

Vol.4

Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus
Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus
[Orgs.]

Debates sobre educação no Brasil

Olhares
Interdisciplinares

@lupa

Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus
Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

Debates sobre educação no Brasil

Olhares
interdisciplinares vol.4

EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)	Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)	Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)
Diógenes Cândido de Lima (UESB)	Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)
Jailson Almeida Conceição (UESPI)	Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)
José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)	Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez (México)
Joseane dos Santos do E. Santo (UFAL)	Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Julio Neves Pereira (UFBA)	Rosangela Nunes de Lima (IFAL)
Juscelino Nascimento (UFPI)	Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)
Lauro Gomes (UPF)	Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Letícia Carolina P. do Nascimento (UFPI)	Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UEPB)

Projeto gráfico: Geison Araujo

Revisão: Autores e autoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D286

Debates sobre educação no Brasil [livro eletrônico] : olhares interdisciplinares vol. 4/

Organizadores Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

. 1.ed. -- Tutóia: Lupa, 2024.

188 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89932-75-8

DOI: 10.29327/5388563

1. Educação – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Interdisciplinaridade. I. Mateus, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. II. Mateus, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora Lupa

www.editoralupa.com.br

contato@editoralupa.com.br

Sumário

Apresentação.....	6
--------------------------	----------

Capítulo 1

Ensino de História no tempo presente: a importância da memória para a fiação do passado	8
--	----------

Fabio Henrique Monteiro Silva

Capítulo 2

A Nova História e as Novas Linguagens: possíveis usos didáticos da série Andor (Disney, 2022) sobre o ensino de história da ditadura civil-militar brasileira	23
--	-----------

Herik Eduardo Sousa Alves

Capítulo 3

As atribuições do professor de História no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos-EJA: desafios e possibilidades	38
--	-----------

Maria Viviane Romão da Silva

Capítulo 4

A dialética no processo educacional: o que se reproduz e o que se produz na educação atualmente por meio do embate entre as teorias Tradicional e Crítica.....	55
---	-----------

Leandro Freitas Menezes

Carla Valéria da Silva Freitas Menezes

Capítulo 5

Educação patrimonial: metodologia ou campo de conhecimento?	68
--	-----------

Cleberson Henrique de Moura

Capítulo 6

Gestão democrática do ensino público e o direito à educação no contexto das políticas liberais em curso 86

Josicler Ames

Andréia Tanara de Carvalho

Jéssica Anjos de Lucena

Vera Maria Alves de Anselmo

Capítulo 7

Positivismo Lógico, um pensamento filosófico reducionista: Práticas pedagógicas e obstáculos que favorecem e dificultam o ensino aprendizagem na EJA.....108

Leandro Freitas Menezes

Carla Valéria da Silva Freitas Menezes

Capítulo 8

Os desafios do ensino de filosofia na contemporaneidade.....122

Reinaldo Freitas Soares Junior

Capítulo 9

Desafios na implementação do ensino médio pela rede estadual paulista136

Renata Cristina Alves Polizeli

Marcos Antonio Rodrigues

Capítulo 10

Políticas públicas e a justiça social: diálogos iniciais para a questão educacional brasileira154

Felipe Cesar Augusto Silgueiro dos Santos

Sobre os organizadores179

Sobre os autores e autoras.....181

Índice remissivo.....186

Apresentação

A obra *Educação no Brasil em debate: olhares interdisciplinares volume 04* teve por finalidade dar visibilidade para o debate em torno da educação brasileira sob diversos olhares, isto é, como cada área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Códigos, Matemática e suas Tecnologias) vem sendo aplicada no âmbito escolar, desde a educação básica ao ensino superior. Buscou-se discutir os entraves que historicamente assolam a educação, bem como os novos problemas que desafiam os educadores/as e educandos/as no cotidiano escolar.

Além disso, procurou-se pesquisas que tratem de novas metodologias, Políticas Públicas destinadas à educação, a função social da escola, história da educação, política, história e Cultura Afro-brasileira, formação cidadã, impacto da educação na sociedade, currículo escolar, Direito, legislação, cultura escolar, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação inclusiva, educação indígena, práticas docentes, ludicidade, práticas esportivas na escola, e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), dentre outras temáticas voltadas para a educação. Foram aceitos trabalhos que verssem sobre educação em qualquer área do conhecimento, experiências pedagógicas, relatos de caso, revisão bibliográfica, pesquisas documentais etc.

Este volume 04 contém dez capítulos, com autores de diversas partes do Brasil e pesquisadores vinculados a instituições, a saber: Capítulo 1 - *ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE: a importância da memória para a fixação do passado*. Capítulo 2 - *A NOVA HISTÓRIA E AS NOVAS LINGUAGENS: possíveis usos didáticos*

da série Andor (Disney, 2022) sobre o ensino de história da ditadura civil-militar brasileira. Capítulo 3 - AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: desafios e possibilidades. Capítulo 4 - A DIALÉTICA NO PROCESSO EDUCACIONAL: o que se reproduz e o que se produz na educação atualmente por meio do embate entre as teorias Tradicional e Crítica. Capítulo 5 - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: metodologia ou campo de conhecimento?.

O capítulo 6 - Gestão democrática do ensino público e o direito à educação no contexto das políticas liberais em curso. Capítulo 7 - POSITIVISMO LÓGICO, UM PENSAMENTO FILOSÓFICO REDUcionista: Práticas pedagógicas e obstáculos que favorecem e dificultam o ensino aprendizagem na EJA. Capítulo 8 - OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE. Capítulo 9 - DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PELA REDE ESTADUAL PAULISTA. Capítulo 10 - Políticas públicas e a justiça social: Diálogos iniciais para a questão educacional brasileira.

Esta coletânea vem ao grande público com o objetivo de proporcionar um espaço de discussão para questões pertinentes relacionadas às pesquisas acerca da Educação. Portanto, almejamos que a leitura dos capítulos, a partir deste debate interdisciplinar, colabore para levantar discussões, consultas, estudos, pesquisas, construções e desconstruções, reflexões etc., e o surgimento de outras sobre estas problemáticas tão importantes para o debate da educação no Brasil.

Boa leitura a todas e todos!

Os organizadores

Cap.1

Ensino de História no tempo presente: a importância da memória para a fiação do passado

Fabio Henrique Monteiro Silva

DOI: 10.29327/5388563.1-1

Introdução

Após a queda do paradigma iluminista, que buscava a legitimidade do ato de fazer história pautada na busca de uma verdade científica, nossa episteme vem passando por uma série de transformações. Nesse ínterim, a forma e os ensinamentos da feitura da história tinham como principal missão levar a verdade dos fatos aos alunos, verdade essa transmitida de geração a geração por um grupo de intelectuais que assegurava o seu saber a partir das fontes que legitimavam essa verdade. Assim, a relação aluno/ professor era uma relação caracterizada por um mestre que explicava as causas e as consequências do ocorrido, enquanto ao aluno cabia a função de apreensão desses acontecimentos.

Sabemos que o que há de mais notável na história é que os fatos por ela descritos são passados e fatos passados já não são acessíveis à inspeção direta. Ou seja, não podemos testar a exatidão de afirmações históricas simplesmente verificando se correspondem a uma realidade conhecida independentemente. Embora o passado não nos seja acessível de forma direta, deixou-nos uma série de traços sobre si mesmo no presente, seja na forma de documentos, edifícios, moedas ou outros elementos intangíveis.

Que a história é o estudo do passado, todos concordam. Mas que passado? O passado humano? Se essa for a resposta, existem áreas do passado das quais a história não toma conhecimento – por exemplo, as áreas que precederam a evolução do homem até chegar ao tipo de criatura que é hoje. Por isso, não seria pretensão da nossa parte afirmar que a história é sim o estudo do passado: do passado humano. Nessa perspectiva, o Ensino de História, no tempo presente, deve se preocupar com a apropriação do tempo pelo homem.

Se o nosso papel é narrar o passado, para a partir dele, ensinar história, devemos ter segurança ao nos apropriarmos do passado, afinal, não somos os únicos fiadores daquilo que se foi. Por não o sermos cronistas, nos ocupamos de sinais que, se não são verdadeiros, ao menos tiveram a tendência de ser. O que vai diferir o historiador do cronista é o fato de que este trabalha com o acontecimento e tem uma noção de verdade.

Trabalhar com o que diferencia de outro campo de saber não significa que não podemos utilizar as técnicas desses saberes. A ética, e o Ensino são preocupações de extrema importância para o alcance da verdade. Assim, quando o historiador narra o passado, este deve se limitar àquilo que aconteceu, construindo o que pode ser chamado de uma narrativa direta, ou além de dizer o que aconteceu, também deve ao menos tentar explicar por que aconteceu.

Devemos fazer da história aquilo que “precisamente aconteceu” ou podemos significar o acontecimento? Essa é uma escolha singular, haja vista que cada um, na sua escrita, escolhe – de forma arbitrária mesmo – a melhor forma de narrar o passado. O que não pode acontecer é o esquecimento das regras da narrativa, no sentido de que nós historiadores devemos ter como elemento definidor uma grande segurança daquilo que nos distingue dos cronistas, literatos, jornalistas e qualquer estudioso que também se utiliza do passado como ferramenta de trabalho. É necessário primar pela importância da nossa episteme, pois somente assim, o Ensino de História pode dar conta de um passado mais próximo, um passado recente.

Se a história é passado, qual o papel do presente na história? O passado pode ser um elemento de suma importância para percebermos, não de forma profética, algumas características do presente. Salia-se que não temos o papel de elaborar certezas sobre o que está e

o que pode ainda acontecer no presente, mas corroboramos o modo de pensar do qual nos aproximamos, ou pelo menos tentamos nos aproximar do passado, é porque esse passado nos é interessante no presente. Sendo assim, o presente é um objeto do historiador? Pode o historiador fazer uma história do presente? Que história, no tempo presente, devemos ensinar?

A Memória, o Tempo presente e o Ensino de História

A prepotência do presente encontra na memória uma reação contra o fugaz, contra o tornar-se nada, pois se tudo passa permanentemente, tornamo-nos um nada. Dessa forma, nada fica e nada somos. A memória seria, portanto, o resguardo de um tempo que vive em constante evaporação, seria a possível reação contra a perda irreversível da nossa identidade. Assim, o ato de lembrar e a sedução das lembranças tornam-se a resistência ao expurgo da nossa vivência que é constantemente jogado fora no esquecimento.

Diante desta conjuntura, a memória tornou-se uma arma eficaz na luta contra a imposição do imediatismo, contra o vazio temporal imposto pelo apagamento do vivido, é a forma eficaz de manter vivas as lembranças, acendendo as luzes do passado, mesmo que este acender seja feito com um mero ato de apertar um botão no presente. Assim, as lembranças devem ser evocação de vida, ou mesmo convocação da vida, pois o ato de contar é experimentar lembranças e celebrar, até mesmo na dor, aquilo que foi lembrado.

O ato de lembrar é uma das maneiras de sermos: lembramos e logo existimos, sentimos o palpável. Por isso que, mesmo sendo o retorno dentro de uma concepção nietzschiana, o pior dos fardos a ser carregado, não compartilhamos com a assertiva de que o homem pode

ser feliz sem a lembrança. Se existimos, porque não pensarmos em conjunto a nossa existência, o sensível do discente e o cotidiano escolar?

A lembrança é condição inefável do existir, pode ser um produto da elaboração da tristeza, mas, assim como a vida pode ser impossível sem o esquecimento, o é também sem o ato de lembrar. Mesmo que esse ato de lembrar, na percepção de Derrida (1994), possa ser comparado à dor daquele que vela um corpo que não mais existe. O que não pode ser compartilhado pelo olhar de Ricouer (2007) uma vez que para este, não há outro acesso melhor ao passado do que através da memória. Ao pensar os fatos mais recentes da historiografia, podemos compreender, de forma mais efetiva, as próprias ansiedades dos nossos alunos. Dessa forma, o passado recente pode ser aferido através das condições práticas do alunado.

Compartilhando com a premissa de Rousso (2007, p. 97) quando afirma que “a questão ritual das diferenças entre história e memória parece estar ultrapassada”, concebemos que a criação dos lugares de memórias é elaborada a partir do momento em que as lembranças coletivas já não são partilhadas, quando os rituais sociais e os ritmos foram violados. Ressalta-se que para Albuquerque Júnior (2007, p. 199) somos manipuladores de memória “sejam escritas ou orais, as memórias individuais ou coletivas têm se transformado numa das fontes cada vez de maior importância para o trabalho de gestação da História”.

Desse modo, compartilhamos com Rousso (2007, p. 54) quando afirma que “a história é uma forma de memória, mas nem todas as formas de memória são história”. A história é uma prática epistêmica que ao ser organizada, documentada e contada parte do princípio de verdade. Contamos a história de algo que aconteceu, e para contar-

mos esse acontecimento partimos de uma operacionalização de um saber racionalizado pautado no domínio da arte de reinventar o passado (Albuquerque Júnior, 2007).

Assim, o tempo presente pode e deve ser prospectado, discutido e analisado pelo professor ao Ensinar História. Para isso, ferramentas educacionais é o que não falta. Podemos tomar como exemplo os blogs e vídeos disponibilizados nas plataformas digitais. Essas ferramentas educacionais devem ser apropriadas pelos professores, no sentido de dinamizar as suas aulas. Dessa forma, o aluno certamente compreenderá que também é sujeito da história, pois perceberá que as análises do tempo presente, está ancorada na sua condição de viver.

Margareth Rago (1995), no artigo “O Efeito Foucault na historiografia brasileira”, afirma que de um minuto para outro todas as nossas frágeis, desgastadas, mas reconfortantes seguranças, haviam sido radicalmente abaladas por uma teoria que deslocava o intelectual dos seus espaços e funções orgânicas, questionando seus próprios instrumentos de trabalho e modo de produção.

Segundo Rago (1995), o efeito Foucault foi tão avassalador que provocou reações diferenciadas: de um lado, levou a revitalização do Marxismo, outros mais ou menos timidamente cercaram-se das concepções de Foucault tentando entender de onde vinham e por onde apontavam. Tratava-se, pois, de uma nova maneira de problematizar a história, de pensar o evento e as categorias através das quais se constrói o discurso do historiador. Não uma discussão sobre narrativa propriamente dita, mas sobre as bases epistemológicas de produção da narrativa enquanto conhecimento histórico.

Foucault (1996) questionava o estudo da história centrada no desejo de transformação social numa emocionada aposta na revolução. Ao questionar esse pressuposto, Foucault afirmou que a história não

é mais do que um discurso. Paul Veyne (1988), nesta direção, mostrou que a história é uma forma cultural, através da qual os homens na contemporaneidade se relacionam com seus eventos e com o seu passado. Por isso, segundo Veyne (1988), a história é uma forma de conhecimento, uma escrita e não uma ação. É essa ação, na perspectiva de Veyne que o professor pode se apropriar junto com os seus alunos.

A partir desses pressupostos, a história e o ensino pode ser considerada como uma arte narrativa, próxima da ciência, mas distante da elaboração científica do século XIX. A experiência, sob a visão foucaultiana, “não é uma voz do passado que precisa ser esquecida e precisa ser salva, mas uma fissura no silêncio, silêncio a que está condicionada a maior parte dos seres humanos e de suas experiências” (Albuquerque Júnior, 2007, p. 139). Deste modo, Foucault rompe com o silêncio do passado e, a partir das condições do saber no século XX, consegue contribuir para a elaboração de um novo sujeito: o sujeito histórico. Portanto, o passado se configura, dentro da elaboração foucaultiana, como uma grande guerra que os homens do presente travam a fim de dar, nesse tempo presente, novas explicações no sentido de tentar romper com as verdades históricas estabelecidas sobre o sujeito homem na atualidade. É esse sujeito histórico foucaultiano que os professores e alunos irão compreender ao se apropriar de um passado mais recente, um passado do tempo presente.

O contemporâneo, a Memória e a História

Pensar o presente na história, ou o presente da história, é cair na incerteza do tempo. O tempo não pertence ao historiador. O tempo, como bem afirmara Agostinho (1997), é uma concepção psicológica, o tempo não existe, ele vai se esvaziando sobre nossas mãos. O tempo

de fato não nos pertence, ou seja, o que fazemos é uma tentativa de cronometrar o tempo, damos a ele uma significação, mas não podemos torná-lo concreto.

Sendo assim, o presente existe na história? Quais os critérios utilizados para recortarmos o tempo presente? Quando começa a contemporaneidade? Até onde o pós-moderno, em se tratando de tempo, vai sobreviver? Esses questionamentos são de extrema importância para o historiador que se utiliza daquilo que chamam de história do tempo presente, mesmo porque, se o passado não existe, o mesmo podemos dizer do presente? O presente quando for narrado já deixou de ser presente, por isso, “Thompson afirma que, ao historiador, caberia trabalhar o passado, o presente seria pertinente aos estudos da sociologia” (Muller, 2007, p. 17).

Não teremos como preocupação aqui definir qual o objeto da sociologia ou da história, ou o que diferencia o objeto de ambas; a nossa preocupação, de fato, é tentar perceber qual o lugar do presente na historiografia contemporânea e no ensino de história. O presente é um campo seguro para o ensino de história? Se o passado é simplesmente aquilo que já aconteceu, existe uma história do presente? Qual a importância da memória para contarmos a história?

Esse é um aspecto ainda tênue, pois se a história é a narrativa do passado, o presente só é narrado quando esse mesmo presente se tornou passado. O presente é imediato, é construído, é passagem, é movimento. Portanto, podemos dizer que é praticamente impossível narrar o presente, pois esse é extremamente efêmero. Para que ele possa ser narrado, ao menos aos olhos dos historiadores, deve tornar-se passado, não porque o passado é o nosso objeto de estudo, mas tão somente porque apenas conseguimos dizer algo, do ponto de vista histórico daquilo que já passou, não de algo que está acontecendo. Esse

“estar acontecendo” pode até pertencer ao saber histórico, no entanto, só podemos narrar sobre o acontecer quando o mesmo tornar-se acontecido. Ainda assim, mesmo no tratamento daquilo que passou, não significa afirmar que a elaboração do passado possa ser construída como de fato foi, pois o que fazemos é uma significação discursiva acerca de acontecimentos que ocorreram no passado, seja ele próximo ou distante do nosso tempo terreno, seja ele lembrado ou relembrado, coletiva e individualmente, pois mesmo sendo coletiva a memória é uma faculdade individual. Desse modo, a história é um objeto de construção cujo lugar não é o tempo presente, mas as elaborações feitas por homens do seu tempo e sobre acontecimentos ocorridos num passado – seja recente ou longínquo.

Se esse acontecer não nos pertence, qual a saída para aqueles que fazem história do tempo presente? Exatamente o tempo presente é um recuo da história. Nesse sentido, até onde podemos recuar para percebermos o presente na história? Quais os espaços temporais para se definir o tempo presente na história? Onde ele começa? Até que ponto nos lembramos dos acontecimentos para que os mesmos possam se tornar história?

Se levarmos em consideração os que definem a história a partir de um paradigma moderno, dando a esta um lugar de progresso, a Segunda Guerra Mundial seria “o marco de distinção entre o que seria o tempo passado e o tempo presente na pesquisa histórica” (Muller, 2007, p. 18). Nesse sentido,

Chamamos a atenção para duas instituições que vêm trabalhando com a noção de História do Tempo Presente. São elas o Institut d'Histoire du Temps Present (IHTP), criado na França nos anos 70 e vinculado ao CNRS, com um corpo de pesquisadores e publicações majoritariamente dedicadas aos estudos sobre a história francesa do pós

guerra bem como sobre teoria e método; o Institute of Contemporary British History, vinculado à University of London, que vem organizando conferências e seminários sobre a história britânica do século XX, em especial pós Segunda Guerra Mundial. (Muller, 2007, p. 19).

Esses são alguns dos exemplos concretos de instituições que vêm se preocupando com o tempo presente como objeto de estudo da história e, se o presente é para essas instituições objeto da história, cabe a nós historiadores indagarmos qual o critério que poderia definir o que pode ser considerado como história do tempo presente.

Assim, Muller (2007) define o tempo presente na história em-brenhado de questões: Quando começa o tempo presente? Com a Primeira Grande Guerra? Com a Segunda Guerra Mundial? Ou com a Queda do Muro de Berlim? Além desses elementos que poderão definir o começo desse novo campo da história, outra não menos significativa indagação seria: qual o método utilizado para a construção da história do presente, ou, pode a história do tempo presente ser uma disciplina? Qual a importância da memória para a ressignificação da história do contemporâneo? O tempo presente é um tempo da pós-contemporaneidade ou faz parte do mundo contemporâneo?

Certeau (2002) pode contribuir para o direcionamento de tais questões quando nos pergunta o que fabrica o historiador quando “faz história”. Dando elementos para o diagnóstico de tal questão, afirma-nos que a operação histórica é uma combinação de um lugar social e de suas práticas científicas. Desse modo, a “organização da história é relativa a um lugar e a um tempo” (Certeau, 2002, p. 28). Por isso, cada sociedade deve se pensar historicamente de acordo com os instrumentos que lhe são próprios.

O olhar sobre o passado é atravessado pelo presente, na medida em que

esse passado é 'antes de tudo um meio de representar uma diferença' (Certeau, 2002, p. 40). Assim, o olhar acerca do passado nunca deixa de ser um dado segundo uma lei presente que pode definir esse mesmo passado, mas tal definição se constrói concomitantemente a uma distância mantida pelo historiador, uma vez que esse distanciamento em relação ao conhecido presentifica uma situação vivida.

A partir dessa perspectiva, poderíamos incorrer numa infinidade de pensamentos e não queremos cair na incerteza do inexplicável. O que podemos salientar é que essa é uma escolha singular. Não podemos deixar de criticar Muller (2007) e o Institute of Contemporary British History haja vista que ambos se ocupam da definição dos métodos e do recorte temporal do Tempo Presente, como elemento de recorte temporal, os fatos ocorridos no mundo europeu. Todos os exemplos citados pela referida autora foram os acontecimentos europeus ocidentais. Assim, poderíamos indagar: tal assertiva, do existir de uma história do Tempo Presente não seria uma saída para a tentativa de continuidade de uma pseudo-supremacia da historiografia europeia ocidental?

Além disso, escrever sobre o acontecido é escrever sobre as dificuldades daquilo que presenciamos – como bem lembrou Hobsbawm (1995) em seu livro “A Era dos Extremos”. Assim, Heller (1993, p. 333), ao escrever sobre o presente na história afirma que: “História não é simplesmente a história do nosso passado, mas a história do passado do nosso presente e também do nosso presente”. Nesse sentido, a distinção entre presente e passado é muito tênue, é algo que depende fundamentalmente das nossas escolhas teóricas e práticas.

Essa não deixa de ser uma escolha arbitrária. Além disso, desde Tucídides, a história do Tempo Presente é praticada, pois podemos citar uma série de historiadores do Tempo Presente, desde a Antiguidade Clássica até o referido tempo presente. Estaria Tucídides fazen-

do história do tempo presente quando escreveu sobre a Guerra do Peloponeso? Assim,

Evocar Tucídides é recordar, a propósito de uma obra que foi não apenas escrita no calor do acontecimento, como por um responsável notório pelo curso que este seguiu, que a operação histórica visa, antes de mais nada, à busca de uma linha de inteligibilidade, de uma relação de causa e efeitos, meios e fins, barulho e sentido. (Lacouture, 2005, p. 290).

Estaria, para darmos um exemplo, mais próximo do Tempo Presente, Trotsky fazendo história do tempo presente quando escreveu sobre a história da Revolução Russa? O que podemos compartilhar é com o olhar de que fazer a história do tempo presente é talvez romper com a noção de tempo que veio sendo construída a partir da modernidade. Aquele tempo do progresso da ciência da certeza. No entanto, do ponto de vista historiográfico, mesmo quando estamos escrevendo sobre o tempo presente, estamos narrando o passado, pois esse presente já passou. Por isso, talvez a melhor definição da História do Tempo Presente seja “aquela escrita no nosso tempo, a partir de saberes, das ideias, da cultura do nosso tempo” (Muller, 2007, p. 28).

Considerações finais

O historiador, ao escrever sobre história, faz da sua a imagem do trabalho de um artesão do presente, sempre buscando novas formas de arte a fim de poder construir novos produtos em busca de novos mercados. Assim, o historiador e professor de história deve buscar novas formas de abordagens para que possa construir seu saber. Mas, na perspectiva de ensino da história, qual a relação entre esta e o presen-

te? Podemos pensar o presente como uma nova forma de construção do ensino de história? Caso afirmativo, uma das ferramentas para a construção desse saber deve ter como preocupação a prospecção da memória. Desse modo, o uso da memória é de vital importância para a compreensão do mundo atual.

Essa é uma ideia coerente na caracterização da tarefa da História. Não por se admitir aí uma missão atravessada pelo comprometimento com a construção de uma história atual, mas, sobretudo, porque tal como um artesão do presente, o historiador precisa trabalhar com os elementos que constituem o mundo atual. Dessa forma, a rememoração de um passado recente pode ser uma tarefa mais prazerosa para os alunos que, muitas vezes, não se interessam por assuntos que não fazem parte do seu contexto, que, de fato, não faz parte da sua história.

Nessa perspectiva, o historiador e professor jamais deve esquecer que somos objetos da história, e como tal, sofremos influência do meio em que estamos inseridos. Assim, as memórias recentes serão nossas fontes que permitirão a compreensão de conjunturas atuais na medida em que somos violadores de memória e manipuladores dessas fontes.

Por outro lado, uma série de elementos serve de empecilho para se pensar em um ensino voltado para o presente, que vai desde a necessidade de seguir um currículo imposto pelas instituições educacionais, bem como pela inépcia de grande parte dos profissionais que ainda pensam em uma história que tem como objetividade a compreensão do passado. Certamente que não estamos questionando a história como um passado, no entanto, não compartilhamos com a ideia de possibilidade de compreensão dos fatos passados como se os mesmos pudessem vir à tona a partir da escritura do historiador.

Desse modo, o presente aqui foi tratado como um passado re-

cente, o que não deixa de ser passado, porém não com os olhares e as perspectivas que eram dadas ao passado enquanto objeto da história. Por isso, o recuo acerca do passado aqui tratado como presente deve ser uma das ferramentas utilizadas para que se possa construir uma história de fato preocupada com as mudanças que estão por vir.

Quantas vezes não nos arvoramos da ideia de que somos construtores de uma sociedade mais crítica e coerente! Diversas vezes, historiadores e professores de história se diziam responsáveis pela construção de uma sociedade consciente. Daí, nada mais plausível e coerente do que pensar e utilizar o presente para que se possa alcançar determinado nível de consciência.

Se a história é uma disciplina que tem como elemento de preocupação o conhecimento acerca do passado, para que se possa construir uma sociedade mais crítica e consciente, nada mais coerente do que pensarmos esse passado recente, aqui tratado como presente. Caso consigamos compreender o presente, tratá-lo como objeto da história e conseguirmos diagnosticar problemas e até mesmo tratar de tentar encontrar algumas soluções para o caos social no novo milênio, aí teremos alcançado o verdadeiro objetivo do saber histórico.

Referências

AGOSTINHO, Santo. *Sobre a potencialidade da alma*, Tradução de Aloysio Jansen de Faria. Petrópolis: Vozes, 1997

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar Memórias e gestar a História: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. In: *História: a arte de inventar o passado*. São Paulo: EDUSC, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Experiência: uma fissura no silêncio. In: *História: a arte de inventar o passado*. São Paulo: EDUSC, 2007.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano -1: Arte de fazer*, Petrópolis: Vozes, 2002.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Extremos*. Tradução de Marcos Santarita. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- LACOUTURE, Jean. A História Imediata. In: LACOUTURE, Jean. . *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MULLER, Helena Isabel. História do Tempo Presente: algumas reflexões. In MULLER, Helena Isabel. *História do Tempo Presente*. São Paulo: EDUSC, 2007.
- RAGO, Margareth. *O efeito Foucault na historiografia brasileira*. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, p. 67-82, out, 1995.
- RICOUER. Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2007
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1988.

A Nova História e as Novas Linguagens: possíveis usos didáticos da série Andor (Disney, 2022) sobre o ensino de história da ditadura civil-militar brasileira

Herik Eduardo Sousa Alves

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo estabelecer a relação entre nova história, a partir da obra *A escrita da história* de Peter Burke, e o ensino de história da ditadura civil-militar brasileira em sala de aula através da série *Andor* (Disney, 2022). A perspectiva do uso da imagem em movimento, seja ela série ou cinema, não é novo, porém, o uso de obras de ficção para o ensino de história é um debate recente. A interdisciplinaridade entre arte cinematográfica e história proporciona ao aluno a possibilidade de interseção entre o entretenimento audiovisual e as questões pertinentes à realidade, porém, o uso dessa ferramenta deve estar atrelado às metodologias específicas e à formação do professor que deverá estabelecer a relação entre ficção e atribuí-las a eventos que ocorreram durante um período recente da história brasileira, isto é, da ditadura civil-militar brasileira conforme aponta Dreiffus (2006). O estudo sobre o período parte da importância que a história tem para a construção da memória dos indivíduos, na qual a construção dessa memória em grande parte se dá em sala de aula.

A análise da obra *Andor* (2022) é baseada principalmente nos estudos dentro da historiografia que trataram do revisionismo historiográfico¹, na qual em uma de suas vertentes apontam que o golpe de 1964 e seus aparatos foram sustentados por setores fardados e não fardados, não eximindo a participação fundamental dos militares, porém estendendo a responsabilidade para outros blocos da sociedade brasileira, debates esses que foram fomentados a partir da implementação de Lei de Acesso à Informação de 2011² e da Comissão Nacio-

1 Cito aqui Melo (2000); Fico (2004); Fico (2014) e Joffily (2018).

2 LEINº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011 que Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição

nal da Verdade em 2012³. A participação de setores não fardados e da comunidade de informações como apoio ao Terrorismo de Estado é evidente na série permitindo que o aluno veja na prática como é o funcionamento desses setores no contexto do período ditatorial.

A aplicação dessa metodologia no ensino de história, depende também, da disponibilização das ferramentas necessárias para sua execução em sala de aula, uma vez que a utilização de equipamentos eletrônicos é imprescindível para a execução das atividades, o que leva a considerar que deve haver um domínio por parte do professor de história da utilização de *softwares* e equipamentos

Diante do acima exposto, parte-se da perspectiva que a ficção é produto do imaginário do homem, e a história como ciência estuda o homem, logo, a invenção e construção de cenários distópicos devem ser estudados e usados tanto dentro da pesquisa científica quanto em sala de aula.

A Nova História (e as novas metodologias)

Ao se falar em Nova História, seus conceitos e aplicações dentro da pesquisa histórica, indiretamente se põe em xeque as novas metodologias de ensino de história. Para Peter Burke (1992) há uma certa dificuldade para se conceituar a Nova História, torna-se mais fácil compreender aquilo que a Nova História se contrapõe: ao tradicio-

Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

3 A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

nalismo Rankeano⁴. Ora, se a Nova História rompe principalmente com a forma tradicional de se pesquisar história, e de a fazê-la, abrindo a possibilidade para abordagens que não sejam estritamente ligadas a história política, as novas metodologias de ensino de história rompem com o tradicionalismo do ensino de história: o positivismo. Será esse elo que ligará as duas “novas”.

A história política, considerada por Leopold Von Ranke e seus seguidores, não era apenas o modo metodologicamente correto de se fazer história, era o que definia a história como ciência. Estudar política estava intrínseca ao estudo do Estado, da história nacional e/ou internacional (Burke, 1992) e ao uso dos documentos oficiais como fontes para a escrita da história. Considera-se ainda importante o uso desses meios, porém, após o movimento dos *Annales*, a história passou a não depender exclusivamente dessas fontes e métodos para a credibilidade da pesquisa histórica. Portanto, a Nova História e as concepções da Escola dos *Annales* abriram um leque de possibilidades, não só para a pesquisa histórica, mas também para o ensino de história, ao estabelecer que a ciência história não se resumia à história política.

Os apontamentos acima, no qual destaca a relação entre a Escola dos *Annales* e as novas metodologias de ensino não é inédito, Katia Maria Abud em sua obra de três décadas passadas já afirmava que:

No mesmo período em que os Annalles iniciavam o processo de renovação da produção historiográfica, expandiam-se idéias que propunham inovações para o desenvolvimento educacional. Nos Estados Unidos, Suíça, França e Itália, educadores e estudiosos da Psicologia da Aprendizagem opunham-se às práticas pedagógicas tidas como tra-

4 O historiador alemão Leopold Van Ranke não rejeitava a história social, mas tinha como principal foco das suas pesquisas e obras, o Estado, havendo assim a predominância da história política, o que fez com que seus seguidores continuassem com foco nessa categoria historiográfica (Burke, 1992, p. 17).

dicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliasse o acesso de todos à escola (Abud, 2003, p. 185-186).

Não coincidentemente, a obra de Abud (2003) trata sobre o uso de filmes em sala de aula como método didático para o ensino de história, que desde o começo do século XX passou por diversos debates sobre como essa ferramenta poderia ser usada, porém, a questão levantada neste trabalho envolve dois aspectos ainda em debate no campo do ensino de história: o uso de produções que não tratam diretamente da realidade, ou seja, que tem como ponto de partida o ambiente ficício, e o uso de séries como ferramentas de ensino de história. A série *Andor* (Disney, 2022) se encaixa nesses dois aspectos, entretanto, para melhor entendimento devemos tratá-los de maneira distinta antes de tratá-los de forma coletiva.

A Distopia (ficção) e o Ensino de História

Ao se afirmar que o uso de ficção científica é um debate recente nas pesquisas sobre o ensino de história, põe-se em evidência o levantamento de produções científicas da última década sobre a temática, a categoria de ficção científica no ensino de história, ao ser pesquisada em repositórios gerais como o *Google Scholar* e os dados disponíveis pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes) através da plataforma EduCapes⁵, não tiveram retornos evidentes.

Diante da escassa produção com essa temática, usou-se o termo distopia, mais usado nos trabalhos acadêmicos e que dão conta da pro-

⁵ A plataforma conta com um sistema de busca de periódicos acadêmicos e produtos educacionais produzidos no Brasil. <https://educapes.capes.gov.br/> Acesso em: 02 jul. /2023

posta que é a categoria cinematográfica de ficção científica, isso não significa dizer que toda obra de ficção é uma distopia, mas que, a obra em questão neste trabalho se encaixa nas duas terminologias. A maioria das distopias do universo cinematográfico se passam em um ambiente onde algo parecido com o que chamamos de Estado, se encontra na condição de opressor, o conceito de distopia é geralmente baseado nessa premissa, como afirma Borges (2021), em seu trabalho sobre o uso de filmes distópicos em sala de aula para o ensino de história:

[...] Estes discorrem sobre sociedades que se reportam a contextos caóticos, em que pesam o controle social das informações e a perseguição ao que destoa da 'ordem', alçando constantemente à homogeneização para a garantia das projeções utópicas do Estado (Borges, 2021, p. 17).

As características da distopia muita das vezes se aproximam do funcionamento de regimes ditatoriais, e isto não é coincidência, para corroborar com esta ponderação, trago o exemplo da franquia *Star Wars*, já que a série *Andor* (Disney, 2022) é um *spin-off* da franquia, na produção cinematográfica de George Lucas há o Império, que toma o poder de forma idêntica a um golpe de Estado e os governa de forma opressora, o próprio autor já chegou a afirmar que sua inspiração para a produção foi o contexto da Guerra do Vietnã e a opressão dos Estados Unidos contra o recente país da Ásia, porém, muitos já afirmavam que a primeira trilogia era uma alegoria ao nazismo e ao fascismo, como Maciel (2020); Vírseda e Patricia (2020).

A segunda questão apontada no texto, que ainda está em debate, ou seja, ainda em construção dentro da pesquisa científica, é o uso de séries na modalidade de reprodução por *streamings*, há vários trabalhos que tratam do uso de séries televisivas para seu uso no ensino de história. Porém, a dinâmica de reprodução e distribuição é diferente,

cabendo a primeira uma discussão mais complexa, sendo assim, usaremos aqui os levantamentos teóricos e metodológicos do uso de filmes em sala de aula e para o ensino de história como norte para o uso da série *Andor* (Disney, 2022).

Ressalta-se que a lógica do *streaming* é guiada por algoritmos que fazem com que as produções se “adequem” as preferências do usuário, como expõe Souza (2021):

Nesse mundo, crianças, jovens, adultos e idosos ocupam várias horas de seu dia conectados à internet, via smartphones, smart TVs e computadores, consumindo muitas dessas imagens de forma mais ou menos aleatória, conduzidos por algoritmos que vão criando nichos de gostos e vontades não só no consumo de produtos culturais, mas também na formação dos valores políticos e dos referenciais de mundo desses sujeitos. A História é, na atualidade, conteúdo presente e relevante nesse universo cultural, e lidar com isso nas salas de aula é um desafio de proporções ainda pouco delineadas (Souza, 2021, p. 308).

Questão diferente aquela aplicada ao cinema por exemplo, no qual o telespectador assistia o trailer⁶ e definia seu interesse ou não pelo produto. No que se refere as camadas de classe baixa, tendo em vista que o acesso ao cinema sempre foi culturalmente elitizado, não se davam ao luxo de escolher aquilo que iriam consumir, ficavam à mercê principalmente da programação aberta das emissoras de televisão.

Posteriormente, ao longo da primeira década dos anos 2000, não só o acesso as produções cinematográficas foram mais “democratizadas” para aqueles que as consumiam, mas também, as empresas de *streamings* abriram a possibilidade de outras produções não *hollywoodianas* fossem disseminadas no mercado, como afirma Souza (2021):

6 Pequeno trecho do filme exibido antes do lançamento do filme que funciona como anúncio e propaganda da produção cinematográfica.

O monopólio do cinema e da televisão na difusão de conteúdos audiovisuais agora compete com a profusão de imagens produzidas por pequenos grupos ou mesmo por indivíduos, que utilizam plataformas digitais para entrar nesse mercado e ajudam a construir o incomensurável acervo de memórias imagéticas do mundo contemporâneo (Souza, 2021, p. 308).

Esta breve ponderação sobre a distribuição das produções cinematográficas serve para responder uma das possíveis questões a serem levantadas sobre o uso da série *Andor* que é distribuída pela plataforma de *streaming Disney Plus*: como os alunos terão acesso a série completa? A questão apontada será respondida no decorrer do texto, porém, destaca-se que o processo de ensino não dependerá de o aluno assistir a série completa, tendo em vista que serão apenas trechos trabalhados em sala de aula, onde a aula contará também com a aula expositiva do professor a medida em que as cenas forem trabalhadas.

Uso da série Andor (Disney, 2022) em sala de aula para o Ensino de História

O uso da referida série em sala de aula para o ensino de história irá depender de alguns recursos pedagógicos, sendo eles, projetor (*Datashow*), caixas de som e computador, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem depende da exibição de trechos específicos da série a cada assunto abordado durante as aulas. O recorte de cenas faz-se necessário devido ao tamanho da série, na qual tem um média de 52 minutos para cada capítulo, sendo impossível usá-la por completo em sala de aula.

O aluno na sua autonomia poderá assistir a série completa, porém, a principal intenção de levar a série para sala de aula, é que o

aluno não dependa da série completa para compreender o assunto trabalhado, pois, deve-se também levar em conta os limites financeiros que são impostos por conta da assinatura do *streaming*⁷ onde a série está hospedada.

O assunto a ser abordado em sala de aula será referente a como o sistema repressivo de um Estado Repressor funciona, assim como os indivíduos que resistem a ele se organizam para tentar combatê-lo. Dentre vários fatores que irão ser abordados no decorrer do texto, que também estão presentes na série, será abordado a construção daqueles indivíduos civis que não estavam ligados a nenhuma organização, e passam a compor essa resistência motivados pelo excesso de opressão. Paralelamente, à medida que essas questões serão abordadas, será apresentado as similaridades com as organizações contrárias à ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), sendo este o principal objetivo desta metodologia de ensino.

O uso da série Andor (Disney, 2022) como representação do funcionamento do sistema repressivo do Estado

Sabe-se que ambientação do contexto da série se passa em uma distopia, já citada acima, ou seja, o cenário é um ambiente em que um governo autoritário está no poder, e a forma que esse governo chegou ao poder foi através de algo semelhante a um golpe de estado. A relação entre a forma com que o Império Galático ascendeu ao poder e destituiu a República do poder merece sua atenção também como forma de representação e comparação com o real, mas não será o foco

7 Atualmente a assinatura da plataforma Disney Plus custa R\$ 33,90 (trinta e três reais e noventa centavos) correspondendo a 2,60% do salário-mínimo.

deste trabalho, tendo em vista que o cenário onde se passa a série o Império já está com seu poder consolidado e também da complexidade dos eventos.

O funcionamento do sistema repressivo do Estado está presente em todos os eventos da série, o protagonista, Cassian Andor, é um “civil” que não demonstra por muito tempo interesse a causa rebelde até que por envolvimento em um assalto a uma base Imperial, passa a ser associado à causa rebelde, mesmo que em suas autorreflexões, não veja sentido na causa.

Os breves eventos acima citados dão conta de duas formas de representação de funcionamento do Estado opressor, a primeira diz respeito a participação de sujeitos que eram considerados subversivos durante a ditadura civil-militar brasileira em assaltos e outros tipos de expropriações, mas que não estavam ligados diretamente a nenhuma organização, estavam ali por benefício próprio; a segunda representa como algumas dessas organizações mantinham-se financeiramente, através de expropriações de bens; a terceira reflete o que comumente acontecia dentro das organizações contrárias a ditadura civil-militar, a crítica que os próprios membros faziam quanto ao funcionamento delas o que resultava em dissidências, como exemplifica Alves (2022):

[...] Se as críticas feitas pelo grupo da 'corrente dois' fizeram com que os seus idealizadores fossem expulsos da AP, era de conhecimento que parte da AP não iria ver com bons olhos essa aproximação da organização com o PCdoB, que podia ser considerada também uma aproximação da guerra revolucionária e da luta armada como forma de combater o regime ditatorial (Alves, 2022, p. 52).

A segunda, as expropriações, também eram práticas comuns dentre as organizações contrárias à ditadura civil-militar brasileira, prin-

principalmente entre 1968-1972 onde essas ações eram mais intensas, o produto dessas apropriações tanto na série como nos eventos reais, era o uso dos valores expropriados para financiamento das organizações, pois, precisam de mantimentos e também de armas, no caso daquelas que optavam pela luta armada:

Com o déficit financeiro, o MR-8 executou algumas ações de expropriações. Em agosto de 1968, um desfalque de 60 milhões de cruzeiros em um banco, foi atribuído ao militante do MR-8 Mauro Fernando de Souza que trabalhava no Banco Mercantil de Niterói. Com a crescente falta de recursos da organização, em dezembro, é criado o Comando de Expropriações, o qual seria responsável por adquirir recursos para o MR-8. Esses recursos seriam oriundos principalmente de assaltos a bancos no Rio de Janeiro (Alves, 2022, p. 49).

É possível ainda, estabelecer a conexão entre a propaganda feita pelo governo autoritário a partir desses assaltos, servia para escrachar publicamente essas organizações perante o público, como criminosas, subversivas e terroristas, legitimando assim os “excessos” cometidos pela repressão como as torturas institucionalizadas, tópico também abordado na série.

A institucionalização da tortura está presente na série, no enredo a personagem *Bix Caleen*, por conhecer o protagonista Cassian Andor, é capturada com o objetivo de ela informar a localização do então fugitivo Cassian Andor, procurado em decorrência do assalto à base imperial. O problema é que, mesmo conhecendo Cassian por grande parte da sua vida, no momento não sabia onde ele estava, porém, mesmo não tendo posse da informação que os executores do Império procuravam, foi torturada como se soubesse e estivesse omitindo a informação. A tortura apresentada parece ser comum em interrogatórios, presente em outras produções do mesmo universo, sendo assim,

prática comum do exercício Imperial, assim como era dos militares durante a ditadura civil-militar, esta servia com o mesmo objetivo, e também era passível dos mesmos erros.

No caso da tortura institucionalizada, muito dos que foram torturados sequer participavam passivamente das organizações contrárias à ditadura ou sabiam alguma informação, refletindo assim os equívocos da comunidade de informação usada pelos militares, fazendo com que estes, para se livrar do sofrimento, traziam informações que na maioria das vezes não eram verdades.

Por último, trago a cena presente no último capítulo da série, onde mostra o conflito da população contra os militares, que, mesmo claramente em desvantagem contra as forças imperiais, entraram em conflito armado em busca de libertação do sistema que os oprimia, sendo esta a única forma de consegui-la. Esse conflito reflete duas questões importantes sobre aqueles que optaram pela luta armada durante os anos de chumbo no Brasil, sabiam que estavam em desvantagem bélica e militar em relação aos militares do sistema repressivo, e tinham consciência que as formas legais de derrubar o poder estavam escassas.

As cenas acima citadas são recortes de cenas dos capítulos da série, que, por questões legais não podem compor o corpo do texto deste trabalho, cabendo ao professor assisti-la e fazer seus próprios recortes, pois há possibilidades de uso da série que não foram citadas, cabendo ao professor identificá-las e levá-las para sala de aula. Durante a observação da obra audiovisual é possível que o professor de história se dê conta de outras possibilidades das quais não foram citadas neste trabalho.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo estabelecer a relação entre nova história, o uso de uma obra audiovisual de ficção em sala de aula e os possíveis usos da série *Andor* (Disney, 2022) em sala de aula como recurso didático para o ensino de história, com o objetivo de trazer representações de como funcionava o sistema repressivo dentro da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Dentre as dificuldades encontradas e citadas no corpo do texto estão a quantidade irrisória de produções que tratam especificamente do uso de ficção dentro do ensino de história, fazendo com que se opte por trabalhos que trataram sobre distopias no uso de história e também de produções que tratem exclusivamente do uso de obras audiovisuais no formato de séries de *streamings*.

Ressalta-se que, a produção acima citada pode e deve ser usada para representar outras questões históricas presentes no seu enredo, assim como o resto do universo criado por George Lucas nos anos 1970, a exemplo dessas representações cito aqui o trabalho de Vírveda e Patricia (2020), que em seu trabalho de conclusão de curso estabeleceu a relação entre a arquitetura imperial de *Star Wars* e os sistemas totalitários do século XX, trabalho este de grandes possibilidade para o ensino de história em sala de aula.

Conclui-se que há diversas possibilidades no âmbito do ensino de história com o uso de obras audiovisuais, não se limitando a obras de época ou aquelas que retratam com exatidão como os eventos históricos aconteceram. Essas possibilidades devem ser aproveitadas tendo em vista o grande crescimento de produções audiovisuais, possibilidades essas que aumentam quando postas em sala de aula com interdisciplinaridade com outras áreas das ciências humanas ou não.

Referências

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. In: *História*, São Paulo, n. 22 (1), 2003. p.183-193.
- ALVES, H.E.S. *Narrativas em Disputa: A luta armada brasileira nas páginas do Orvil e do Combate nas Trevas*. Monografia (Curso de História Licenciatura) – Departamento de História – CECEN, Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, p. 58. 2022.
- BORGES, Natália Moura. *V de Vingança, Jogos Vorazes e Fahrenheit 451: O uso de distopias no ensino de história*. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.
- BURKE, Peter. Teóricos e historiadores. In: BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Unesp, 1992, p.11-37.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 65-119.
- DE MELO, D. B. Ditadura “Civil-Militar”? : Controvérsias Historiográficas Sobre O Processo Político Brasileiro No Pós-1964 E Os Desafios Do Tempo Presente. *Espaço Plural*, [S. l.]v. 13, n. 27, p. 39-53, 2000. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/8574>. Acesso em: 13 out. 2023.
- DREIFUSS, René. *A Conquista do Estado. Ação Política e Golpe de Classe*. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60, 2004.
- JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204 – 251, jan./mar. 2018.
- MACIELA, Kédson. *O lado histórico da força: possibilidades do uso de elementos do universo Star Wars para o debate de crise na democracia e o totalitarismo no ensino fundamental*. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Pará, 2020.

- SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema e audiovisual no ensino de História: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021, p.308-326.
- VÍRSEDA, Calvo. PATRICIA, Sara. *Fisonomía de un imperio: arquitectura totalitaria en Star Wars*. Trabalho de Conclusão de Curso. E.T.S. Arquitectura - Universidad Politécnica de Madrid, 2020.

As atribuições do professor de História no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos-EJA: desafios e possibilidades

Maria Viviane Romão da Silva

Introdução

O ofício de professor é muito anterior as primeiras instituições educadoras e ao desenvolvimento da escrita¹. O professor ao exercer as suas atribuições, sua atuação em sala de aula se torna uma unanimidade de fundamental importância, mas quando se volta apenas para as prerrogativas do professor historiador é possível afirmar que esse é, além de educador, um agente formador de alunos e cidadãos para a sociedade.

Desde o seu estabelecimento como ciência, a história tem sido central para o entendimento dos acontecimentos e das estruturas sociais². Diante disso, entende-se que o professor historiador não ensina na sala de aula apenas teorias sobre acontecimentos do passado, mas carrega consigo a atribuição de despertar o senso crítico dos alunos acerca de assuntos políticos, sociais e culturais da sociedade arcaica e contemporânea. Isto posto, no processo de ensino-aprendizagem, o docente de história atribui ao aluno a autoridade e a possibilidade de pesquisar sobre aquilo que lhe inquieta e é de seu interesse quanto problemática, podendo o aluno responder aos seus questionamentos por meio das bibliografias e sobretudo da metodologia e das fontes históricas (Chartier, 2022, p. 10)³.

1 COSTA, Francisca Thais Pereira; SILVA, Maria Miráfre Pereira; BESSA, Valkiria Tatiane Pereira; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. São Paulo: editora realizez, 2014.

2 ALFAIA, Lilian, FERNANDES, Alexandre, FONTAURA, Yuna. A pesquisa histórica em estudos organizacionais no Brasil: uma análise paradigmática e novas perspectivas. Recife-PE. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional. Vol. 11, No. 1 p. 83-103 jan. /abr. 2013.

3 Chartier relaciona os interesses tudo que se produz sobre determinadas coisas/assuntos através dos periódicos, pois, representa aquilo que é de interesse de quem o produziu através do que o autor chama de “A vontade de verdade”. Portanto, Chartier ressalta a importância de se questionar e duvidar as fontes escolhidas para pesquisar determinados objetos. In. CHARTIER, Roger. Verdade e Prova: História, Retórica, Literatura, Memória. In. Rev. Hist., n. 181. São

Levando-se em consideração a pluralidade e complexidade relacionadas as práticas sociais e culturais das escolas na contemporaneidade, esse estudo se volta para problematizar as demandas e o trabalho do professor de história e sua atuação no processo de ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos-EJA, levando em consideração as dificuldades dos alunos quanto a disciplina de história e a falta de recurso da instituição da escola. Nesse sentido, as atividades laborais do professor de história no processo de ensino-aprendizagem dependem de algumas variáveis, como o grau de escolaridade para o qual esse leciona, o currículo escolar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB⁴, o contexto social no qual os alunos estão inseridos, no âmbito de suas especificidades culturais. Caimi (2015) contextualiza essas atribuições:

Para ensinar história não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Tenho utilizado essa frase de efeito para chamar a atenção de meus interlocutores da necessidade de superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso 'conhecer a (e partir da) realidade do aluno'. (Caimi, 2015, p.8).

Partindo da perspectiva de Caimi, possuir conhecimentos históri-

Paulo. Dossiê Autoria e Autoridade. 2022. p. 4.

4 A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Um marco na regulamentação do ensino no país, trouxe importantes inovações e permitiu colher avanços significativos. In. NOVO, Benigno Nunez. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm>. Acesso em: 07 dez. 2023.

cos e uma formação pedagógica ainda não são critérios suficientes para atuar em sala de aula como professor historiador. A autora evidencia a importância de se conhecer o aluno a partir da sua realidade social e cultural, de maneira que a contextualização de determinada aula não venha de alguma forma excluir esse indivíduo de debates fomentados em sala de aula, acerca de assuntos que sejam muito particulares da realidade desse estudante, de forma direta ou indireta. Diante disso, é importante ressaltar que os alunos do EJA são alunos que não tiveram acesso à educação ou que por motivos socioeconômicos precisaram se ausentar da sala de aula, o que demanda do professor historiador uma atenção maior para incluir esses alunos nos debates, levando em consideração a sua realidade acadêmica e pessoal.

Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade: desafios e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem

Considerando as dificuldades enfrentadas historicamente por muitos alunos brasileiros, que vivem num parâmetro de pobreza e miséria, legitimar o direito de acesso à educação independentemente da idade do estudante que está buscando a instituição da escola, é possibilitar o cumprimento dos seus direitos sociais e exercício da cidadania (Santos, 2018, p. 2). Isto posto, se entende que a Educação de Jovens, Adultos-EJA é o retrato das desigualdades sociais existentes no Brasil, de modo que surge como uma solução encontrada pelo governo para diminuição dos índices de analfabetismo (Belther; Testoni, 2022, p. 97-98).

Nas décadas de 60 e 70, durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira⁵, a educação de Jovens e Adultos surge como necessidade de uma mão de obra mais qualificada que se acentua nessas décadas (Claro; Pereira, 2021, p. 3). Nesse panorama, a educação era vista como uma preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, a ideia de ensino-aprendizagem como resultado educacional surge neste contexto da década de 1960 com Paulo Freire⁶, que reforça a educação como um direito de todos. Nessa perspectiva, Freire compreendia o processo educativo a partir das experiências vividas pelos alunos.

A ideia básica do Método Paulo Freire é a adequação do processo educativo às características do meio: mas Paulo Freire encontra o modo de realizar esta associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo. A semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu método também apresenta notável simplicidade. Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos 'círculos de cultura' e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da localidade. Registrava-se literalmente as palavras dos entrevistados à propósito de

5 Juscelino Kubitschek, também conhecido como JK, foi um político brasileiro que esteve na presidência de nosso país entre 1956 e 1961. Médico por formação, ele ingressou na política na década de 1930, sendo prefeito de Belo Horizonte, governador de Minas Gerais e presidente do Brasil. Foi o responsável pela construção de Brasília na década de 1950. SILVA, Daniel Neves. "Juscelino Kubitschek"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/juscelino-kubitschek.htm>. Acesso em 27 de ago. de 2023.

6 Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Tendo sua formação inicial em Direito, Freire desistiu da advocacia e atuou durante o início de sua carreira como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, instituição em que o professor havia concluído o Ensino Básico. Freire também trabalhou para o Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de educação e cultura, além de ter lecionado Filosofia da Educação na então Universidade de Recife. Paulo Freire foi agraciado com cerca de 48 títulos, entre doutorados honoris causa e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados honoris causa e é o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: Pedagogia do oprimido. PORFÍRIO, Francisco. "Paulo Freire"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 27 de ago. de 2023.

questões referidas às diversas esferas de suas experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas etc. O conjunto das entrevistas fornecia aos educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e dela e extraíam as palavras geradoras- unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos 'círculos de cultura'. (Beisiegel, 1974, p.165; grifos do autor *apud* Piletti, 2021, p.211-212).

Partindo desta perspectiva, Paulo Freire alfabetizava os Jovens e Adultos através do que ele chamava de “palavras geradoras”⁷, usando vocábulos que faz parte da realidade do estudante, como uma maneira de facilitar o processo de alfabetização. Esse modo de ensinar caiu em desuso, e muito provavelmente foi pouco usado pelos docentes contemporâneos, mas é uma metodologia importante a ser discutida durante a formação de professores historiadores, para que tenham conhecimento da importância de se ensinar levando em consideração a realidade social e cultural que o aluno está inserido.

Embora Paulo Freire tenha discutido na década de 1960 a educação de Jovens e Adultos por meio das experiências cotidianas desses sujeitos, até a segunda metade do século XX, essa modalidade de ensino ainda era pouco discutida. Visto que apenas em 1996 a Educação de Jovens e Adultos-EJA foi implementada legalmente no Brasil, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Becker; Keller, 2019, p. 2), destinada a alunos que não estudaram na idade escolar apropriada em atendimento a demanda de jovens e adultos analfabetos ou afastados do ambiente escolar por

7 As palavras geradoras são vocábulos e linguagens que fazem parte do cotidiano de determinado indivíduo. Essas falas eram usadas por Paulo Freire no processo de alfabetização afim de facilitar a aprendizagem, uma vez que os termos usados estavam dentro da realidade do estudante.

muitos anos e decidem voltar por alguma razão, que geralmente é a vontade de aprender, a aproximação com essa modalidade de ensino e os debates que o circundam vem acontecendo de maneira gradual.

Vale ressaltar aqui que a maioria dos alunos que estudam nas turmas de EJA trabalham durante o dia e buscam estudar a noite, como uma maneira de se qualificar para o mercado de trabalho, visto que esse está exigindo níveis de estudos cada vez mais elevados para que o trabalhador conquiste o seu espaço no mercado de trabalho e uma remuneração razoável. Com isso, esses estudantes se dedicam inteiramente ao trabalho, o que segundo a historiadora brasileira Déa Ribeiro Fénelon (2008) isso se caracteriza pela insegurança intelectual:

Ao impacto do enfrentar o mercado de trabalho com todas as suas complexidades e todos os seus desgastantes problemas estruturais, se junta à insegurança intelectual da falta do conhecimento, da inibição para qualquer proposta alternativa, porque fora dos padrões a ele impostos como científicos. (Fenelon, 2008, p. 28).

Os alunos das turmas de EJA muitas vezes ficam dispersos nas aulas de história e não conseguem entender o contexto do assunto que está sendo lecionado pelo professor, sendo esses conteúdos que vão desde a pré-história até a história contemporânea. Isso acontece sobretudo porque na maioria das vezes o estudante não consegue se sentir parte dessa história apresentada em sala, porque em nenhum momento da aula esse aparece como sujeito da narrativa, o que evidencia a importância de inserir esses indivíduos em debates historiográficos que sejam apresentados como agentes da sua história, do seu lugar e do seu tempo. Esse fato não se dá, nas turmas de EJA, por terem passado muito tempo afastados da sala de aula, mas por não se encontrarem representados nessa história. Diante disso, segundo Alcântara (2016):

É através da percepção de suas experiências de vida individual e cole-

tiva que o aluno pode incorporar com maior propriedade os saberes escolares de forma crítica e contínua, melhorando sua compreensão do cosmos que o cerca e melhorando sua ação/interação social. Desse modo, o estudo da História pode partir da compreensão e reconstrução da vida cotidiana, simples, para que seja possível compreender essa dimensão na vida das outras pessoas e perceber que o homem, vivendo em conjunto, pode criar desde manias pessoais até grandes questionamentos existenciais. Ao tomar a experiência histórica/cultural de personagens ou grupos específicos ligados a um tempo/espaço, podemos tornar mais claras as relações que estes trazem do passado e como se reelaboram no presente. (Alcântara, 2016, p. 6-7)

Levando em consideração a concepção do autor, é evidente que uma das principais atribuições do professor de história, enquanto formador de pessoas dentro do seu contexto político, social e cultural, é situar esse indivíduo na historiografia, levando em consideração as suas próprias experiências individuais e sociais, ajudando o aluno a se identificar como sujeito participante da história. A partir dessa reflexão, o estudante será capaz de observar de maneira crítica outros objetos de pesquisa no tempo e no espaço, de maneira que esses poderão compreender melhor a dimensão e ligação das sociedades e culturas, cada uma com as suas especificidades, de modo que esse resgate a sua memória coletiva acerca da sua história. Diante disso, o historiador francês Jacques Le Goff (1990) ressalta:

Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias e voltarei a este ponto: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivo desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media*, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros (Le Goff, 1990, p. 29).

Considerando a perspectiva de Le Goff (1990) sobre história e

memória, se entende a importância de resgatar e debater nas aulas de história o aluno como agente protagonista da sua história, de maneira que esse possa resgatar aquilo que foi vivido por ele, de modo que os acontecimentos possam ser resgatados fazendo relações entre o presente e o passado. Vale ressaltar que diante dessa atividade os alunos podem resgatar acontecimentos que o marcou de maneira positiva ou negativa, de modo que esses fatos podem ser, nesse momento de socialização, reinterpretados e ressignificados por esse aluno, de modo que nas turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA essa atividade permite a socialização desses alunos dentro da sua realidade.

A atuação do professor historiador nas turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA

Thompson (1998), historiador inglês que trata das questões de costumes⁸, sugere que essas práticas servem como mecanismo de transmissão entre gerações (Thompson, 1998, p.17). Diante disso, a perspectiva que grande parte dos alunos tem acerca da aula de história e do professor historiador, é uma visão de conteúdos voltados para decorar datas e relatar fatos do passado irrelevantes para o presente. Isso se dá pela maneira como as aulas de história, em detrimento dos costumes citados Thompson (1998), se perpetuam até a contemporaneidade.

Diante disso, é importante que o professor historiador tenha conhecimento durante a sua formação e nas aulas de história se voltem para essa ciência, de modo que não considere os acontecimentos contínuos e linear, mas como irrupções de acontecimentos que podem

8 THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. Revisão Técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13-14.

ser interpretados no presente de diferentes maneiras (Foucault, 1989, p.10). Interpretar a história da maneira posta pelo autor, permite que o historiador, por meio do seu ofício em atuação na sala de aula, se desprenda da linha do tempo que amarra muitos acontecimentos históricos, e mostre ao aluno possibilidades de interpretar e escrever sobre um determinado fato, estando esse distante ou perto da realidade do estudante.

Além de entender a história como uma ciência formada por irrupções de acontecimentos (Foucault, 1989, p.10), o professor de história na atuação de ensino nas Educação de Jovens e Adultos-EJA, deve entender que as aulas de história não se tratam apenas da transmissão de conteúdos, os que ficam sob a responsabilidade do aluno de aprender, de modo que

A impressão, pelo menos para o observador não treinado, pode ser a de que o professor só precisa voltar-se para a classe e 'transmitir' algum conteúdo, para que os alunos sob sua responsabilidade aprendam. A classe é organizada, os materiais de ensino estão facilmente a mão, os alunos reagem adequadamente as questões ou orientações apresentadas pelo professor e a atmosfera de aprendizagem resultante é marcada pelo apoio (Butt, 2009, p.15).

Como supracitado pelo autor, para o indivíduo que visa as aulas dessa forma, se trata apenas de “transmitir” conhecimentos, principalmente quando se trata das aulas de história. Contudo, dentro do contexto complexo e plural da sala de aula, os alunos, o conteúdo e os recursos são requisitos que não funcionam em sintonia, são requisitos e obrigações do professor historiador proporcionar a interação desses mecanismos através de dedicação e sobretudo planejamento das suas aulas.

Cabe aqui mencionar também que no Brasil muitos indivíduos

ainda exercem clandestinamente a função de docente nas séries iniciais da educação básica, sem ter nenhum preparo para a sala de aula e nem a formação mínima que pede a legislação em vigor, na maioria das vezes esses indivíduos não possuem nenhuma capacitação para o exercício desse trabalho (Vasconcelos, 2012, p.15)⁹. Em seu artigo 62 a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.393 de 1996 determina que:

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

Desse modo, o nível superior corresponde a formação mínima para execução da atividade de docente. Exercer a docência como pedagogo sem a devida formação acarreta grandes problemas para as séries iniciais do estudante, uma vez que a alfabetização do aluno é uma das fases mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, no qual o acompanhamento de um profissional capacitado nessa fase escolar do aluno é de fundamental importância. Diante disso, com a devida alfabetização inicial esse aluno não terá tanta dificuldade nas séries seguintes, visto que esse teve um bom acompanhamento no início do seu desenvolvimento cognitivo.

A interação entre professor e aluno é um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2012, p.42). A escola como unidade educadora proporciona várias possibilidades de

⁹ No livro “Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação”, a autora evidencia por meio do censo de 2009 a quantidade de professores sem formação que exercem a docência na educação básica: 12.480 docentes cursaram apenas o ensino fundamental e 624.320, somente o ensino médio regular (Vasconcelos, 2012, p.15).

interações entre o educador e a comunidade escolar como um todo, o cenário da sala de aula é onde ocorre essas interações de maneira mais direta.

A interação está na base das relações humanas, assim como no alicerce da formação da identidade de cada indivíduo, na medida em que ele se percebe, influenciado pela percepção que dele tenham. Tal interação- a de professor-aluno – dá-se por conta do exercício desses dois papéis sociais, ambos fundamentais para a ação educativa. Tais papéis são complementares e estruturam-se um a partir do outro; as ações de um são orientadas pelas (re)ações do outro (Vasconcelos, 2012, p.42).

Partindo da colocação de Vasconcelos (2012) acerca da interação existente entre professor e aluno na sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, tal aproximação em alguns momentos permite a atenção e participação do aluno na aula, mesmo que esse de alguma forma não tenha interesse no assunto que está sendo lecionado, mas pelo respeito a autoridade do professor. Vale ressaltar que a interação aqui mencionada é uma construção diária em sala de aula entre educador e educando.

Nessa perspectiva, o historiador precisa considerar o processo de ensino aprendizagem de história como uma atividade de constante desmistificação, na qual os estudantes precisarão serem situados no tempo e no espaço, para que entendam as relações entre passado e presente. Fazer paralelos entre a realidade do aluno e os conteúdos abordados é uma maneira de facilitar a compreensão desse sujeito. Trabalhar conteúdos que envolvem a realidade do estudante, o que segundo a metodologia Freiriana¹⁰, facilita o entendimento:

10 A metodologia Freiriana, é um método inovador que valoriza sobretudo a importância de aprender e não de ensinar. Este método considera ainda o contexto do aprendiz e suas especificidades já que quem aprende é o aluno e o método deve atender o seu desenvolvimento.

A ideia básica do Método Paulo Freire é a adequação do processo educativo às características do meio: mas Paulo Freire encontra o modo de realizar esta associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo. A semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu método também apresenta notável simplicidade. Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos 'círculos de cultura' e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da localidade. Registrava-se literalmente as palavras dos entrevistados à propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas etc. O conjunto das entrevistas fornecia aos educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e dela e extraíam as palavras geradoras- unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos 'círculos de cultura'. (Beisiegel, 1974, p.165; grifos do autor *apud* Piletti, 2021, p. 211-212).

Levando em consideração a colocação de Piletti (2021) acerca da metodologia de Paulo Freire, referência mundial em educação, e em especial alfabetização de adultos, evidencia que ensinar o aluno com exemplos que fazem parte do seu cotidiano facilita o processo de aprendizagem, uma vez que esse é ensinado dentro da sua realidade social, cultural e pessoal. Com isso, o professor historiador como agente formador de cidadãos críticos e pensantes, deve reconhecer a necessidade de se ensinar a história quanto ciência considerando o âmbito social e cultural do aluno, de modo que esse seja representado como sujeito histórico durante as aulas, de maneira que facilite a aprendizagem e interação desses discentes.

Metodologia Freiriana – educação para autonomia e Liberdade. Disponível em: <https://idocode.com.br/blog/educacao/metodologia-freiriana/#:~:text=A%20metodologia%20freiriana%2C%20inclusive%20para,deve%20atender%20o%20seu%20desenvolvimento>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Considerações finais

Na contemporaneidade atuação do professor historiador nas turmas de educação de Jovens e Adultos-EJA se torna uma tarefa árdua e desafiadora, uma vez que se trata de discentes que passaram muito tempo longe da sala de aula e decidem retornar com a finalidade de aprender ou se capacitar melhor para o mercado de trabalho, sendo esse último um dos principais motivos desse retorno ao âmbito escolar. Diante desse cenário complexo que da instituição da escola que se depara esse aluno, o mesmo quase que automaticamente começará a selecionar aquelas aulas que lhe convém e que alguma maneira contribuirá para o seu crescimento intelectual. Com isso, o professor historiador, no processo de ensino-aprendizagem desses alunos deve considerar as suas lutas e atribuições, visando representar esses sujeitos como agentes da sua própria história.

Isto posto, os alunos do EJA poderão visar as aulas de história não somente como decorar datas e narrar acontecimentos, mas como uma construção de memórias que resultaram no sujeito que o aluno é naquele momento da aula (Le Goff, 1990, p. 29). Essa metodologia permite a interação dos alunos e evidencia que não somente os acontecimentos europeizados apresentados para eles como história fazem parte dessa ciência, mas todos os acontecimentos que são tratados como fatos e escritos/narrados pelo historiador no tempo presente.

Assim, considerando método de Paulo Freire (Beisiegel, 1974, p.165; grifos do autor *apud* Piletti, 2021, p.211-212) quanto a educação de adultos, ensinar dentro da realidade dos discentes é facilitar o entendimento daquilo que está sendo transmitido quanto conteúdo histórico. Ademais, é uma maneira facilitada de dar voz ao aluno para que ele relate as suas experiências quanto aluno e trabalhador, que é

a realidade da maioria dos alunos das turmas de EJA. Com isso, esses alunos além de interpretar e reinterpretar a sua realidade na sociedade e instituição da escola de maneira crítica e reflexiva, traz para a sala de aula as suas experiências nunca relatadas, mas merecem voz, podendo se tornar novas fontes e novos objetos de estudos, por meio da chamada Nova História (Burke, 1992, p. 9-10).

Portanto, o professor historiador é agente importante no ensino aprendizagem de Jovens e Adultos, visto que esse tem a função de formar cidadãos críticos e pensantes, podendo evidenciar para os alunos que as irrupções de acontecimentos (Foucault, 1989, p.10) que circundam a sua vida podem ser considerados objetos de estudos. Com isso, se entende que o professor de história além de dar ao aluno caminhos para pensar a sociedade de maneira crítica, possibilita também que o discente durante as suas aulas e para além do ambiente da sala de aula, possa relatar de maneira oral ou escrita aquilo que lhe foi silenciado, mas que ele sente a necessidade de relatar.

Referências

- ALFAIA, Lilian, FERNANDES, Alexandre, FONTAURA, Yuna. *A pesquisa histórica em estudos organizacionais no Brasil: uma análise paradigmática e novas perspectivas*. Recife-PE. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional. Vol. 11, No. 1 p. 83-103 Jan./Abr. 2013.
- ALCÂNTARA, Paulo Davi Cardoso. *O ensino de história de Alagoas em turmas do ensino fundamental II por meio audiovisual online: contextos, desafios e caminhos*. Alagoas, 2016.
- Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 17 ago. 2023.

- BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992)
- BUTT, Grahlan. *O planejamento de aulas bem sucedidas*. 2.ed. São Paulo: Special Book Services, 2009.
- CAIMI, Flavia Eloisa. *O que precisa saber um professor de história?* História e Ensino, Londrina, v.21, n.2, p. 105-124, jul. /dez. 2015.
- COSTA, Francisca Thais Pereira; SILVA, Maria Miraíre Pereira; BESSA, Valkiria Tatiane Pereira; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. *A história da profissão docente: imagens e autoimagens*. São Paulo: editora realize, 2014.
- CHARTIER, Roger. Verdade e Prova: História, Retórica, Literatura, Memória. In. Rev. Hist., n. 181. São Paulo. Dossiê Autoria e Autoridade. 2022.
- Metodologia Freiriana – educação para autonomia e Liberdade*. Disponível em: <https://idocode.com.br/blog/educacao/metodologia-freiriana/#:~:text=A%20metodologia%20freiriana%2C%20inclusive%20para,deve%20atender%20o%20seu%20desenvolvimento>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 8 ed. Rio de Janeiro. Gral, 1989).
- PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas-SP. Editora Unicamp, 1990.
- NOVO, Benigno Nunez. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm>. Acesso em: 07 dez. 2023
- PORFÍRIO, Francisco. “Paulo Freire”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 27 de ago. de 2023.
- SILVA, Daniel Neves. “Juscelino Kubitschek”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/juscelino-kubitschek.htm>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. Revisão Técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13-14.

VASCONCELOS, Maria Lucia. *Educação Básica: A formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2012.

A dialética no processo educacional: o que se reproduz e o que se produz na educação atualmente por meio do embate entre as teorias Tradicional e Crítica

Leandro Freitas Menezes

Carla Valéria da Silva Freitas Menezes

Introdução

É demasiadamente complexo tentar entender, olhando para a educação atual, qual a sua origem. Algumas teorias tentam dar conta disso, entre as quais, a de que na pré-história os *homo erectus* cada qual tinham um tipo de conhecimento que até então não havia sido partilhado. Mas, tão logo partilharam o que sabiam, os conhecimentos foram se tornando complexos¹ de tal forma que precisava de alguém que os dominasse e que pudesse ensiná-los abertamente. Foi então que surgiu a figura do sábio, do mestre e do professor. Dessa forma, com a evolução do homem e dos processos educacionais formou-se a escola com sua configuração tal qual se conhece nos dias atuais (Brandão, 1981).

Mas a configuração da escola foi, sem dúvida, o resultado de diversas escolhas em detrimento de outras. Sendo assim, em que intenções se basearam essas escolhas? E quais fenômenos elas produzem e reproduzem na educação atual? O desejo de responder a essas questões leva a dizer hipoteticamente que as intenções são de cunho dominante, por isso tem o intuito de manter o sistema tradicional. Porém, esse é um sistema falho, e é aproveitando essas falhas que a crítica, especialmente a de Paulo Freire que é de cunho marxista, contra o sistema hegemônico se instaura. Assim, em observação a esse cenário dialético entre a **teoria tradicional versus a teoria crítica**, **nosso objetivo é mostrar que embora a teoria tradicional e hegemônica tenha deixado suas marcas presentes na configuração da escola tal qual a conhecemos, o embate com a teoria crítica na verdade contribui para a criação das novidades.** Pretende-se alcançar o objetivo

1 Brandão (1981) discute que com a separação do “saber” e do “fazer” tornou-se necessário o surgimento da pedagogia, da instrução especializada e da escola.

proposto fazendo uma pesquisa bibliográfica acerca do assunto, observando o cenário educacional brasileiro.

Ideologia e educação

O que significa o termo ideologia? Esse termo possui dois significados: um neutro e outro advindo da crítica. De acordo com o senso comum, o primeiro significa um ideário ou discussão de ideias, conjunto de doutrinas etc. No entanto, para a teoria crítica é uma ferramenta usada para ofuscar a realidade e promover a dominação não por meio da força física, mas do convencimento e da alienação.

A dominação sobre o ser humano e sobre o meio pode ter surgido acerca de sete mil anos na passagem da cultura matrística² para a patriarcal. Na primeira, a relação com as pessoas da comunidade e de outros povos era estabelecida por limites e de forma harmônica e não baseadas nas questões materiais. No segundo, a cultura patriarcal surgiu na Mesopotâmia, quando o homem começou a desejar dominar o meio e outros povos. Dessa forma, a história mostra que o que move a humanidade é o desejo de dominar a fim de obter lucros materiais. Nesse sentido, o saber se tornou um dos principais meios de submeter pessoas a um determinado regime que interessasse aos dominadores³ com o propósito de manter esse sistema (Achcar, 2006).

Mas o que é educação? Enquanto a educação tradicional insiste em preconizar um tipo apenas de educação, a partir de um pensamento crítico pode-se dizer que não existe apenas um tipo de educação,

2 O termo vem da palavra matriz e se refere à mulher.

3 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) acreditava que a dominação começou a partir do momento em que uma pessoa cercou um pedaço de terra como propriedade sua. Ele dizia, onde está o homem que não chutou aquelas estacas.

mas diversos e isso independe de escola. Por exemplo, nas aldeias indígenas, os nativos recebem orientação não apenas de um adulto, mas de vários. De certa forma, tudo aquilo que envolve o saber envolver também educação e, por meio disso, pode-se chegar a conclusão de que a educação vigente é hegemônica e está atrelada à política e à economia. Sendo assim, é aplicada de acordo com a necessidade do mercado e, por conseguinte, produz indivíduos para suprir a carência desses mercados. Essa nova forma crítica de pensar a educação pode ser fundamentado em diversas épocas da história. Por exemplo, na Idade Clássica, a educação era um privilégio dos nobres. Entretanto, quando os romanos passaram a se dedicar a vida política, foram abertas escolas também para os plebeus. Mas isso teve motivação política e econômica (BRANDÃO, 1981).

É interessante como, o conhecimento, uma ferramenta exercida por escravos⁴, porque não interessava aos reis, tenha se tornado algo de extremo valor. Por exemplo, na Idade Média os reis não dominavam a arte de ler e de escrever. A atividade intelectual era exercida pela igreja, mas tão logo descobriram que com isso podiam ser mais superiores passaram a investir nela. Se por um lado o conhecimento era cultivado pelos nobres, por outro o povo vivia alienado pelo regime feudal, não enxergando outra possibilidade de vida. No fim da Idade Média, os burgueses desejaram um regime liberal, objetivando obter mais lucros, por isso, aliaram-se aos servos para lutarem pela liberdade. O fim do regime feudal deu ao início do regime republicano (nacionalista). Com implantação desses regimes foram providenciadas escolas para o povo, mas com intenções mercadológicas e financeiras. É notório como Karl Marx (1818-1883) notou esses aspectos para elaborar sua

⁴ Os escravos a que se refere são os sábios presentes nas cortes no período da Idade Média.

tese sobre o Materialismo Histórico, mostrando que em diversos períodos os regimes foram sucumbindo porque outro se levantava, culminando assim com o advento do capitalismo. Atualmente, o capital globalizado ou hiper-liberalismo. Essa nova ordem econômica passou por diversos momentos de crises⁵ até os dias atuais, entretanto, sobreviveu porque se alimenta e se realimenta por meios de seus próprios mecanismos de dominação.

Escola, currículo e sociedade

Como foi destacado, o saber é algo importante para os sistemas de dominação, pois ele orienta as massas o modelo que devem seguir. Nesse sentido, a escola é a mola mestra para esse sistema de modo que ela veio incorporando uma configuração tradicional e arbitrária. Assim, aquilo que parece banal ou natural quando se observa a repartição do espaço físico escolar, a constituição do corpo pedagógico, do corpo administrativo e outros mais, fazem parte de um modelo autoritário o qual não se pode questionar sem antes o conhecer historicamente (Da Silva, 1995). Um bom exemplo disso é a influência do modelo fordista na educação. Os horários na escola são regulados pela sirene, os alunos usam uniformes, as carteiras são dispostas, assim como em uma linha de produção, o processo escolar é dividido em séries, assim como na produção: 1ª série, 2ª série, 3ª série...etc. Nota-se, com esse comentário, que a intenção da classe dominante é utilizar a escola basicamente para formar a mão-de-obra trabalhadora para ocupar os postos de trabalho.

5 São elas: a) crise da organização *taylorista* do trabalho; b) crise do Estado de bem-estar corporativista; c) crise do Estado intervencionista; d) crise ecológica; e) crise do fordismo global; f) crise do indivíduo fordista.

Há algo sobre a escola que merece ser dito. A educação é institucionalizada e de massas, ou seja, controlada por uma máquina estatal que dita normas e restringe o processo educacional delas. Essa é mais uma característica da escola tradicional e arbitrária que pouco se percebe.

Mas isso toca em outro ponto chave em que se pode verificar a desigualdade social promovida pela escola tradicional. Esse ponto o qual se refere é a diferença entre as escolas. Dependendo da localização e da classe social haverá também uma seleção para a matrícula. Além disso, no caso brasileiro existe a disputa entre escola pública *versus* escolas privadas. Os liberalistas defensores da privatização do ensino combatem contra o ensino público, democrático e de “qualidade” oferecido pelos governos, pois veem a educação apenas como um objeto que pode ser negociado, isso é prejudicial à sociedade.

Mas não se pode falar de processo escolar sem antes falar de currículo escolar. Mas qual o significado de currículo? Existem várias definições de diferentes autores. O termo significa organização do ensino ou disciplina (Pacheco, 2005). Esse vocábulo é recente, embora realidade escolar e currículo convivam desde a idade clássica. A constituição do currículo é marcada por inúmeras propostas pedagógicas. Dessa forma, uma vez que toda proposta curricular é uma construção social historicizada e depende de inúmeros condicionantes será sempre algo marcado por conflitos e interesses (Pacheco, 2005). Ou seja, pela dialética⁶. Assim, nota-se que o currículo tem essa característica dual da mesma maneira que a sociedade. Observando esse detalhe não é difícil notar que um está para o outro⁷. Ou, diga-se de passagem, o

6 A mesma dialética entre teoria tradicional de origem capitalista e a teoria crítica de Paulo Freire oriunda de Karl Marx.

7 De acordo com Silva (1995), a estratificação do conhecimento escolar é a estratificação da

currículo é o espelho da sociedade, pois ele vai gerir os atos pedagógicos que formarão o futuro cidadão. Entretanto, embora seja dividido o modelo tradicional ainda persiste, pois ele é “oculto”. Isso quer dizer que os hábitos dominantes estão presentes nele, mas de forma velada, tanto que, seria necessário rever conceitos, práticas e outras relações para se extraí-lo (Da Silva, 1995). Nota-se que a ideologia tradicional tem proeminência em se tratando de decidir os rumos do currículo e da escola, porque está inculcado na vida social, regulando pensamento e ações. E ainda que se negue essa forma de pensamento, inconscientemente se concordará com ela e fazendo uso de suas práticas. Elas se materializam na medida em que se confirma nos hábitos escolares e se institucionaliza na família (Da Silva, 1995). Mas por qual motivo se elaboraria um currículo com o objetivo de manter um sistema hegemônico e uma massa alienada a ele? Poder-se-ia dizer que é com o intuito de conservar uma mão de obra manual. Por outro lado forma-se também uma mão de obra mental. Em suma, dizendo de outra forma, é um currículo que tem a finalidade de reproduzir a desigualdade social.

Outro ponto é a teorização. Teorizou-se demasiadamente acerca da educação, mas, preocupou-se muito pouco com as questões relacionadas à sala de aula: as necessidades individuais dos educandos, situação dos educadores, métodos e práticas (Da Silva, 1995).

Um último assunto é em relação aos livros didáticos. Os livros didáticos ainda são uma ferramenta para promoção da desigualdade social. Por meio de uma pesquisa relacionada à Literatura Brasileira constou-se que os livros didáticos trazem diversos assuntos que discriminam e minimizam etnia, sexo e nacionalidade (Conceição e Mene-

sociedade.

zes, 2011). Além disso, o que se pode pensar até pouco tempo acerca do descobrimento do Brasil nos livros de história? Ou o fato dos livros dessa mesma disciplina trazer gravuras sobre a escravidão negra e explicações que denegriam uma cultura tão rica, que, aliás, contribuiu para a formação da cultura Brasileira? Sem dúvida fica evidente a resposta de que o livro didático está a serviço do sistema hegemônico.

A falibilidade no sistema hegemônico e a crítica

Um sistema político, econômico, social, educacional etc. qualquer que seja apresenta falhas. Em relação ao sistema capitalista, que intenciona subjugar o social, o cultural, a política por meio da economia, comete absurdos na área educacional que a Teoria Crítica torna visível. Por exemplo, pode-se observar denúncias acerca dos principais problemas gerados pelas políticas educacionais vigentes, nos últimos quarenta anos (Scocuglia, 2008), valendo-se da teoria crítica do educador Paulo Freire (1921-1997)⁸.

[...] bilhões de analfabetos absolutos, funcionais, digitais e políticos; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da educação das elites; educação bancária; reprodução dos processos opressivos em sala de aula; necessidade de reeducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e qualitativamente melhores [...] (Scocuglia, 2008, p. 13).

Nota-se que é no cerne da questão, nas falhas apresentadas pelo sistema hegemônico na educação que se instaura a crítica. Observando o cenário educacional atualmente, nota-se como está melhorando,

⁸ O Scocuglia (2008) a fim de realizar seu estudo sobre a Pedagogia Crítica utilizou as principais obras de Freire, entre elas: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*, *Política e educação*, *Pedagogia da autonomia*.

os números apresentados pelo governo são espetaculares: o analfabetismo está diminuindo, mais crianças na escola, capacitação de professores. No entanto, os números não correspondem à verdade, pois o ensino ainda é de péssima qualidade, os professores são mal pagos, as escolas estão sucateadas. Desse modo, formam-se cidadãos que não sabem ler e entender o conteúdo da leitura. Isso se confirma com a declaração do Instituto Brasileiro de Alfabetização Funcional (Inaf), segundo o qual, apenas 26% dos brasileiros entre 15 e 64 anos mostram-se capazes de ler, entender e resumir textos longos” (Ribeiro, Vóvio e Moura, 2002). Esse problema traz outras implicações. Se o cidadão não tem acesso à leitura que é a ferramenta que o integrará ao mundo⁹, como lançará mão dos meios tecnológicos, da participação política, etc. Além disso, o trato tradicional com os educandos em sala minimiza-os na forma de falar, de agir e de se expressar. Essas ações de muitos educadores tiram do aluno a autonomia que ele precisa para o aprendizado e, conseqüentemente, para integrá-lo à sociedade. Por outro lado, mostra que os educadores que usam tais práticas estão precisando de preparação pedagógica.

Essas ações denunciadas pela pedagogia crítica de Freire advertem a necessidade de se construir uma educação mais igualitária, diferente da vigente que privilegia as camadas mais favorecidas. Nesse sentido, o estudioso inscreve em sua pedagogia respostas e propostas que visam dar mais condições ao oprimido:

[...] importância das ações dialógicas na educação; impossibilidade da educação neutra e ênfase da politicidade da educação; necessidade da conquista da educação crítica pelas vias/estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das ca-

⁹ Acerca disso, Paulo Freire (1921-1997) argumenta que o indivíduo privado da capacidade de leitura é castrado da vida social.

madas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a educação e a cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da pedagogia da autonomia; as construções dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e o anúncio; enfim, a educação na história como possibilidade de mudança (Scocuglia, 2008, p. 13).

Observando as denúncias que a Pedagogia Crítica traz, nota-se que enquanto esta propõe evidenciar a realidade ao educando e futuro cidadão, a pedagogia tradicional, ao contrário, procura aliená-lo.

Mas além das denúncias, as respostas e as propostas mostram o porquê e como fazer. Por exemplo, ao propor uma educação dialógica o educador se contrapõe a imposição de que a educação está centrada no professor. Ao contrário, a educação está centrada no educando. Além disso, para haver uma relação dialógica é preciso que se desconstrua a hierarquia de certo modo, e também se admita os conhecimentos do educando como válidos para que se construa o saber. Nesse sentido, o professor servirá como um orientador do educando, deixando-o a vontade para pensar e se expressar, mas como orientador deverá sempre fazer os ajustes necessários¹⁰. Após explorar os conhecimentos do educando ao máximo, caberá ao professor aguçar as noções adquiridas apresentando-o outras novidades.

Esse exemplo faz pensar como a pedagogia de Freire é dinâmica e atuante, ao contrário da tradicional que é cristalizada e estagnada. Não admite outras estratégias e métodos. Ao contrário, a pedagogia freireana está aberta a novas formas de trabalho, desde que seja para o benefício do educador e do educando. É certo que tanto uma atitude

10 Essa fala deixa muito clara a questão da autonomia que Paulo Freire defende.

quanto a outra produzirão efeitos para a vida social. A tradicional formará um cidadão estagnado, conformado e alienado. Entretanto, a crítica formará um cidadão dinâmico, atuante, autônomo e crítico.

Observando a área educacional atualmente, nota-se que a crítica tem avançado com suas propostas de mudança. Por exemplo, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram formulados de acordo com a Teoria Crítica, Tendência Progressista (MEC/Semtec, 2002). Além disso, as universidades federais formam profissionais de educação mais conscientes quanto à escolha das tendências para o uso diário na sala de aula.

Conclusão

Ao estudar os aspectos de constituição da educação e da escola, notou-se que nas diversas épocas estavam sempre a serviço do pensamento autoritário e arbitrário. Uma ideologia dominante que visa alienar os indivíduos, ofuscando-lhes a realidade com finalidades de obter lucros financeiros.

Entretanto, pode-se observar por meio da pedagogia Crítica de Paulo Freire que esse tipo de regime é falho, por isso, se aproveitando dessas lacunas é possível desenvolver políticas educacionais que possam fazer um efeito contrário ao que a ideologia dominante produz, no caso, formar um cidadão conhecedor de sua realidade, identidade, atuante e crítico.

Considerando esses dois aspectos, verifica-se que a educação atual funciona a partir dessa dialética: e embora a Teoria Crítica tenha avançado, o modelo e o pensamento tradicional estão alicerçados de tal modo que para os cidadãos parecem natural. Assim, não existe outro modo de questioná-los sem que se conheça sua constituição histórica.

Por meio do embate entre as teorias tradicional e críticas podem-se perceber continuidades e descontinuidades no processo educacional.

Com esse contexto dialético, conclui-se, portanto, que enquanto a educação tradicional procura conservar seus aspectos homogeneizantes e arbitrários, a Pedagogia Crítica procura estabelecer o novo onde encontra falhas.

Referências

- ACHCAR, T. Rita Mendonça: O educador ambiental ensina por suas atitudes. *Revista Nova Escola* - 01/03/2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/rita-mendonca-educador-ambiental-ensina-suas-atitudes-426107.shtml>. Acessado em: 03 abr. 022.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CONCEIÇÃO, L. C.; MENEZES, L. F. A mulher brasileira na lírica amorosa de Castro Alves: Um estudo sobre a poesia lírica como recurso de ensino e aprendizagem no livro didático. *Revista Fronteira Digital*. Ano II, n. 03, jan/ago 2011. Disponível em: www.unemat.br/revistas/.../docs/.../fronteira_digital_n3_2011_art_2.pdf. Acessado em: 30 maio 2021.
- DA SILVA, T. T. Qué se produce e qué se reproduce en educación. In: DA SILVA, T. T. *Escuela, conocimiento y currículo*. Edic. Miño y Dávila- Bs. As.: 1995. p. 93-110.
- MEC/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio – Brasília: MEC, 2002.
- PACHECO, J. A. O que se entende por currículo? In: PACHECO, J. A.. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 30-41
- SCOCUGLIA, A. C. Globalizações, política educacional e pedagogia contrahegemônica, IN: *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 48, p. 9-25, 2008 (Montivideo: Uruguai). Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a01.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100004&lng=pt&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S010173302002008100004>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Educação patrimonial: metodologia ou campo de conhecimento?

Cleberon Henrique de Moura

DOI: 10.29327/5388563.1-5

Introdução

Deslocando um parcialmente a discussão sobre educação para um contexto não tão comum como a educação formal escolar, este texto traz uma discussão no campo da educação não-formal (Marandino, 2008) - geralmente mais próxima dos campos da arqueologia e museologia - tendo como recorte a educação patrimonial.

Na literatura do campo do patrimônio cultural da humanidade, quando se trata de discutir sobre as relações entre educação e patrimônio, a Educação Patrimonial se torna um dos principais temas em pauta.

No entanto, algumas definições sobre a Educação Patrimonial questionando-a enquanto metodologia *versus* campo de conhecimento/ação é um assunto que ainda deixa margem para discricionariedades.

Desta maneira, considerando tal cenário, este texto visa contribuir para essa discussão, no sentido de apresentar essas duas acepções da Educação Patrimonial da forma mais nítida possível.

Para tanto, a Educação Patrimonial será situada em meio a um debate presente no meio acadêmico que questiona a concepção da educação patrimonial enquanto metodologia (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999) ou campo de conhecimento/ação (Chagas, 2004); sendo este último ponto de vista o defendido nesta investigação.

Educação patrimonial enquanto metodologia

Para alguns autores a Educação Patrimonial é definida como uma metodologia. Para discutirmos sobre esta concepção podemos citar a publicação realizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artís-

tico Nacional (Iphan) em 2014 intitulada “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” - cuja redação rubricam Sônia Rampim Florêncio, Pedro Clerot, Juliana Bezerra e Rodrigo Ramassot da DAF-Ceduc¹ - na qual consta uma localização histórica da Educação Patrimonial em termos metodológicos nos seguintes termos:

[...] no 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, ocorre em 1983 a introdução no Brasil da expressão Educação Patrimonial como uma metodologia inspirada no modelo da *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra. Em 1996, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro lançaram o Guia Básico de Educação Patrimonial, que se tornou o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo Iphan durante a década passada. (Florêncio *et al.*, 2014, p. 13).

Tomando o Guia da Educação Patrimonial como referência para definir Educação Patrimonial, podemos compreendê-la como

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4).

O Guia trata a Educação Patrimonial explicitamente sob o estatuto de uma metodologia e se dispõe também a delinear o objeto de

1 Coordenação de Educação Patrimonial - Ceduc, vinculada ao Departamento de Articulação e Fomento do Iphan.

conhecimento ao qual é aplicável, conforme podemos observar no seguinte trecho:

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. (*Ibidem*, p. 4).

As autoras destacam ainda a devida especificidade do trabalho educativo baseado na Educação Patrimonial ao chamar nossa atenção à forma como tal metodologia deve ser aplicada:

A metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças 'chave' no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera 'ilustração' das aulas. (*Ibidem*, p. 7).

A abordagem da Educação Patrimonial enquanto método, por essas autoras, pode ser observada de forma mais evidente quando o Guia prescreve sistematicamente que, uma vez tendo sido definido o objeto, fenômeno ou tema de estudo, a ação de Educação Patrimonial deve promover uma apreensão concreta deste objeto, fenômeno ou tema através da execução de quatro etapas metodológicas progressivas. São elas: observação, registro, exploração e apropriação. Verifiquemos tal organização metodológica sistemática observando diretamente o texto original do Guia, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Quadro esquemático que apresenta as etapas metodológicas da prática da Educação Patrimonial proposta no Guia

ETAPAS	RECURSOS/ ATIVIDADES	OBJETIVOS
OBSERVAÇÃO	exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive ...	- identificação do objeto/função/significado; - desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
REGISTRO	desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas ...	- fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; - desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
EXPLORAÇÃO	análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas ...	- desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.

APROPRIAÇÃO	recriação, leitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme, vídeo ...	- envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.
--------------------	---	---

Fonte: Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 9), re diagramado pelo autor.

Tomando a leitura do Guia como um todo, podemos inferir ainda que a Educação Patrimonial proposta aos moldes destas autoras encontra um lastro epistemológico no construtivismo sob viés piagetiano.

Vale ressaltar que por construtivismo estamos considerando uma concepção nos termos de Becker (1994) que o define como a ideia de que o conhecimento não é dado a priori, nem é tido como algo concluído/terminado, portanto, o conhecimento se constitui através da interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; o conhecimento não é uma dotação prévia inata, nem é dado direta/automaticamente só pelo meio.

Assim, a influência construtivista é observável no Guia por meio de diversos elementos que evidenciam que tal metodologia pressupõe que o conhecimento deve ser construído na interação/relação do sujeito com o objeto de conhecimento (patrimônio). Interação esta que é proposta a partir da observação, realização de perguntas, investigações complementares etc. entendida sob uma perspectiva processual das ações educativas, ou seja, um processo de construção de conhecimento que ocorre pela e na relação entre o sujeito e o patrimônio em questão. Neste sentido, podemos tomar como exemplo:

O objeto mais comum de uso doméstico ou cotidiano pode oferecer uma vasta gama de informações a respeito do seu contexto histórico-temporal, da sociedade que o criou, usou e transformou [...] A observação direta, a manipulação, e o questionamento do objeto através de perguntas apropriadas podem revelar estas informações em um primeiro nível de conhecimento, que deverá ser extrapolado através do estudo e da investigação de fontes complementares como livros, fotografias, documentos, arquivos cartoriais e eclesiásticos, pesquisas, entrevistas etc. (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 10-11).

Em seguida, as autoras colocam tal ideia em termos mais práticos:

Considere a cadeira em que você está sentado. Usando a metodologia da Educação Patrimonial, em sua primeira etapa, a observação, é possível perguntar: de que material é feita? Porque foi feita desse material? Qual sua cor, forma e textura? [...] você pode pensar em outras perguntas que poderiam ser feitas com o objetivo de ampliar a sua investigação sobre a cadeira, percebendo a quantidade de informações que um simples objeto de uso cotidiano pode revelar. (*Ibidem*, p. 10-11).

Neste sentido piagetiano de construção do conhecimento, as etapas propostas de observação e exploração podem ser entendidas como formas de promover um contato e estabelecer uma relação do sujeito com o objeto de conhecimento (patrimônio a conhecer) que complementadas pelas etapas de registro e apropriação garantiriam um processo que Piaget denominou de adaptação, ou seja, um equilíbrio das *assimilações e acomodações*² ao longo do desenvolvimento mental que progressivamente proporciona uma adaptação cada vez mais precisa à realidade.

2 Para Piaget, *assimilação* consiste na incorporação de elementos de novos objetos do mundo às estruturas que já possuímos, em um processo de obtenção de informação e interpretação, e *acomodação* consiste no reajuste ou substituição das estruturas cognitivas construídas a fim de adaptá-las aos novos objetos/informações em busca do equilíbrio. Vale destacar que o emprego do termo “objeto”, neste contexto, significa “objeto do conhecimento”.

Analizando holisticamente, o “Guia da Educação Patrimonial” é uma obra que apresentou pioneiramente uma sistematização conceitual e pragmática da Educação Patrimonial. Essa abordagem da Educação Patrimonial em termos pragmáticos, que o Guia propicia, contribui para evitar o problema do “abstracionismo pedagógico” que consiste na estruturação de discursos apenas baseados em conceitos e princípios abstratos em detrimento da riqueza e complexidade da realidade cotidiana, conforme aponta Azanha (2011, p. 42). O pioneirismo da obra é uma significativa contribuição afirmada em diversas referências bibliográficas. Demarchi (2016), ao citar o Guia, define-o como um documento norteador das práticas educativas e reconhece as contribuições tanto para a consolidação e como para a sistematização desta temática no Brasil. Em resenha referente ao Guia, em 1999, Judith Mader Elazari (à época, educadora do MAE-USP) destaca que

Até hoje não havia sido elaborado material didático especialmente sistematizado, com teoria e práticas, dentro desta concepção de ‘compreensão, entendimento e valorização’ dos bens culturais de um povo, ao alcance de uma clientela bem específica: professores, educadores de museus e outros profissionais [...] Os vários estudos de caso assim como as orientações práticas sobre elaboração de material de apoio, avaliação da experiência, são eficazes, objetivas, instigantes e mesmo ousadas, possibilitando um trabalho promissor. (Elazari, 1999, p. 292-293).

De maneira similar, ao relatar a contribuição nas práticas educacionais no âmbito do Iphan, Florêncio *et al.* (2014) afirma:

Publicação pioneira na área, seu conteúdo resultou da sistematização dos fundamentos conceituais e práticos de uma série de capacitações itinerantes realizadas pelas autoras, preferencialmente, com técnicos das superintendências do Iphan, professores e alunos da rede formal de ensino e agentes comunitários, na segunda metade dos anos 1980 e

1990, em diversos contextos e diferentes localidades do país. (Florêncio *et al.*, 2014, p. 13).

Como afirma Duarte (1993 *apud* Chagas, 2004), é inegável que nas últimas décadas a expressão educação patrimonial (tradução da expressão inglesa) tem se propagado no meio museológico brasileiro e português. No entanto, por outro lado, a Educação Patrimonial não parece possuir uma significação única/consensual restrita a uma proposta metodológica específica. Podemos ver, em diversos autores, algumas interpretações no sentido de recusa a uma concepção da Educação Patrimonial enquanto eventual exclusividade metodológica de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta e colaboradores.

Educação patrimonial enquanto campo do conhecimento/ação

Tolentino (2012) argumenta que é uma falácia a ideia de que a Educação Patrimonial surgiu, no Brasil, nos anos 1980 e afirma que “a educação patrimonial surge muito antes da própria existência do termo”. Silveira e Bezerra (2007) endossam tal ideia afirmando que se trata de uma prática que já germinava no Brasil antes da década de 1980. Em linha com essa crítica, Silva (2017) afirma que embora a expressão educação patrimonial possua uma origem específica, práticas e fazeres equivalentes podem ser reconhecidos desde a década de 1930. Em argumentação semelhante, Chagas (2004) critica o fato de que a Educação Patrimonial transplantada da *heritage education* ignora algumas práticas educativas realizadas no âmbito da Nova Museologia, desde os anos 1970.

Essa divergência nos leva a evitar a abordagem da educação patri-

monial enquanto metodologia baseada em roteiros ou manuais - ou, em outros termos, nos leva a uma opção não-guia, como preferem Gil, Pacievitch e Perussatto (2022) - e sugere a uma concepção da Educação Patrimonial como uma área ou campo de conhecimento/ação, conforme proposição de Chagas (2004).

Em crítica à historicidade da Educação Patrimonial que define seu marco zero no ano de 1983 (1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ), Chagas (2004) argumenta que esta concepção limitante da dimensão metodológica - que ele intitula de “transplante da *heritage education* para o Brasil” (*Ibidem*, p. 143) - implica em desprezar as múltiplas experiências anteriores desenvolvidos na interface entre educação, museus e patrimônio desde os anos 1970:

Ao se fazer herdeira da *heritage education*, a educação patrimonial abriu mão de um diálogo possível e possivelmente fértil com os museólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos e educadores brasileiros [...] desconsidera os trabalhos de Gustavo Barroso, Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Anísio Teixeira, Gilberto Freire, Darcy Ribeiro, Nise da Silveira, Roquete Pinto, Paulo Freire e, se quisermos ser mais específicos, desconsidera os trabalhos de Sigrid Porto, Nair de Carvalho, Gui de Holanda, F. dos Santos Trigueiros, Regina Real, Waldisa Russio. Maurício Segall. Fernanda Camargo, Liana O’ Campo, Rui Mourão, Maria Célia Teixeira Moura Santos, Cristina Bruno e tantos outros. (*Ibidem*, p. 144).

O autor afirma ainda que a ideia de um marco zero para a educação patrimonial já não faz nenhum sentido porque estão surgindo novas significações. Neste sentido, complementa argumentando que

toda tentativa de reduzir a educação patrimonial a uma única metodologia também pode ser lida como tentativa de domínio hegemônico, controle e eliminação de diferenças [...] interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determi-

nado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo [...] reflexões e práticas inovadoras no campo da educação e dos museus [...] muito pode ser feito, pois o novo não está aprisionado nas coisas ou imagens e não tem domicílio fixo. (*Ibidem*, p. 145).

Desta forma, o autor defende sua proposição de concebermos a Educação Patrimonial não mais em termos de uma metodologia específica ou “patenteada”, mas sim proposta como um “campo de trabalho, de reflexão e ação” (*Ibidem*, p. 143).

No entanto, ao lermos esta incisiva crítica de Mário Chagas - que, indubitavelmente, tem a obra de Maria de Lourdes Parreiras Horta como alvo - convém notarmos, conforme orienta Vasconcellos (informação verbal)³, que essa ressignificação da Educação Patrimonial colocada não como metodologia mas sim como área ou campo de conhecimento/ação é algo que encontra lastro epistemológico na Teoria do Campo Social de Pierre Bourdieu.

Conforme sintetiza Leistner (2009) ancorado em Bourdieu (1989; 1990), tal teoria concebe o mundo social enquanto uma pluralidade de mundos, ou seja, o mundo social é representado por um complexo somatório - não linear e positivista - de campos sociais, cada qual constituído por respectivas propriedades que configuram diferenciações de poder/capital aos diversos agentes situados, em posições relativas, neste relativo universo (campo). O campo social se constitui enquanto uma configuração das relações socialmente distribuídas a partir da distribuição assimétrica de diversas proporções e formas de

3 Formulação do Prof. Dr. Camilo de Melo Vasconcellos registrada em notas de aula da disciplina *Educação Patrimonial* ministrada por ele para alunos de Graduação no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), no primeiro semestre de 2021.

capital - capital material (aspectos concretos e financeiros); capital social (trajetórias familiares e parentesco); e o capital simbólico (abstrato) - sendo estes apenas os três principais tipos de capital. No entanto, a relação entre sujeito (agente) e sociedade (estrutura social) é uma articulação dialética mediada pelo conhecimento praxiológico do agente que se apropria (aprende) dos códigos/*habitus* do campo social no qual está inserido e, com isso, habilita-se para atuar/agir (o sujeito torna-se ator/agente) no campo, de modo que torna-o em um espaço no qual as posições dos agentes são constituídas a partir de disputas, luta concorrencial entre os atores em torno dos interesses específicos que caracterizam a área/campo em questão.

Assim, se adotarmos a abordagem sociológica de Bourdieu (1989; 1990) para compreendermos as divergências de concepções da Educação Patrimonial, devemos compreender a fronteira entre educação e patrimônio enquanto um campo social buscando um entendimento da lógica de seu funcionamento, tensões e disputas internas. Com isso, podemos entender essas diferenças de significações da Educação Patrimonial (metodologia versus campo) sob um ângulo social e político de modo a interpretá-las na forma de tensionamento ou disputa de capital simbólico interna a um campo social; só assim podemos reconstituir sua história ou responder o que é Educação Patrimonial.

Assim, em síntese, do ponto de vista de uma teoria do conhecimento ou da história das ciências, é importante que ocorra uma discussão sobre o estatuto da Educação Patrimonial em termos de metodologia ou campo de conhecimento/ação - e outras concepções diversas. No entanto, convém notarmos que as divergentes concepções em torno do que é a Educação Patrimonial não se limitam a uma diversidade semântica neutra. Sob lentes bourdieusianas, devemos observar que as disputas de significações da Educação Patrimonial são também

tensionamentos e disputas simbólicas de um campo social.

Todavia, cabe ressaltar que tal discussão não deve se dar na forma de uma dicotomia ou antagonismo nem alimentar rivalidade/conflito entre autores com diferentes concepções. Afinal, seria injusta qualquer anulação ou diminuição do devido mérito da pesquisadora Maria de Lourdes Parreiras Horta e colaboradores no que diz respeito à sua contribuição por meio de seu pioneirismo na sistematização (na forma de um método) para os trabalhos envolvendo museus, patrimônio e educação. Igualmente, seria injusto desprezar a importância intelectual da ressignificação/reconceitualização da Educação Patrimonial proposta por Mário Chagas se entendida como complementar e não excludente ao seu reconhecimento enquanto metodologia.

Neste sentido evocamos a ideia do filósofo da ciência austríaco Paul Karl Feyerabend (1924-1994) sintetizada no título de seu livro “Contra o método” (Feyerabend, 1977). Em uma reflexão mais ampla, envolvendo a ciência em termos gerais, denominada nos termos de uma epistemologia anarquista, Feyerabend não se opõe exatamente ao racionalismo científico, é contra sua imposição na forma de única ou melhor alternativa em detrimento das demais possibilidades. Como afirma Oliveira (2017), trata-se de combater a hegemonia e autoridade de alguns métodos sobre outros, ou seja, a epistemologia anarquista feyerabendiana não significa um “tudo-vale” desenfreado, mas uma defesa da pluralidade metodológica e teórica. Ou ainda, conforme Neumann e Szczepanik (2018), consiste no reconhecimento, respeito e defesa da multiplicidade de fatores, métodos e teorias que participam do fazer científico⁴.

⁴ Dada a controvérsia que muitas vezes cerca o debate sobre as ideias de Paul Feyerabend - a exemplo do que relata Terra (2008) -, cabe ressaltar que “Defender uma ciência plural, dinâmica e crítica (com elementos irracionais) envolve pensar também outros

Considerações finais

Olhando sob uma perspectiva epistemológica, é adequado e produtivo reconhecer a Educação Patrimonial enquanto um campo de conhecimento/ação, precisamente porque, desta forma, é possível, inclusive, abarcar sua concepção metodológica ao mesmo tempo que permite também o reconhecimento de diversas outras práticas, fazeres e saberes de múltiplos educadores e pesquisadores que têm atuado tanto em atividade práticas como produções teóricas na intersecção entre patrimônio e educação no Brasil.

Como observam Baima (2016) baseado nas concepções e ações da Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep) e Silva (2022) referenciado em Demarchi (2020); Florencio (2019); Scifoni (2017); Tolentino (2019) e Vasconcellos (2014; 2019), a multiplicidade de práticas somada a um alargamento do conceito de patrimônio tem implicado em uma revisão epistemológica da Educação Patrimonial, de modo que, atualmente, a concebe enquanto um processo transversal de valorização e preservação do patrimônio cultural presente em todas etapas da patrimonialização - da pesquisa à divulgação do conhecimento - tendo prevalecido uma perspectiva dialógica e participativa.

Referências

AZANHIA, José Mário Pires. *Uma Idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 2011.

aspectos tais como as consequências da ciência na vida cotidiana e no meio ambiente, as questões étnicas e de gênero e a miséria material e psicológica a que milhares são submetidos: a ciência feita por quem e para quem. Questionar a ciência parece sempre soar que se está contra ela, que não se está a valorizar o que ela nos trouxe de benefícios, mas não se trata disso” (Neumann; Szczepanik, 2018, p. 340).

- BAIMA, Carlúcio de Brito. *A Educação Patrimonial nos projetos de Arqueologia de Contrato: reflexões e contribuições*. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://cmsportal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Carl%C3%BAcio%20de%20Brito%20Baima.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- BECKER, Fernando. *O que é construtivismo*. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias).
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *Revista Musas*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 136-146, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5941874/mod_resource/content/1/CHAGAS%2CM.%20%28As%20diabruras%20do%20Saci%29.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.
- DEMARCHI, João Lorandi. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. *Revista CPC*, n. 22, p. 267-291, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/119941/122092>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- DEMARCHI, João Lorandi. *Referências culturais da escola, na escola: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13082020-132634/en.php>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- DUARTE, Ana. *Educação Patrimonial: guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto, 1993.
- ELAZARI, Judith Mader. Guia básico de educação patrimonial. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, n. 9, p. 292-293, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/download/109359/107847>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- FEYERABEND, Paul Karl. *Contra o Método*. Trad. Octanny S. da Mata e Leonidas Hegenberg. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1977.

- FLORÊNCIO, Sônia Rampim *et al.* *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. *Revista CPC*, v. 14, n. 27 esp., p. 55-89, ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159666>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- GIL, Carmem Z. V.; PACIEVITCH, Caroline; PERUSSATTO, Melina K. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. *Sillogés*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/247000>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico da educação patrimonial*. Brasília: Iphan, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.
- LEISTNER, Rodrigo. As fronteiras entre campo e ação: Bourdieu e Touraine em perspectiva. In: *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1678.pdf?view>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- MARANDINO, Martha (org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: GEENF/ FEUSP, 2008.
- NEUMANN, Patricia; SZCZEPANIK, Gilmar Evandro. A irracionalidade na ciência em Paul Feyerabend. *Revista Húmus*, v. 8, n. 24, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/10344>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- OLIVEIRA, Bruno Camilo de. O “oportunismo” e os argumentos contra a padronização na ciência. In: CARVALHO, Jairo Dias *et al.* (orgs.). *Filosofia da natureza, da ciência, da tecnologia e da técnica*. São Paulo: ANPOF, 2017. Disponível em: <https://anpof.org/wlib/arqs/publicacoes/38.pdf#page=178>. Acesso em: 30 abr. 2023.

- SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. *Revista Teias*, v. 18, n. 48, p. 5-16, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v18n48/1518-5370-tei-18-48-0005.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- SILVA, Maurício André da. *Abordagens educacionais para uma arqueologia parente com comunidades tradicionais da RDS Amanã e da FLONA Tefé, Amazonas*. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-17022023-153451/pt-br.php>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. O programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil: um estudo em sociologia da educação. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 48, n. 1, p. 318-339, jan./jul., 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/18892>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel F. et al. (orgs.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/442/1/CapitulodeLivro_EducacaoPatrimonialPerspectivas.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.
- TERRA, Paulo dos Santos. A propósito da condenação de Feyerabend em Roma por causa de suas ideias sobre o conflito entre a Igreja e Galileu. *Scientiae Studia*, v. 6, p. 665-679, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/vHgPZthpJXCLRQvhJZNKBbt/>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. *Revista CPC*, v. 14, n. 27 esp., p. 133-148, ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/158560>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- TOLENTINO, Atila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila B. (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: IPHAN-PA, 2012. p. 38-48. (Caderno Temático 2). Disponível em: <https://cutt.ly/wm8T0lW>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Arqueologia e educação patrimonial: a

experiência do MAE-USP. *Revista CPC*, v. 14, n. 27 esp., p. 255-279, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/158564>. Acesso em: 26 jun. 2023.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Caminhos metodológicos para Educação Patrimonial na arqueologia preventiva. In: CURY, Marília X. (org.). *Questões indígenas e Museus: enfoque regional para um debate museológico*. 1 ed. Brodowski e São Paulo: ACAM Portinari, MAE-USP e Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, v. 1, p. 79-87, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marilia-Cury/publication/279959606_Questoes_indigenas_e_museus_enfoque_regional_para_um_debate_museologico/links/559fdca208ae6981ff78c6e6/Questoes-indigenas-e-museus-enfoque-regional-para-um-debate-museologico.pdf#page=79. Acesso em: 26 jun. 2023.

Gestão democrática do ensino público e o direito à educação no contexto das políticas liberais em curso

Josicler Ames

Andréia Tanara de Carvalho

Jéssica Anjos de Lucena

Vera Maria Alves de Anselmo

Introdução

A pluralidade de perspectivas quando falamos em educação no Brasil oferece um panorama com uma gama de temáticas que a influenciam, explorando diferentes áreas do conhecimento que se entrelaçam no contexto escolar, desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse cenário, vamos tratar sobre gestão democrática do ensino público e o direito à educação.

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os desafios da gestão democrática e da efetivação do direito à educação no contexto brasileiro. Aborda aspectos da relação entre o setor público e privado na educação, intensificado com a implementação de políticas de cunho liberal nas redes públicas de ensino. A análise destaca a interseção dessas políticas com questões fundamentais, como o financiamento público da educação e a equidade do sistema educacional. O estudo lança luz sobre a importância do princípio da isonomia na oferta escolar, examinando como as disparidades resultantes das parcerias para a oferta escolar podem comprometer o acesso equitativo à educação. No intuito de compreender as garantias de acesso e permanência, o trabalho se debruça sobre os programas educacionais constitucionais do governo federal, investigando como tais iniciativas têm contribuído para a efetivação do direito à educação nas escolas públicas.

A metodologia utilizada foi de análise documental, tendo como referências a Constituição Federal; a Lei 9394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Programas Educacionais Suplementares da União para a educação básica no Brasil. A abordagem teórica é sustentada por Paro (1988,) abordando a gestão democrática em espaços escolares, e Peroni (2021), referência no tema relação entre o público e privado na educação.

O texto apresenta uma estrutura dividida em três tópicos, além da introdução e considerações finais. No primeiro tópico, aborda a complexidade da gestão democrática nos espaços escolares, investigando os desafios inerentes à sua efetiva implementação, analisando não apenas as diretrizes teóricas, mas também os obstáculos enfrentados por gestores e comunidade escolar. O segundo tópico explora o direito à educação e o princípio da isonomia, aprofundando-se nas implicações dessa interseção para a equidade educacional. O enfoque se estende não apenas à abordagem legal desses princípios, mas também às suas aplicações práticas, considerando as nuances da oferta educacional. Já o terceiro e último tópico constitui uma reflexão abrangente sobre o acesso e a permanência no sistema educacional, destacando as contribuições específicas dos programas educacionais destinados às escolas públicas. São examinados os dados estatísticos, buscando compreender o impacto efetivo dessas iniciativas na realidade dos educandos. Dessa forma, a estrutura do texto permite uma abordagem aprofundada dos temas, proporcionando uma visão abrangente e crítica sobre os desafios e perspectivas na gestão democrática e efetivação do direito à educação no Brasil.

Gestão Democrática

A escola desempenha um papel central em nossa formação, sendo o cenário que permeia grande parte de nossa infância e adolescência. Ao longo de nosso percurso educacional, dedicamos nove anos ao ensino fundamental e mais três ao ensino médio, totalizando pelo menos doze anos em uma escola. Se considerarmos a educação infantil, esse período se estende por aproximadamente seis anos adicionais, o que significa que praticamente toda a nossa menoridade é vivenciada

ciada dentro da instituição escolar, imersos no processo de “receber educação”. Esse longo período na escola não apenas molda nosso conhecimento acadêmico, mas também desempenha um papel crucial na construção de valores, relações interpessoais e no desenvolvimento pessoal, tornando a escola uma peça fundamental em nossa jornada de crescimento e aprendizado.

Paro (1998) nos traz um pouco sobre esse entendimento da educação:

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. (Paro, 1998, p. 2).

Ao longo da trajetória da educação no Brasil, a gestão educacional e escolar experimentou um processo gradual de avanços e retrocessos. Essas transformações foram vinculadas ao contexto político dos períodos históricos em que ocorreram, uma vez que a educação se adaptou a diversas formas de governo. Quando a necessidade era de modernização, foram concedidas oportunidades de estudo à elite; em tempos em que se demandava mão de obra, implementou-se a escolarização dos mais desfavorecidos, priorizando ensinamentos essenciais para o mercado de trabalho. Paro (1999) aponta reflexões desse contexto que corroboram com a compreensão das nuances históricas que moldaram a gestão educacional no país:

[...] nenhum tipo de administração escolar está voltado para a transformação social, alguns se preocupam em atender às necessidades e interesses do seu próprio grupo social que tem domínio nesse tipo de administração, se preocupando mais em manter status quo. Outros

sequer conseguem agir contra tais causas, são deficitárias no que diz respeito à transformação da realidade em direção a uma administração organizada e avançada socialmente (Paro, 1999, p. 12).

A partir desse cenário, é imprescindível refletirmos sobre que tipo de apropriação do saber estamos proporcionando aos nossos estudantes, que, por sua vez, representam os futuros cidadãos encarregados de moldar, ou não, o curso deste mundo.

Essa discussão não é apenas uma abstração, mas está firmemente estabelecida na Constituição Federal. Esse marco histórico assume uma relevância ainda maior quando contextualizado no período pós-Ditadura Militar (1964–1985), em que novas concepções e uma profunda reestruturação afetaram o período democrático que se ensaiava no país. A partir dessa revisão constitucional, a educação emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Analisar a qualidade e a natureza do conhecimento transmitido nas instituições educacionais é mais do que uma mera reflexão acadêmica; é um compromisso com o fortalecimento dos alicerces democráticos constitucionais e o preparo de novos cidadãos para enfrentarem os desafios complexos do século XXI.

O artigo 205, prescreve que a educação é um direito de todos os cidadãos. É um dever do estado esta ser de qualidade, gratuita e ao alcance de todos, trazendo o preparo, a cidadania e o desenvolvimento pleno da pessoa. (BRASIL, 1988). A Carta também acentua, no art. 206, inciso VI o princípio da gestão democrática do ensino público, ratificado na LDB, em seu art. 3º, inciso VIII:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (Brasil, 1996).

Camini (2005) nos explica que podemos entender como democracia a expressão mais simples, clássica até, de entendê-la, é como soberania popular ou, pelo que significa o próprio nome, o governo do povo ou pelo poder do povo (Camini, 2005, p. 39). Se entendemos que a educação é uma apropriação da cultura e a democracia é o governo do povo, a escola seria o ambiente mais propício para que essa democracia escolar seja tão intrínseca que se transforme em uma cultura escolar que perpassa gerações.

A LDB reafirma a gestão democrática como princípio da educação e aponta caminhos para sua concretização:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Brasil, 1996).

A constituição dos sistemas de ensino estaduais e municipais desempenham um papel fundamental ao possibilitar não apenas a autonomia das escolas, mas também a descentralização efetiva de poder e recursos financeiros. Ao trazer autonomia às escolas, cria-se um ambiente propício para a adaptação de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às necessidades específicas daquela comunidade. A descentralização de poder não apenas fortalece a tomada de decisões no nível local, mas também promove um engajamento mais efetivo da comunidade. Além disso, ao descentralizar recursos financeiros, a constitui-

ção dos sistemas de ensino permite uma distribuição mais equitativa dos meios necessários para promover a qualidade educacional, contribuindo para a construção de um sistema mais justo e eficiente.

Os conselhos escolares são peças fundamentais na gestão democrática escolar, pois são a porta de entrada para a tomada de decisões no interior da escola. Por ser uma instância de representação máxima da escola (alunos, pais, professores e funcionários), tem o poder de ser consultivo e deliberativo.

A aproximação da comunidade escolar, apesar de já legitimada por diversas leis e decretos, ainda é vista com cautela por muitos professores e integrantes de equipes diretivas, com medo de interferências, todavia, a aproximação das famílias no espaço escolar, colabora com o sentimento de pertencimento desse espaço, sendo de grande eficácia ao se pleitear melhorias para escola.

A participação de pais, (e especialmente de mães, como tem sido mais frequente) na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação da merenda, ou ainda na organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões e outras atividades, acaba por lhes dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja para conscientizarem-se da necessidade de sua participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido (Paro, 2016, p. 63).

Ao estabelecer uma maior proximidade com o ambiente escolar, a família encontra estímulo para participar ativamente e acompanhar as atividades do estudante. A interação com os profissionais educacionais proporciona um entendimento mais aprofundado do desenvolvimento integral do discente. Dessa maneira, há a possibilidade de fortalecer o vínculo de forma progressiva por meio da participação em

instâncias como o Conselho Escolar, especialmente quando esses espaços estão engajados na reestruturação das diretrizes da escola:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificam seu desenvolvimento com ela e, assim, acompanham melhor a educação ali oferecida (Gadotti; Romão, 1997, p.16)

Torna-se pertinente, nesse contexto, trazer o papel do gestor, essencialmente na escola pública. Ser gestor na escola pública, considerando todas as atribuições inerentes ao cargo, é um desafio diário. Um desafio que visa o fortalecimento da escola pública como direito social básico, com práticas significativas e acesso a novos espaços, a novos processos, a novas ações formativas que visam a transformação da realidade com vistas à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Luck(2009) aponta que a escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção da educação de qualidade para todos. Assim, o gestor deve propiciar a participação de todos que fazem parte dos segmentos da comunidade escolar, para ser concretizada a gestão compartilhada e, efetivamente, ocorra o comprometimento de todos os envolvidos. Onde há participação coletiva, há comprometimento coletivo.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB 9394/96 determinam que um dos princípios que deve reger o ensino público no país é o da gestão democrática, garantindo a qualidade em todos os níveis, permitindo, assim, formar pessoas críticas e participativas.

Quanto mais consciente se tornam estas ações que envolvem a gestão compartilhada e participativa, maiores são as possibilidades de

construirmos uma escola pública inclusiva, democrática e de qualidade para todos. A execução dessas ações necessita de um líder que as encaminhe e faça as mediações adequadas. O gestor escolar é um agente que busca proporcionar a participação autônoma, crítica e propositiva, através de um plano de ação que contemple as necessidades da comunidade, nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Para Barbosa (2023), quando o diretor busca, na superação de desafios, ofertar serviços educacionais de qualidade, a culminância é a elevação dos índices de qualidade na educação. A autora enfatiza que o trabalho do diretor é vinculado constantemente ao sucesso escolar, de forma que a sua competência chega a ser avaliada e percebida como reflexo dos resultados escolares (Barbosa, 2023, p.89).

É possível perceber que dentro da escola pública, a prática gestora impacta diretamente no ensino e na aprendizagem e pode intervir significativamente na realidade, pois a gestão eficaz tem a capacidade de promover a melhoria da instituição em sua totalidade.

Desta forma, destacamos a importância de sempre buscar mecanismos da gestão democrática para que ela se consolide de fato em nossas escolas, como as reuniões com as famílias, buscando um momento coletivo de troca e de aproximação. A gestão democrática do ensino é também um fator para a garantia da efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. É importante uma articulação entre o direito à educação, os princípios constitucionais do ensino, tais como a gestão democrática, os desafios da atualidade acerca da responsabilização da oferta escolar e do financiamento da educação por parte dos governos.

O princípio da isonomia e as relações público e privado na Educação brasileira

As políticas recentes das parcerias com instituições privadas e comunitárias são tentativas da destinação de recursos públicos para instituições, afetando não somente o repasse de dinheiro público, mas também ferindo a isonomia do acesso à escolarização de parte da população. O princípio da isonomia do aspecto jurídico-filosófico é o que representa a sustentação da democracia atual, cabendo ser discutida nos diferentes espaços sociais, dados os aspectos históricos de sua construção, que apesar da existência de legislação que visa à garantia dos direitos sociais, muitas dificuldades são encontradas na efetividade dessas ações e, neste sentido, a função do estado é propor práticas efetivas para combater as desigualdades e promover o bem da sociedade no todo.

Direitos sociais, no Brasil, são garantidos pela Constituição no artigo 6º.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (Brasil, 1988).

No campo da educação, no Brasil esta é uma garantia que está presente desde a primeira constituição no país, no entanto, as discussões sobre este tema têm sido marcadas ao longo dos anos, por dois aspectos de grande importância, o primeiro diz respeito a quem é o cidadão, sujeito do direito e o segundo se refere ao papel do Estado para garantia e oferta educacional; e através de uma avaliação sem muita profundidade aos diferentes momentos da história e das principais

legislações relacionadas à educação, identifica-se uma narrativa fortemente marcada por avanços graduais e abruptos retrocessos (Veiga, 2023).

Tomando como referência os avanços e os retrocessos da Constituição de 1934, período que legisla sobre a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, bem como às responsabilidades do Estado, captação e distribuição dos recursos entre estados e municípios, até a presente data, nos deparamos com um universo importante para tratar do direito à educação e da isonomia na oferta escolar. Vale ressaltar que foi durante a Constituição de 1934, que o ensino laico nas escolas foi revogado, o que segundo Filho (2005), o jurista Francisco Campos, que estava à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, havia sido eleito com o apoio do clero, o que pode ter contribuído para tal decisão. Ainda segundo Filho (2005), com foco no modelo nacional-desenvolvimentista, à educação popular e primária no país, foi dada pouca atenção, pois o foco estava no ensino secundário e superior, configurando como um caráter elitista e conservador a reforma de Francisco Campos.

Com o fim do período ditatorial, a nova Constituição emergiu em meio a uma ampla discussão sobre a necessidade de maior descentralização administrativa e garantia de direitos sociais. Por isso, a educação passou a ser enunciada como um direito de todos e dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 reforçou que o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes dependiam da integração do direito à educação a outros direitos sociais, reforçando a importância da cooperação entre a educação e outras áreas. Em 2014 é criado, através da Lei nº 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece 10 diretrizes e 20 metas, que deverão guiar as ações educacionais, a fim de garantir acesso à educação de qualidade

no Brasil até 2024. No entanto, de acordo com um levantamento realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação divulgado em 2019 revelou que, das 20 metas, 16 estão estagnadas e quatro tiveram cumprimento parcial (Nexo, 2020).

Apesar da existência de legislação que versam sobre a educação, como a LDB, que garantem igualdade de condições para acesso e permanência na escola, há desigualdades, na prática. Isso resulta em disparidades no conhecimento devido à falta de estruturas adequadas, diferentes necessidades dos grupos sociais, dificuldades de acesso físico, variações climáticas, aspectos econômicos e diferenças culturais. Existe um desequilíbrio significativo entre o ensino público e privado, bem como entre o ensino público urbano e rural (Silvio, 2019).

Araújo (2011), ressalta que, no Brasil não podemos considerar a educação como nacional, pois existem grandes desproporções na qualidade e oferta entre estados e regiões do país, apresentando índices de escolaridade e qualidade inferiores quando comparados a outros países da América Latina, contrariando radicalmente o que estabelece a legislação, no que tange a educação como um direito.

Há algumas décadas, empresários brasileiros, realizam um movimento alinhado a países da Europa e América Latina, buscando a construção de uma agenda educacional mais voltada aos interesses do capital nacional e internacional, propondo uma reforma da educação e da escola, com o objetivo de formar um novo trabalhador, que atenda às novas demandas do capitalismo, utilizando-se para isso a lógica gerencial e a utilização de ferramentas de mercado, alterando o funcionamento da própria política pública. Essa interferência nas políticas públicas e a introdução de formas de privatização na educação pública ou em setores dessa escola vêm crescendo, muitas vezes fomentado por ser um espaço de disputa e visões antagônicas, em que o Estado

se mostra frágil, indicando não ser capaz de sozinho resolver os graves problemas do sistema educacional, sendo a justificativa utilizada para amparar à intervenção dos empresários nas questões sociais e dar visibilidade às propostas recomendadas do setor privado (Lumertz, 2008).

No Brasil, o poder público é o principal responsável pela oferta na educação básica. Mais de 80% das instituições são públicas, conforme o Censo de 2017 (BRASIL, 2017), a rede privada tem uma participação de 18,3% no total de matrículas na educação básica. No entanto, o 'conteúdo' pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, sob a justificativa de que, dessa maneira, estão contribuindo para a qualidade da escola pública (Peroni, 2015).

A partir dos anos 90 ocorre a reforma do Estado Brasileiro, dando início a uma onda de privatizações, sob a justificativa de enfrentamento a crise do capitalismo, onde o então governo, assumiu um discurso utilizando argumentações de correntes filosóficas Neoliberais, que apontava o Estado como principal responsável pela crise econômica do país, por suas elevadas despesas com os gastos sociais. Como medida alternativa surgem as Organizações e Parcerias Público-Privada, configurando o que é chamado de não-estatal ou terceiro setor, atuando de diferentes maneiras, de forma complexa e multifacetada dentro da esfera pública, com a utilização de uma nova agenda, que propõe um novo modelo gerencial, redefinindo o papel do Estado e influenciando nas políticas públicas. Peroni (2021) ressalta que, neste contexto, “a educação pública permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público.” (Peroni, 2021, p. 28).

O campo da educação tem sido profundamente afetado pela introdução destes mecanismos da iniciativa privada no interior da escola

pública, que traz este novo modelo de gestão, instituindo os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública, com consequente afastamento das responsabilidades do Estado e a perda de autonomia (Adrião; Peroni, 2012).

Apesar de ser apresentada como uma medida para o desenvolvimento do país, o tema continua envolto por muitas discussões, alguns autores defendem este modelo, já utilizado em outros países, com a ideia da formação de capital humano agregar valor econômico a uma nação, e veem de forma positiva as experiências internacionais, no entanto, muitas vezes é desconsiderada a função social da escola, as especificidades locais e a redução do papel do educador, a exemplo da compra de produtos e insumos adquiridos do mercado educacional, não discutidos com a comunidade escolar, o que reduz o processo de participação democrática, além do que, a partir dessa lógica de mercado na qual a iniciativa privada é fortemente marcada, com a padronização de conteúdos e formas de ensinar, objetivando elevar os índices educacionais, na formação escolar para um mercado cada vez mais competitivo e individualista, pensado mais em uma educação para o trabalho (Lumertz, 2008).

Portanto, essa transferência de responsabilidades antes do Estado e agora da iniciativa privada, tem sido cada vez mais presentes nas políticas educacionais, materializando a predominância do privado em relação ao público, cabendo ao Estado o papel de promotor e regulador de determinadas ações, reduzindo assim, sua função de responsável direto das funções econômicas e sociais.

O direito à educação, responsabilidades na oferta e mecanismos para a permanência

A legislação brasileira, constitucional e educacional, ressalta o direito à educação. Nas cartas anteriores houve avanços e retrocessos sobre este direito. Os avanços para a concretização a partir de 1988 são importantes, mas insuficientes para a realidade brasileira e é elemento fundamental para o crescimento do indivíduo na sua totalidade, como uma pessoa inserida e capaz de atuar na sociedade e ajudar a transformá-la.

Impende destacar que a educação brasileira é dividida em níveis: educação básica e a educação Superior. A educação básica, por sua vez, é dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada uma das etapas tem como responsável pela oferta um -ou mais- ente federativo: União, Estados e municípios.

A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 temos a obrigatoriedade em todo território nacional da oferta por parte do Estado e da matrícula por parte dos pais ou responsáveis dos cidadãos brasileiros de 4 a 17 anos.

O Estado brasileiro, através das secretarias de educação e das escolas, deve traçar metas, fazer seu planejamento, sua proposta pedagógica e seus programas, sempre voltados à concretização desse direito à educação, de modo que chegue efetivamente a todas as crianças, jovens, adolescentes e idosos que procurarem por ela. Todavia, o acesso não é suficiente. Tem que haver a garantia da permanência. O aluno tem que se matricular, permanecer na escola e ter acesso à aprendizagem. Neste sentido, a relevância dos Programas Educacionais Constitucionais está diretamente relacionada à garantia do direito à educação, possibilitando o acesso, a permanência e a qualidade da educação ofertada.

Os Programas Educacionais, de responsabilidade do governo federal, fazem parte do cotidiano das escolas, onde o propósito dos mesmos deve ser garantir que o ensino realmente aconteça dentro das condições favoráveis e adequadas. Estão previstos como atribuição da União, na forma de assistência técnica e financeira aos entes federados para a educação básica. Estão previstos na Constituição Federal, seu funcionamento se dá pela descentralização de recursos para as secretarias de educação. No caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a transferência é realizada para as escolas.

Cabe destacar os principais programas e sua relevância na permanência dos alunos nas escolas. O Programa de Alimentação Escolar (Pnae), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Saúde na Escola (PSE).

O investimento público nesses programas é inicialmente de responsabilidade da União e devem contar com a complementação de recursos em cada governo subnacional e com a gestão no âmbito de cada rede de ensino. É importante destacar o papel de cada programa no cotidiano da escola, mesmo reconhecendo que os recursos destinados ainda são insuficientes para reduzir as desigualdades educacionais de nosso país.

Os objetivos do PNAE são: desenvolver ações de educação alimentar e proporcionar todas as vitaminas e nutrientes necessários à aprendizagem, através de um cardápio rico em nutrientes. Muitos alunos veem na alimentação escolar um incentivo para frequentarem a escola. Conforme site do Ministério da educação, o valor repassado por aluno varia segundo a modalidade de ensino e é atualizado anualmente pelo FNDE. Em 2023, conforme o valor per capita para a alimentação escolar é de R\$ 1,07 para alunos da pré-escola, R\$ 0,53

para alunos do ensino fundamental e R\$ 0,36 para alunos do ensino médio. (Brasil, 2023) O Programa atende toda a Educação Básica das escolas públicas e filantrópicas conforme Censo Escolar.

O PNATE tem por objetivos transferir recursos do governo federal para custear o transporte escolar, em todas as suas amplitudes e necessidades e assim garantir o acesso à escola. O programa tem como foco principal as regiões mais distantes do país, onde o acesso à escola é mais difícil devido a distâncias geográficas. O FNDE repassa recursos do PNATE aos estados, municípios e Distrito Federal com base no número de alunos atendidos na educação básica. Esses recursos são utilizados para veículos escolares, incluindo aquisição, manutenção, seguro e custeio, além de despesas administrativas, monitoramento, inspeção e fiscalização do transporte.

O PNLD é um programa que oferece gratuitamente livros didáticos de todas as áreas de conhecimentos, a todas as escolas públicas, tem por objetivos oferecer livros escolhidos de acordo com a proposta pedagógica da escola e otimizar e mediar a aprendizagem. Os livros são entregues diretamente aos estudantes, que os utilizam durante o ano letivo. É importante ressaltar que o PNLD não se limita apenas à distribuição dos livros didáticos, mas também inclui ações de formação e capacitação de professores para o uso adequado desses materiais em sala de aula.

Quanto ao PDDE, este é o único programa de transferência direta para a escola previsto na constituição. É um recurso destinado a todas as escolas de Educação Básica e tem por objetivos proporcionar assistência financeira às escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como às escolas privadas de Educação Especial. Pode-se adquirir desde material de expediente, comprar um bem ou fazer pequenas reformas. Atualmente os valores repassados são: parcela única

e outra parcela pelo número de alunos matriculados, de acordo com etapas e modalidades¹.

Por fim trazemos o PSE (Programa Saúde na Escola), um programa criado em 2007, a partir de uma parceria entre Ministério da Educação e Ministério da Saúde, onde profissionais da saúde e educação, trabalhando de forma complementar, atuam junto à escola e comunidade, na construção e implementação de ações de fortalecimento na prevenção e promoção da saúde do estudante, visando o enfrentamento das vulnerabilidades que possam comprometer o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (Brasil, 2010).

Todos esses programas educacionais são essenciais para a permanência e a aprendizagem dos alunos nas escolas e contribuem para a efetivação do direito à educação, como previsto na Constituição Federal. É oportuno registrar, no entanto, que há uma defasagem dos recursos disponibilizados para a execução deles. Mesmo tendo havido nesse primeiro repasse de 2023 uma correção, a mesma não dá conta das demandas e das necessidades da escola. Destacamos reajuste e correção monetária na verba do PNAE e do PDDE Educação Básica.

O direito à educação aguarda um maior investimento nos programas educacionais para que estes realmente contribuam para uma construção do conhecimento alicerçadas em ações que efetivamente sejam voltadas para o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Considerações finais

Em síntese, este artigo procurou proporcionar uma reflexão abrangente sobre os desafios inerentes à gestão democrática e à efe-

¹ Valores definidos na Resolução nº 5, de 18 de abril de 2023. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-18-de-abril-de-2023-477933103>

tivação do direito à educação no contexto brasileiro. A abordagem percorreu aspectos importantes desse complexo cenário, explorando como um alicerce essencial o direito à educação já radicado na Constituição Federal e a constante busca pela democracia, juntamente com os programas suplementares que desempenham um papel crucial na materialização desses direitos fundamentais.

Ao trazer à luz a importância da gestão democrática nos espaços escolares, o artigo explorou a complexa ligação entre público e privado no âmbito educacional, evidenciando como essa interação impacta na administração de políticas educacionais. A discussão se estendeu à esfera dos programas educacionais federais, financiados pelo Estado, mas muitas vezes influenciados por atores privados, suscitando reflexões sobre a preservação da natureza pública desses espaços. Além disso, ao destacar a fragilidade do direito à educação diante das alterações frequentes promovidas por emendas constitucionais, o artigo sublinhou a necessidade de uma vigilância constante para proteger e fortalecer esse direito fundamental.

Ao examinar os programas educacionais de âmbito nacional, notou-se que eles desempenham um papel inegável na garantia da permanência e aprendizagem dos alunos, contribuindo significativamente para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Contudo, o desafio persiste e esta reflexão busca inspirar uma contínua atenção e ação, não apenas na preservação do que foi conquistado, mas também na busca por melhorias e inovações que possam enfrentar os desafios futuros. A garantia do direito à educação é um compromisso coletivo e em constante evolução, e é fundamental que a comunidade educacional esteja engajada nesse processo, visando a construção de um sistema mais justo, inclusivo e eficaz para todos. O desafio é, sem dúvida, permanente, e requer ações contínuas e per-

manentes para assegurar que a educação seja verdadeiramente pública, justa, igualitária e de qualidade.

Referências

- ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera Maria Vidal, V. M. (2012). A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Retratos Da Escola*, 3(4). <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.105>
- BARBOSA, Marinalva de Sousa. Desafios da gestão escolar na percepção dos diretores. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*. ISSN 2764-1368, Volume 6, 2023, p. 85-109
- BEZERRA, Zedeki Fiel. et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar em Revista*, n. 37, p. 279–291, maio 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico 1988. BRASIL.
- Brasil. *Diretrizes Nacionais para Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde*; 2010.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- BRASIL. MEC. *Portal do Ministério da Educação e Cultura*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 30 Abr, 2023.
- BRASIL. *Programa Nacional de Alimentação Escolar*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 25 maio 2023.
- CAMINI, L. *O Processo de Construção da Política Educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços*. 261f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

- NEXO, Centro de Pesquisas Transdisciplinar em Educação. 2020. *O direito à educação no Brasil*. NEXO. 26 Ago 2020.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) *Autonomia da educação: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997
- LUCK, Heloisa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009
- LUMERTZ, Juliana Selau. *A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acesso em 10/05/2023.
- PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: *A escola cidadã no contexto da globalização* [S.l.: s.n.], 1998. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: abril 2023.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: Introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. In PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Org.). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina*. São Paulo: Livraria Física, 2021. p. 19 a 36. Disponível em https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2021/11/Dialogos-entre-o-publico-e-o-privado_digital.pdf
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. *O público e o privado na educação - Projetos em disputa?* 2016. *Retratos Da Escola*, 9(17). Acesso em 02 mai 2023.
- SILVIO, Solange Almeida Holanda. *Direito à educação pública de qualidade*. Acesso ao conhecimento básico e sistemático na comunidade ribeirinha de lago Catalão. 2019. Tese (Doutorado em Direito Constitucional). Faculdade de Direito, Universidade de Fortaleza. Acesso em 12 mai 2023.

VEIGA, Maicon Guillard. *O direito à Educação: o princípio da igualdade e a efetividade das ações afirmativas*. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 4, 19. fev. 2019.

Positivismo Lógico, um pensamento filosófico reducionista: Práticas pedagógicas e obstáculos que favorecem e dificultam o ensino aprendizagem na EJA

Leandro Freitas Menezes

Carla Valéria da Silva Freitas Menezes

Introdução

Na elaboração das propostas curriculares da educação existem influências de muitas correntes de pensamento das quais se originam as tendências pedagógicas. Por exemplo, da corrente Existencialista originou-se as tendências liberal renovada e a Progressista libertária não-diretiva. Neste trabalho, em especial, escolheu-se estudar a corrente Positivista de Augusto Comte. Esse filósofo primou com o desenvolvimento dessa filosofia com o intuito de fazer uma reforma social, mudando primeiramente as convicções da sociedade. Segundo ele, o caminho para isso era a sistematização científica. Uma vez que isso influenciou todos os setores da sociedade, na educação ascendeu-se a tendência Tradicional¹ que é reducionista.

Um dos ramos da educação é a EJA que atende os educandos que não tiveram condições de estudar em período regular ou que atrasaram o processo por motivo pessoal. Por causa disso, essa modalidade de ensino requer métodos e técnicas que facilitem o aprendizado. Nesse sentido, esse trabalho apresentará a influência da tendência tradicional, originada do Positivismo, nessa modalidade, procurando explicitar os entraves que ela produz para o ensino. Além disso, será também apresentado um modelo baseado na teoria Crítica como forma de desenvolvimento da EJA.

Positivismo Lógico de Augusto Comte

A fim de mais bem relatar acerca de Comte e seu pensamento, valemo-nos do estudioso Bussola (2005).

¹ Deve-se lembrar que a corrente tradicional descende da escola humanista da qual Comte se levantará contra.

Augusto Comte nasceu em Montpellier, França, em 1798, cinco anos depois da revolução Francesa, 1789. Essa revolução foi considerada por ele como negativa e metafísica: negativa, por ter massacrado sem razão um número elevado de pessoas; metafísica porque procurava dar rumos à sociedade por meio da filosofia e não da ciência. Uma vez que esse período foi marcado por avanços científicos na área das ciências biológicas, fisiológicas, econômicas e tecnológicas, Comte queria valer-se desse contexto² para substituir a filosofia de sua época, a qual chamava “abstratismo racional” por ideias científicas positivas, ou seja, fundamentadas na experiência científica. Com isso, pretendia realizar uma ampla reforma social. Segundo ele, o pensamento positivista poderia garantir a organização racional da sociedade. Assim, com a negação da filosofia, toda a investigação humana passa a ser sistematizada e metodológica.

Pretendendo fazer uma revisão revolucionária do pensamento de sua época, Comte pensava ter encontrado o caminho certo no estudo da história da civilização humana que, dizia ele, evoluiu por três fases:

- Fase teológica: quando domina a fantasia e as emoções religiosas que enchem o mundo de seres divinos, de anjos e de espíritos ao ponto de fazer da religião o mito que explica todos os fenômenos.
- Fase metafísica: quando os homens descobrem o pensamento abstrato-racional e deles se servem para ter a resposta e a solução de seus problemas. É nessa fase que nascem as diferentes filosofias atuais e antigas.
- Fase positiva, quando se explicam fatos fenômenos mediante

² Nessa época havia sido descoberta a eletricidade, inventado o barco a vapor, o telefone etc. Além disso, houve obras que o inspiraram, tais como: *Cours de Philosophie Positive*, em seis volumes, e “*Sisthème Politique Positive*, em quatro volumes. Esses dois livros foram escritos por Hegel.

a pesquisa científica de modo que em primeiro lugar temos a resposta da ciência e somente em segundo lugar a organização racional dos dados científicos. Dessa forma, a teologia e a metafísica só terão lugar depois dos dados científicos.

A partir da exposição dessas três fases pelas quais a humanidade trilha, pode-se organizar as características fundamentais da Filosofia Positivista: a metafísica, a gnosiologia e a moral. A metafísica no positivismo está em função não da interpretação de ideias, mas da experiência sensível controlada. A filosofia limita-se a sistematização científica voltada para a evolução: ela é fruto de uma energia física que domina fenômenos e seres. Comte entende que isso contribui para a seleção natural que faz sobreviver os organismos fortes e ao mesmo tempo elimina os fracos. Isso, segundo ele, é como acontece o estado dinâmico da ordem que é estática. Nesse sentido, não é sem outra razão que o binômio do Positivismo é “Ordem e Progresso”, trata-se de um progresso material, matematicamente medido e controlado para descobrir as leis que regem os fenômenos e expressá-las em símbolos matemáticos. Sobre a Gnosiologia, o positivismo crê que a única fonte de conhecimento se reduz a experiência sensível. Por fim, a moral é utilitarista, imediatista e material. Comte sentiu a necessidade de criar a Religião Positivista a fim de dar condições das pessoas poderem chegar mais rapidamente à fase positivista. Somente para concluir, pode-se caracterizar o positivismo de Comte como um romantismo social acirrado ao supor que a ciência resolveria os problemas da humanidade.

Reduccionismo e Positivismo Lógico

Segundo Mora (1978) existem três acepções acerca do reducionismo³: uma lógica, outra fenomenológica e uma última mais geral. Colocando em evidência a última, considera-se a redução o ato ou o fato de transformar algo, real, num objeto “fundamental” em detrimento a outro. A fim de mais bem explicar as formas de redução, apresenta dois casos:

1º caso: é uma forma da recorrência ou até a própria recorrência pela qual um estado mais desenvolvido se converte num estado menos desenvolvido. Por isso se chama também à redução, conforme os casos, regressão ou involução; **2º caso:** a redução equivale à passagem do fundamento ao seu fundamento. Dentro deste último conceito podem incluir-se as múltiplas teorias reducionistas que proliferaram ao longo da história da filosofia. A tese segundo a qual uma realidade determinada 'não é se não' uma realidade que se supõe 'mais real' ou 'mais fundamental' é a expressão comum de todas as atitudes reducionistas (Mora, 1978, p. 246 – Grifo nosso).

Tanto em um caso quanto no outro, procuram-se justificativas que possam postular a necessidade de simplificação das leis que regem determinado objeto questionado. Entretanto, não é tão simples realizar a redução de tais leis, porque muitas podem ser irreduzíveis em si mesmas, o que exigirá esforço teórico do cientista.

De acordo com essa noção de redução, pode-se afirmar que o positivismo é reducionista na medida em que:

- Não admiti outra realidade que não sejam os fatos e a investigar outra coisa que não sejam as relações entre eles.
- Em relação à explicação, sublinha decididamente o como e evita responder ao quê, ao porquê e ao para e ao para quê. Jun-

3 Além daquilo que Mora (1978) diz acerca do termo “Redução” é preciso salientar que tem inegavelmente uma razão de ser, apesar de variar bastante como ele é empregado. Desse modo, diversas correntes filosóficas, lógicas e linguísticas utilizam-no em sentidos bem diferentes.

ta-se a isso, naturalmente, uma decidida aversão à metafísica;⁴ rejeita também qualquer conhecimento a priori, e qualquer pretensão a uma intuição direta do inteligível.

O contrário do que se possa pensar, Comte não nega a metafísica e a religião porque são necessárias para se alcançar o estado positivo, mas os negam no sentido de não serem precisos em suas definições ou os dados daquilo que discutem. Assim, admitindo a ciência como o ponto chave para se chegar ao estado positivo algumas ciências tornaram-se básicas em relação a outras, por exemplo, representados por uma pirâmide imaginária, a matemática, ciência exata, está na base e a sociologia, ciência humana, está no cume dela. Isso porque, segundo Comte, todas as outras ciências dependem e se completam com as ciências exatas.

Positivismo, reducionismo e educação

Uma vez que o Positivismo marcou de forma considerável a sociedade nos séculos XIX e XX, a Educação sendo uma atividade socializadora não poderia ter sido eximida disso. Sendo assim, nelas, o positivismo influenciou consideravelmente a Psicologia e a Sociologia, além das ciências auxiliares da Educação.

O positivismo contagiou a ideologia da época que era tradicional, humanista religioso, com ideias a favor do ensino leigo. Com a influência do positivismo, o conhecimento tornou-se fragmentado, levando à elaboração de currículos multidisciplinares, restringindo qualquer tipo de relação entre diferentes disciplinas (Leal; Iskandar,

⁴ A aversão à metafísica foi tão extrema tal que, por vezes, se considerou que este traço caracteriza insuperavelmente a tendência positivista.

2002). No Brasil esta influência aparece no início da República e na década de 70, com a escola tecnicista. No quadro 1 estão descritos os principais filósofos que contribuíram com a corrente positivista na educação.

O positivismo admite apenas a realidade, ou seja, o que é verdadeiro e inquestionável, aquilo que pode ser fundamentado pela experiência sensível. Assim, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas. As ideias positivistas influenciaram a prática pedagógica sustentada pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão (Leal; Iskandar, 2002).

Síntese da história da EJA no Brasil

A EJA, no Brasil, passou por diversas fases. A Unesco/MEC (2005) mostra que as discussões tiveram início entre a década de 60 e 70, com o relatório de Paulo Freire *A educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos mocambos*, dando origem à noção de “Educação Popular”. Freire teve a oportunidade de disseminar suas ideias pelo Plano Nacional de Alfabetização, o qual foi coordenador, durante o governo populista e o modelo educacional da época seguia as bases propostas pelo teórico. No período militar, a ideologia de Paulo Freire foi proibida e é lançado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e, algum tempo depois o sistema de ensino supletivo. Em 1988, a Constituição Federal garantia a obrigatoriedade da EJA. Com as intervenções internacionais o governo teve de posicionar-se em relação à EJA e passou a articular e medir ações alfabetizadoras, ficando estas políticas a cargo dos estados e municípios. Mas foi com

a LDB (Lei 9394/96) que se perde a noção de Ensino Supletivo e a EJA caracteriza-se como uma modalidade da Educação Básica. Definir todas as concepções da EJA torna-se nitidamente complexo. Dessa forma, a EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos, englobando suas três funções: a reparadora, a equalizadora e a permanente (Parecer 11/00 da CEB/CNE).

Pensamento positivista nas práticas pedagógicas da EJA

Com o objetivo de expor melhor a influência do positivismo lógico na EJA, elaboram-se dois quadros a seguir:

Quadro 1 – Corrente filosófica e tendência pedagógica

Corrente filosófica e tendência pedagógica				
Corrente filosófica	Principais representantes	Principais características	Principais consequências para a prática pedagógica	Tendências pedagógicas que influenciou
Positivismo	Augusto Comte Saint-Simon Stuart Mill Spencer	Empirismo Rigor científico Cientificismo	Currículo oficial Anti-dialogicidade Autoritarismo	Liberal tradicional

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse primeiro quadro apresentam-se a corrente Positivista em que seu principal representante é Augusto Comte, também suas principais características explicadas anteriormente (Tópico 2). Entretanto, ainda não se havia comentado a respeito das implicações desse pensamento na educação. Observa-se que um currículo oficial não dá possi-

bilidade de que se introduza nenhum outro método. A anti-dialogicidade reduz o educando a um mero observador, e o autoritarismo prevê uma relação vertical e hierárquica impedindo que haja o diálogo.

Por fim, do positivismo originou-se a tendência Liberal tradicional a qual se poderão observar com melhor coerência suas implicações para o ensino no próximo quadro.

Quadro 2 – Tendência pedagógica liberal tradicional

Tendência Pedagógica Liberal Tradicional	
Tendência	Pedagogia Liberal Tradicional
Papel da escola	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.
Conteúdos	São conteúdos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.
Métodos	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meio de modelos.
Professor x Aluno	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.
Aprendizagem	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.
Manifestações	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.

Fonte: Elaborado a partir de Libâneo (1985).

Nota-se que a sistematização do ensino proposto pela tendência Liberal tradicional centra-se mais no currículo e no professor, não se preocupando com a real situação do educando. Além disso, é um sistema conservador, não permitindo mudanças. Os educandos são considerados de maneira uniforme. Dessa forma, cabe a eles se adequarem ao sistema e desenvolverem suas aptidões individuais, as quais desem-

penharão futuramente na sociedade.

Princípios pedagógicos e metodológicos para o desenvolvimento da EJA

De acordo com Andrade (2004) é impossível um profissional de educação elaborar projetos pedagógicos ou mesmo uma aula sem antes voltar seu olhar para o sujeito da educação (educando). A população da EJA no Brasil é bem diversificada. Nesse sentido, são muitos compostos de conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores com os quais o educador se depara. Diante disso, o que determinará o sucesso ou o fracasso do profissional nessa empreitada será o ponto de vista sob o qual ele vê a situação. Sabe-se que atualmente o professor, muitas vezes, necessita, em sala de aula, utilizar diversas tendências pedagógicas a fim de conseguir transmitir o conteúdo com eficiência e, isso, demonstra profissionalismo. Todavia, se se olhar essa diversidade contida em uma turma da EJA com a visão tradicional, esses aspectos serão visto de forma negativa. Isso porque, na tendência tradicional busca-se uma uniformização dos alunos, ou seja, são nivelados todos da mesma forma, sem levar em consideração as necessidades de cada indivíduo, além disso, existe uma relação de verticalidade entre professor e aluno, como mostra José Carlos Libânio (1985):

Relacionamento professor-aluno: predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (Libânio, 1985, p. 24)

Como se pode observar, na tendência tradicional o professor se comporta como dono do saber, e o aluno é aquele que não sabe coisa

alguma. Aliás, pode-se fazer uma observação a respeito do uso da palavra “aluno”, muito criticada pelos próprios educadores, pois significa “aquele que não tem luz” ou conhecimento. Na verdade, não é bem assim. Porque se o educando trás consigo o conhecimento de sua comunidade concentrada em códigos diversos, modos e atitudes, ele tem conhecimentos que podem e devem ser usados pelo professor. Nesse sentido, se o professor observar esses aspectos de um ponto de vista renovado ou principalmente progressista, eles serão vistos de forma positiva, pois ao elaborar o projeto ou o plano de aula, para o profissional de educação seria muito mais fácil e mais cômodo explorar aquilo que os alunos conhecem ao máximo para depois mostrar a ele outras possibilidades e meios de conhecimento.

Desse modo, as tendências progressistas, do qual o educador Paulo Freire foi pioneiro, procuram conhecer o educando em sua essência e desenvolve métodos que aproximam mais o indivíduo do saber. Enquanto as tendências tradicionais não levam em consideração quem é o sujeito e nem suas necessidades, mas procura incutir nele um saber absoluto, considerado como verdade, sendo isso algo destrutivo. Ao contrário, priorizando os métodos de Paulo Freire, pois visam à reparação dessas atitudes errôneas, como se pode ver abaixo:

Verdadeiramente, só uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que citam a 'asa'. 'Pedro via a asa', 'A asa é do pássaro'; ou as que falam de 'Eva e as uvas' a homens que, com frequência, sabem pouquíssimo sobre Eva e jamais comeram uvas (Freire, 1980, p. 22).

Freire apresenta nessa citação o universo de conhecimento do educando e que demonstra o cuidado que o educador deve ter em relação ele (o sujeito da educação). Diante disso, a educação, para Freire, a partir do significado de “sujeito” é expressa através de aportes teóri-

cos:

a) Filosófico-antropológicos: “o ser humano é um ser inconcluso”, que por saber-se inacabado busca a perfeição;

b) Epistemológico: o ser humano é um “sujeito que se comunica e dialoga com o outro”.

d) Ético-política: o ser humano estabelece uma relação dialética homem-mundo. É um “sujeito que pergunta e problematiza a realidade”.

Tendo como referência os apontes teóricos-metodológicos do pensamento educacional de Paulo Freire, considera-se que a prática da EJA precisa ser desenvolvida:

a) De forma dialógica: o educador deve estimular os educandos a participarem efetivamente da sala de aula;

b) Os conteúdos escolares devem ser trabalhados a partir da realidade social dos jovens e adultos, por meio de temas e palavras geradoras de forma integrada e globalizada.

Em contribuição com as ideias de Freire, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada para o cidadão, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem, na EJA seja coerente com a finalidade desse parâmetro que é desenvolver competências básicas, de conteúdos e formação que busquem chegar aos propósitos da educação de jovens e adultos, a saber:

a) desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

b) Constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiro sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

c) Domínio de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

d) Desenvolvimento da capacidade de relacionar a teoria à prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;

e) Uso das várias linguagens como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania.

Portanto, ao observar os princípios teóricos de Freire e os contidos nos PCNs, nota-se que estão fundamentados no princípio pedagógico da interdisciplinaridade. Isso pressupõe que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e que o aluno deverá ter desenvolvida sua capacidade de perceber essa relação entre as várias ciências, entendendo as disciplinas como partes das áreas de conhecimentos que carregam sempre certo grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente o real dos fatos físicos e sociais, sendo necessário buscar uma compreensão mais ampla da realidade.

Conclusão

Ao investigar o positivismo, observou-se, de forma geral, que é um pensamento filosófico reducionista, uma vez que subordina um objeto de estudo ao rigor da ciência, da experiência sensível e do objetivismo. Por conseguinte, tornou a educação sistemática e o currículo fragmentado. Além disso, privilegiaram as ciências exatas em detrimento as ciências humanas.

Em consequência disso, para o desenvolvimento da EJA a tendência tornou-se um entrave, pois dificulta a integração do educando na sociedade, uma vez que tira sua autonomia, sua capacidade de interação, sua condição crítica etc. Ao contrário, notou-se que a tendência progressista dar ao educando condições de progredir na aprendi-

zagem.

Referências

- BUSSOLA, C. A filosofia positivista de Augusto comte. *A Tribuna*. n. 109, 24 maio 2005.
- Construção coletiva: contribuição à educação de jovens e adultos. In: *Coleção educação para todos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- FREIRE, P. Processos metodológicos. In: “*Conscientização*”: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- LEAL, R. M.; ISKANDAR, J. I. Positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAr6cAE/positivismo-educacao>. Acessado em: 30 maio 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2012.
- MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

Os desafios do ensino de filosofia na contemporaneidade

Reinaldo Freitas Soares Junior

DOI: 10.29327/5388563.1-8

Introdução

O capítulo¹ é uma proposta de explicar e entender os desafios de ensino da filosofia na contemporaneidade. Descreve alguns fatos com os quais o docente da área se depara na atualidade, como a falta de motivação de alunos pela disciplina, questões políticas educacionais, como a retirada do currículo escolar da educação básica, por desinteresse dos nossos representantes políticos, o imediatismo tecnológico, assim como conhecimento técnico científico, que leva a erronia associação que o saber filosófico é de pouco retorno material.

O texto é dividido em cinco partes: a primeira refere-se a um breve histórico do descaso a disciplina em nosso país; o segundo apresenta constatações de profissionais da área e discentes sobre o desinteresse e descaso com a disciplina; a terceira parte faz referência à importância do saber filosófico para vida; já a quarta parte, refere-se à reflexão sobre os desafios que a filosofia enfrenta; a última parte explica como a filosofia está presente em nosso dia a dia e possibilita compreender o mundo.

Breve histórico do descaso

Há um histórico de desinteresse pelo ensino de filosofia por parte de nossos representantes políticos a algum tempo. Em 1961, início da Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação 4.024/61, ela deixa de ser obrigatória, e em 1971, com a lei n. 5.692/71, a disciplina de filosofia foi excluída da educação básica por não atender critérios de tipo

¹ Artigo apresentado na VIII Jornada Interdisciplinar de Filosofia (JINTERFIL) em 1 a 3 de Dezembro 2021.

objetivo burocrático-tecnicistas, período da ditadura militar. A disciplina que supostamente ocupava seu lugar era intitulada de Educação Moral Cívica, que estava adequada a política da época.

Mais precisamente, a disciplina de Moral Cívica foi retomada em 1960, e possuía como objetivo “doutrinar” a juventude com a finalidade de inibir as contestações dos estudantes quanto o regime político da época.

Só em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases propõe a volta da filosofia à educação básica, porém de forma genérica. Somente em 2 de junho de 2008 foi sancionada a Lei Nº 11.684, que de fato insere a filosofia e a sociologia como componentes curriculares no ensino médio, com o requisito de que aqueles que fossem lecioná-las deveriam ter formação universitária em suas específicas áreas. No entanto, a luta destas disciplinas é constante, pois no governo do Presidente Temer foi proposto o fim delas, sugerindo-se que seus conteúdos fossem ministrados como temas transversais em outras disciplinas, como por exemplo, história.

Tais fatos tornaram evidente o descaso com o profissional que passou anos de sua vida dedicando-se à sua formação, acabando com o sonho de possibilitar a realização de um ofício e mesmo carreira na qual escolheu para dedicar sua vida. Além de impossibilitar o sonho da atuação de muitos futuros profissionais, que já não poderão contar com a possibilidade de exercer a docência em filosofia na educação básica.

Não há dúvida que o descaso político se reflete no social, se a filosofia é apresentada como uma disciplina cuja prática docente é de pouca importância e baixo retorno econômico por uma parcela da sociedade, mesmo que ainda em pequeno número os representantes políticos detêm o “poder”, a luta para inculcar no imaginário da população uma falsa improdutividade do conhecimento filosófico é perceptível no histórico educacional de nosso país.

Fora associações pejorativas a formação em docente do curso de filosofia, como maconheiros, vagabundos dentre outros preconceitos que revelam o grau de ignorância e o temor pelo desenvolver reflexivo que a disciplina proporciona, com a possibilidade de inclusive levar o indivíduo ao esclarecimento, o que obviamente não é interesse de quem quer dominar o cidadão.

Sabemos que o saber filosófico questiona tais meios ou até mesmo mecanismos de dominação. O conhecimento filosófico propõe o esclarecimento, a saída da menoridade para maioridade, como propõe Kant, havendo a possibilidade de o sujeito tomar decisões com sua plena consciência e não por indução, sugestão ou mesmo coação por outro.

Para o esclarecimento, porém, nada exigido além da *liberdade*; e mais especificamente a liberdade menos danosa de todas, a saber: utilizar *publicamente* sua razão em todas as dimensões. Mas agra escuto em odos os cantos: não *raciocineis*! Oficial diz: não racionais, exercitai-vos! O conselho de Finanças: não *raciocineis* pagai! O líder espiritual: não raciocineis, crede! (Um único senhor no mundo pode dizer: *raciocinai* o quanto quiser, e sobre o que quiser; mas obedecei!) Por todo canto há restrição da liberdade (Marcondes apud Kant, 2007, p. 96).

Ter a capacidade de pensar por si próprio não é algo agradável para aqueles que possuem o interesse de dominar os semelhantes, e se saber é poder, este pode tornar-se a ferramenta para derrubar estruturas já a muito fixadas.

Constatações empíricas

Estabelecendo conversas informais com alguns alunos do ensino médio, de uma escola do Estado do Maranhão, localizada no município de Cururupu. Houve a constatação como a falta de interesse de

um percentual razoável de alunos para com a disciplina Filosofia. Frases como do tipo: “Filosofia é chata! ”; “Não entendo porque temos de estudar esse bando de gente morto” (fala de dois alunos) em agosto (2021). Assim como, outras de natureza semelhante eram proferidas por esses estudantes.

Um dos primeiros elementos percebidos nestas falas descritas acima é a falta de identificação com o saber filosófico, que acredito ser consequência de o desconhecimento com o próprio saber que é produzido pela filosofia. Outra questão seria a própria falta de um hábito pela leitura, que não há dúvida, pode ser um desafio não só à filosofia, mas a todas as demais disciplinas. Uma outra questão capital é quem leciona a filosofia.

Na escola onde realizamos essas observações, também foi percebido que não havia um professor de filosofia de formação, a disciplina era dividida entre vários professores para que completassem a carga horária, das mais diferentes áreas, ciências humanas, linguagem, ciências da natureza.

Tal situação julgamos prejudicial, por revelar uma falta de dedicação ao ensino de filosofia. Se a disciplina já se torna um desafio para o profissional da área, imagine o professor que pertence a uma área distante das ciências humanas. Fora a existência de profissionais que já possuem preconceito com a disciplina, como poderá lecioná-la, sem deixar transparecer esse sentimento, como um aluno terá expectativa por ela, ou mesmo identificar-se com a mesma, se quem a leciona não tem, pois até mesmo o professor de formação precisa ter seriedade como constata Paulo Freire:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas

por sua competência científica. Há professores e professores cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 1996, p. 92).

A análise do Educador nos revela a necessidade da dedicação, identificação e responsabilidade que o professor precisa ter com seu ofício. Com o propósito de alcançar um resultado positivo em seu trabalho. A questão não é que os profissionais da escola do município observado, não sejam bons profissionais, pelo contrário, não houve crítica de seu desempenho profissional em suas respectivas disciplinas de formação.

Mas foi perceptível que as disciplinas assumidas para complementação da carga horária, não havia a mesma dedicação. O que acaba sendo fator para desinteresse de ambos: docente e por consequência o discente. Se na abordagem de Paulo Freire é imprescindível ao professor o desenvolvimento com excelência de seu ofício de formação. Imagine um sujeito que não aborda um olhar crítico-reflexivo de sua própria condição de professor de filosofia, porque independente da formação, se lhe foi cogitado ou delegado ensinar filosofia em uma turma, nesta turma ele é um professor de filosofia.

Com essa realidade que provavelmente não é de uma única escola, fica a questão a refletir, até que ponto isso é prejudicial ao ensino de filosofia na educação básica?

Não há dúvidas que esse é mais um colaborador para os desafios do ensino de filosofia na atualidade, embora se possa alegar que não é um problema da atualidade, mas que já persiste por anos.

Mas não apenas alunos foram ouvidos, professores também na construção da pesquisa. E houve quem disse: “não é fácil lecionar filosofia, por haver temas muito complexos” agosto, de 2021 (professo-

ra de língua Inglesa). Também houve aqueles que disseram que não viam dificuldade para ensinar a disciplina no ensino básico.

Ter no currículo de uma formação universitária uma única ou mesmo duas disciplinas de filosofia constatada no histórico, com carga horária de 60 horas, não é suficiente para outorgar a autoridade para lecionar os diferentes temas e suscitar o problema filosófico. Por essa razão a formação em filosofia é o ponto inicial para desenvolver essa tarefa, ainda que saibamos que o mundo é constituído de bons e maus profissionais, e que simplesmente ter a formação não assegure a excelência de um profissional. No entanto, este é um risco que pode ser constatado em qualquer profissão, mas ainda assim, nenhum hospital irá permitir que um dentista faça uma cesariana.

É fato que para tornar-se um filósofo necessariamente o sujeito pensante não precisa possuir um bacharelado ou licenciatura em filosofia, mas a formação é, sem dúvida, um caminho para aquele que deseje conhecer a história da filosofia e a forma de construção do problema e mesmo exercício filosófico, assim como, fazer da mesma uma carreira de vida.

A importância do saber filosófico

O conhecimento filosófico resiste mesmo às adversidades impostas a ele. Na atualidade, é capaz de se fazer vivo e atuante, isto porque a filosofia não possui um aspecto puramente pragmático. A filosofia problematiza a si própria, dá sentido à vida, e busca responder às grandes questões sobre a existência humana.

Quando o filósofo Jean Paul Sartre propõe que a existência precede a essência e afirma que o homem é um ser condicionado a liberdade, pressupõe que o mesmo está em construção, não é uma obra aca-

bada, ou mesmo possui dentro de si algo que não pode ser mudado. Mas, que tem a liberdade de escolher o que fazer de si mesmo.

O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. (...) O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo (Sartre, 1970, p. 10).

Vemos assim, a possibilidade de um saber que propõe o despertar da consciência de si próprio. E, o que poderia ser mais atual do que a necessidade de se auto conhecer, algo que se torna cada vez mais distante em nossa realidade técnico-virtual, onde todos devem construir perfis imaginários segundo as demandas das redes virtuais, e alimentá-los constantemente.

A alienação transcende aquela da produção já mencionada por Marx (1986, p. 9): “A produção não produz unicamente o objeto de consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, não só o objetivo como subjetivamente. Logo, a produção cria o consumidor”, pois, antes a produção estabelecia criar o objeto de consumo, o sujeito que consome e a forma como o mesmo consumiria o produto, porém, o sujeito se auto produz para ser consumido por outros que realizam o mesmo exercício de produção no mundo virtual.

A filosofia permite também a construção do homem, mas não de forma superficial, ela estabelece como objetivo a autoconsciência de sua existência. Além de colaborar para construção de significados da mesma.

Reflexões acerca do desafio de se ensinar filosofia

Ensinar filosofia na educação básica não é uma das tarefas mais fáceis. É preciso, antes de tudo, comprometimento e entusiasmo para com a docência e um encontro ou amor com a filosofia. Por essa razão, os autores Pimentel e Monteiro (2010) parafraseiam autores que citam a importância do professor ser ou tornar-se filósofo, como Renata Aspis, por exemplo, para assim desempenhar bem o seu ofício.

Os autores mencionados, iniciam seu texto apontando três aspectos capitais em relação ao ensino da filosofia, que seria: o objetivo ou finalidade do ensino de filosofia, o público o qual será dirigido o saber, e o professor que o ensina. É por meio desses três elementos que todo o processo será pensado e desenvolvido, tanto o que se diz respeito a metodologia de ensino trabalhada, quanto a uma superação de uma visão tecnicista, por uma mais abrangente, que contemple uma visão de mundo, sem amarras ou restrições. O que possibilitará ao profissional que desempenhará o trabalho pedagógico da forma mais “assertiva” possível, e o discente que irá ser apresentado um novo olhar de si mesmo e das coisas.

Dentre os principais objetivos do ensino em filosofia está o da produção de uma visão ou concepção problematizadora e reflexiva do mundo e de si mesmo, tanto discente quanto professor precisam estar conscientes de sua importância e atuação no processo da formação do conhecimento. Por essa razão, é enfocada não só a filosofia, mas a sociologia, que estão relacionadas à discussão de questões contemporâneas, ainda que para isso sejam “evocados” pensadores clássicos, que tratavam de questões que ainda hoje são contemporâneas, como por exemplo, as de cunho moral ou ético, bem discutidas pela filosofia, o que não impossibilita a alunos e professores de construir conceitos

próprios para explicar ou compreender a realidade ou outro objeto proposto para análise e estudo.

Por esse motivo, a importância de a disciplina ser lecionada por profissionais do campo da filosofia e não de outras formações, que acabam possuindo um olhar mais limitado sobre ela. Ou mesmo, o professor que tenha apenas a preocupação de ministrar o conteúdo, preso aos moldes de uma pedagogia tradicional, é necessário provocar-se e provocar o outro, construir metodologias que o permitam aprender como ensinar aqueles que estão aprendendo, e nesse percurso aprender junto. O pesquisador Paulo Freire, nos que diz respeito ao ofício do educador, nos deixou um importante legado a esse respeito:

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, a pesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (Freire, 1996, p. 23).

Podemos perceber que tais objetivos ou elemento educacional não divergem das teorias da didática, contudo de uma perspectiva crítica e libertadora, de uma visão que não negligencia a teoria, mais a soma com a prática. Objetivando, assim, uma práxis no processo do docente.

Esta práxis, por sua vez, objetiva o desenvolvimento do discente com um olhar mais amplo da realidade ou estrutura social na qual pertence. Não como mero espectador do ensino, mas como um pro-

dutor de saber, que, assim como, o professor está em um processo de aprender a aprender, seja por meio da dialogicidade, ou mesmo outros recursos do saber.

Para o alcance eficaz desse olhar crítico-reflexivo, assim como de uma possível práxis educacional, é preciso contextualizar a realidade ou situação social na qual o aluno se encontra. É compreendendo sua origem ou pertencimento social, que, o mesmo pode ser incluso nas atividades e no processo de aprendizagem como um todo.

É necessário expurgar a visão de que a filosofia e outras disciplinas do campo das humanas são decorativas, pois tais áreas do conhecimento são instrumentos eficazes para retirar homens "das cavernas da ignorância" e possibilitam não apenas mudar sua realidade como construir ou reconstruir a si próprio em sua trajetória enquanto um ser social. Somente o professor comprometido com o que caracteriza esse campo do saber pode mudar esse quadro.

O professor em filosofia que prima por um ensino transformador tem a possibilidade de fazer uso ou construir uma práxis educacional, que não se vincule a uma concepção tradicional ou tecnicista de educação, mas como nas palavras do filósofo alemão:

É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento, que se isola da práxis, é uma questão puramente escolástica (Marx, 2002, p. 122).

É preciso vivenciar o ensinado, por essa razão, apenas transmitir teorias pode apresentar-se como ineficaz, quando o objetivo é uma formação mais completa ou transformadora. Que possibilite a experiência e a consciência do sujeito como peça integradora da realidade que pertence, é preciso ação e atuação.

Dentre os motivos que distanciam ou levam alunos a terem aversão ao ensino de filosofia e considerarem a disciplina como chata ou de pouco valor, estaria a forma tradicional e tecnicista de ensinar dos professores. A primeira, com a preocupação de apenas transmitir conteúdos, sem preocupar-se com a contextualização da realidade e contexto no qual encontra-se o educando. A segunda, como simplesmente um meio para se alcançar um fim, ou seja, mais uma disciplina que deve ser cumprida no currículo, ou um conhecimento necessário para realizar uma prova de Enem ou vestibular. Deixando, dessa forma, todo um exercício de pensar a própria forma de pensar a si e ao outro.

O professor de filosofia também não pode ser uma espécie de faz tudo ou sabe tudo como menciona Hannah Arendt (2005, *apud* Pimentel e Monteiro, 2010) referindo-se a crise da educação. Mas, sim, alguém que se identifica com a formação, os conceitos e sabe como trabalhar os mesmos.

A filosofia é uma das poucas disciplinas que possibilitam o indivíduo a uma reflexão de si mesmo. E, é esse o caminho que o docente precisa trilhar, para alcançar um “perfil” necessário, que o possibilite saber quem é dentro deste processo. Tendo consciência do papel transformador que a educação possui, assim, mais uma vez, a ênfase do docente ser formado na área em questão. Porque não apenas pode pressupor o amor ou mais afinidade com o ofício, como uma possível maior “autoridade” em questão, em termos de propriedade do determinado saber em seu exercício.

É claro que ser formado em filosofia não assegura por si só ao docente a maestria em seu exercício, é um fator importante, mas é preciso que seus saberes estejam em conjunto com métodos e formas pedagógicas de ensino. Tendo em vista que a sociedade e o indivíduo mudam, também o professor precisa acompanhar as mudanças que

estão diretamente relacionadas com ele, e, o seu principal objetivo, deve ser colaborar com a aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Durante esse percurso a constatação da importância da filosofia e sua resistência e luta por reconhecimento, já faz parte da história de nosso país. Mesmo com o descaso da sociedade, seja pela esfera econômica, política, o desconhecimento dos discentes de sua importância e outros fatores já abordados. A filosofia continua presente e atuante, seja, na formação epistemológica das ciências, na hermenêutica da linguagem, na arte e até mesmo na formação do indivíduo.

É perceptível sua importância para a formação de cidadãos pensantes, que não se deixem levar ou mesmo controlar, como em uma matrix, que embora seja um filme de ficção tem muito a nos revelar como analisado por Marilena Chauí em *Convite a Filosofia*, com o mito Platônico, até que ponto não estamos vendo sombras da realidade e as associando a própria realidade. Até que ponto nossos jovens estão tomando a realidade virtual como o próprio real. E, assim como, em matrix e no mito da caverna, a saída é a dúvida, o questionamento, pressuposto que leva ao conhecimento e a reflexão filosófica.

O saber filosófico possui em si a capacidade libertadora por meio da análise crítico-reflexiva. Podemos apontar que é através deste saber que o sujeito terá capacidade de tornar-se de fato um cidadão cultural e socialmente humano aos moldes do que nos apresentou o filósofo prussiano, Kant. Pensar é uma capacidade dotada aos humanos, no entanto, essa capacidade pode e deve ser estimulada pela Filosofia, não obstante, apenas a esta, mas, em especial. Por entendermos que devemos dar o devido valor à Filosofia e aos docentes com formações

específicas, apontamos que apenas estes, estarão aptos a lecionar a disciplina, para assim, quem sabe, melhorar o interesse dos discentes pela mesma.

Referências

- Educação Moral e Cívica: doutrinação ou autonomia?* Disponível em: <http://novaescola.org.br>. Acesso em dezembro de 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* – (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARCHERT, Jeanes Martins. *Docência e fundamentos da educação – Pedagogia: didática e tecnologia I – EAD, módulo 2. Volume 5/ - [ilhéus, BA]: UAB/ UESC. [2010]. 80p.*
- MARCONDES, Danilo. *Kant, Resposta a pergunta: o que é esclarecimento? - Textos Básicos de Ética - 2.ed.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007 2.ed.
- MARX, Karl. *A ideologia Alemã, 1º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach / Karl Marx, Friedrich Engels.* São Paulo: Centauro, 2002.
- MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política.* – (Os economistas). 2. Ed. – São Paulo: Nova Cultura, 1986.
- PIMENTEL, Anderson Magno da Silva; MONTEIRO, Dawson de Barros. *O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino – aprendizagem.* Ver. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 325 – 338, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/download/28234/30066/0>. Acesso em dezembro de 2021.
- SARTRE, Jean Paul. *O Existencialismo é um humanismo.* Fonte: L'Existentialisme est un Humanisme, Les Éditions Nagel, Paris, 1970. (Tradutora: Rita Correia Guedes. Disponível em: <https://we.riseup.net.pdf>. Acesso em dezembro de 2021.

Desafios na implementação do ensino médio pela rede estadual paulista

Renata Cristina Alves Polizeli
Marcos Antonio Rodrigues

Introdução

Desde a medida provisória 746/2016 muitas questões têm sido levantadas sobre o ensino médio. Efetivada em um momento pós-golpe de estado, ela traz significativas alterações as quais não foram amplamente discutidas com a sociedade. É nesse cenário que se materializa a relação Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio.

A materialização dessa reforma pelas redes de ensino dá-se de acordo com os aspectos regionais, políticos, sociais e culturais, tendo em vista a dimensão do estado brasileiro. Uma das maiores redes de ensino do país, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, iniciou o processo de implementação da reforma no ano de 2021, com a oferta de inúmeros itinerários formativos de aprofundamento, os que os estudantes podem escolher, e os itinerários formativos da carga de expansão e Inova, sendo comum a todos os estudantes.

Foram três anos de implementação desse primeiro ciclo. Em outubro de 2022, depois de quase 30 anos, o partido PSDB deixa de governar o estado, passando a ser governador Tarcísio de Freitas, do partido Republicanos. Em seu primeiro ano de governo, há a manutenção do projeto anterior de reforma e, a partir de 2024, inicia-se a implementação do ensino médio sob o viés de seu governo – o segundo ciclo de reforma do ensino médio.

Tendo em vista esse cenário, objetivamos neste texto refletir sobre como ocorre o processo de implementação dos itinerários formativos, considerando esse, dois ciclos. Para isso, retomemos a relação parte comum e parte diversificada discutida desde a Constituição para chegarmos na discussão da formação geral básica e itinerário formativo. Em seguida, descreveremos e analisaremos alguns aspectos desses

dois ciclos com a intenção de cotejá-los e discutir as implicações para a rede estadual.

Da esfera federal à estadual

Podemos dizer que a discussão entre comum e diversificado se inicia, oficialmente, a partir da Constituição (Brasil, 1988), por meio do artigo 210, no qual se afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Percebe-se, então, que inicialmente os conteúdos mínimos são destinados apenas ao ensino fundamental, sendo alterado apenas na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a partir de várias atualizações na legislação:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. [...]

'Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Os artigos 35-A e 36 tratam da organização do ensino médio, tendo em vista essa relação intrínseca entre parte comum e parte diversificada, todavia, insere-se aqui também os itinerários, como, à critério das redes, componentes que podem receber distintas nomenclaturas e carga-horária. Neste sentido, a relação comum-diversificado dá-se tan-

to na composição da parte comum, quanto como oferta no âmbito dos itinerários, como veremos mais adiante.

É fato que essa relação começa a se configurar na Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 (Brasil, 2012), ao tratar da flexibilização e diversificação curricular para oportunizar tempos e espaços diversificados aos estudantes, assim como responder às distintas condições, especificidades e pluralidades das redes de ensino. Naquele momento, em 2012, o artigo 14 (Brasil, 2012) tratava de assegurar ao estudante:

XII - formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio; (Brasil, 2012).

Assim como, eles deveriam atender “[...] às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes” (Brasil, 2012). De 2012 a 2018, próxima legislação que contempla a materialização dessa relação, o cenário político-social é outro. Sob golpe civil, em 2016, o Brasil tem seu percurso alterado para políticas de cunho ultraliberais, o que incide nas discussões curriculares e implementação dessas políticas públicas educacionais. No final de 2018 são homologadas as legislações que alteram, definitivamente, o ensino médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018a; 2018b) efetivam a relação formação geral básica e itinerários a partir da definição no artigo 6:

II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais

do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;

III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;

Nota-se que a formação geral básica é composta das habilidades e competências explicitadas na BNCC (Brasil, 2018c). Neste sentido, tendo em vista a relação parte comum-diversificada, essa se efetiva aqui no âmbito da formação geral básica (FGB). Enquanto isso, os itinerários são compreendidos como o conjunto de unidades curriculares que são oferecidas pelas instituições escolares para que se possa aprofundar o que está posto na FGB. Ao mesmo tempo, há a definição de diversificação pelas diretrizes em questão:

articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Brasil, 2018b).

Ainda que esteja definido o que é a diversificação, não há tanta clareza na constituição das relações estabelecidas entre essas concepções, deixando, assim, a critério das redes de ensino a compreensão sobre tais, o que permanece condizente com o § 1º da LDB (Brasil, 1996) cuja parte diversificada deve estar articulada à BNCC: “a qual deve ser complementada, nos termos do § 1º desse mesmo artigo, por uma parte diversificada, a ser definida em cada sistema de ensino”.

Em 17 de dezembro de 2018, é instituída a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (Brasil,

2018d) e, em seguida, 28 de dezembro de 2018, são estabelecidos os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos (IF) previstos em Brasil (2018a; 2018b), ancorado no parágrafo 2 do artigo 12 de Brasil (2018b) - eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Brasil, 2018e). Além do detalhamento dos eixos, também são apresentadas as habilidades dos eixos estruturantes, tanto as associadas às competências gerais da BNCC (Brasil, 2018c) quanto às habilidades específicas dos itinerários no que tange os eixos.

Alinhado às legislações federais, é instituído o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio” (CPEM) (São Paulo, 2020a). Reiterando toda a legislação federal, a deliberação do Conselho Estadual da Educação apresenta como anexo o CPEM. Sobre a FGB, é afirmado que:

Embora na BNCC os objetos de conhecimento estejam implícitos nas competências e nas habilidades de cada área, no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio eles são destacados e organizados segundo os componentes curriculares que integram a área. A respeito dessa organização, é necessário considerar que os objetos de conhecimento representam meios para que os estudantes possam desenvolver as competências e habilidades a que estes se referem. Portanto, as propostas pedagógicas das escolas não precisam incluir necessariamente todos os objetos referidos no organizador curricular do Currículo Paulista e, além disso, outros objetos de conhecimento podem ser contemplados, desde que representem meios para que as competências e habilidades previstas possam ser efetivamente desenvolvidas pelos estudantes (São Paulo, 2020a);

Podemos dizer que esse - inserção dos objetos do conhecimento - é o maior afastamento curricular no processo de apropriação da BNCC pela rede estadual paulista no que diz respeito ao currículo oficial. Também afirma que a não definição dos itinerários contribui para que a flexibilização curricular, segundo o documento (São Paulo,

2020a). A partir disso ocorre o primeiro ciclo de implementação do ensino médio (São Paulo, 2020b), o qual veremos na seção seguinte.

Em 2023, são publicadas duas resoluções que alteram o ensino médio: a Resolução Seduc nº 52 de 16-11-2023 estabelece as diretrizes para a organização curricular (São Paulo, 2023a) e a Resolução SEDUC – nº 51, de 17-11-2023 contempla a organização relacionada à educação profissional e técnica no ensino médio (São Paulo, 2023b). São Paulo (2023a) afirma que a FGB é composta pelas habilidades e competências compostas no Currículo Paulista (São Paulo, 2020), enquanto os IF:

[...] compreendem uma parte comum aos estudantes do Ensino Médio de acordo com o turno e tipo de ensino, denominada de 'Itinerário Formativo Global', e outra que depende da escolha dos estudantes, denominada 'Itinerário Formativo de Aprofundamento', conforme o disposto nas respectivas matrizes.

Observa-se que a partir de 2024, então, os IF da Seduc são ofertados em duas categorias: IF global e IF de aprofundamento. O primeiro é obrigatório para todos os estudantes da rede estadual que estão no ensino médio e o segundo é composto por dois IF integrados: “a) Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG-CHS); b) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática (CNT-MAT)” (São Paulo, 2023), atendendo o mínimo legal de dois IF: “Artigo 17 - No processo de escolha, todas as escolas devem ofertar os 2 (dois) Itinerários Formativos de Áreas de Conhecimento, além do Itinerário Formativo Técnico, se disponível na unidade escolar”.

Parágrafo único - Excepcionalmente, não havendo estudantes interessados em uma das opções dos itinerários formativos que viabilize

a abertura de duas turmas de Itinerário Formativo, a escola poderá ofertar apenas um dos itinerários, considerando os interesses dos estudantes, suas possibilidades estruturais e de recursos (São Paulo, 2023).

O parágrafo único explicita que, embora, legalmente, tenha que ter dois itinerários ofertados por escola, é possível a oferta de apenas um, caso todos os estudantes da referida escola tenham optado por um.

Dos ciclos dos itinerários formativos paulistas

Tendo em vista o que explicitamos na seção anterior, agora discutiremos os ciclos de implementação do ensino médio na rede estadual paulista. Há dois ciclos de implementação: de 2021 a 2023 e a partir de 2024. Para o primeiro ciclo há 11 itinerários estruturados por meio de Aprofundamento Curricular - 10 propostas referentes à área de conhecimento e os referentes à formação técnica e profissional, conforme observamos abaixo:

1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Superar desafios é de humanas
2. Linguagens e suas Tecnologias - #SeLiganaMídia
3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Ciência em Ação!
4. Matemática e suas Tecnologias - Matemática Conectada
5. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias - Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana
6. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias - A cultura do solo: do campo à cidade

7. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias - Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica
8. Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Corpo, saúde e linguagens
9. Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - Start! Hora do desafio!
10. Itinerário integrado entre Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - Meu papel no desenvolvimento sustentável (São Paulo, 2021, p. 6-7).

Dos 10 IF (Aprofundamento Curricular) de área de conhecimento, 4 não são integrados – os 4 primeiros, 1, 2, 3 e 4 –, sendo um para cada área - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - e os demais, outros 6, são IF integrados: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Cada área de IF de área apresenta um IF interrelacionado às outras áreas nos IF integrados. Além desses, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contava com outro intitulado de Liderança e Cidadania, que não estava no catálogo, mas poderia ser ofertado pela escola. Assim, a escola que optasse por essa área teria como primeira opção *Superar desafios é de humanas*, devendo então dialogar com os estudantes, caso eles optassem pelo outro (São Paulo, 2021). Além disso, as Diretorias de ensino poderiam a partir de 2022 ofertar itinerários próprios, os quais seriam normatizados posteriormente.

Cada aprofundamento curricular de área do conhecimento é composto de 6 unidades curriculares (UC). Essas UC são módulos de 10 aulas semanais que o estudante cursa ao longo de um semestre (cada UC possui carga horária de 150 horas). Na 2ª série, o estudante cursa uma unidade curricular em cada semestre e na 3ª série, são duas unidades curriculares por semestre [...] (São Paulo, 2021, p. 7).

Cada IF é composto por 6 unidades curriculares (UC), compondo módulos de 10 aulas semanais, cujo semestre totaliza 150 horas. Para o segundo ano do Ensino Médio (EM) é cursado 1 UC por semestre e no terceiro 2 UC concomitantemente. O documento orientador ainda reitera que as UC são independentes, podendo o estudante optar pela alteração de IF ao final do ano letivo, ou seja, seria possível o estudante, no segundo ano do EM cursar o IF Corpo, saúde e linguagens, por exemplo, e no terceiro ano optar por outro IF, inclusive, de outras áreas do conhecimento.

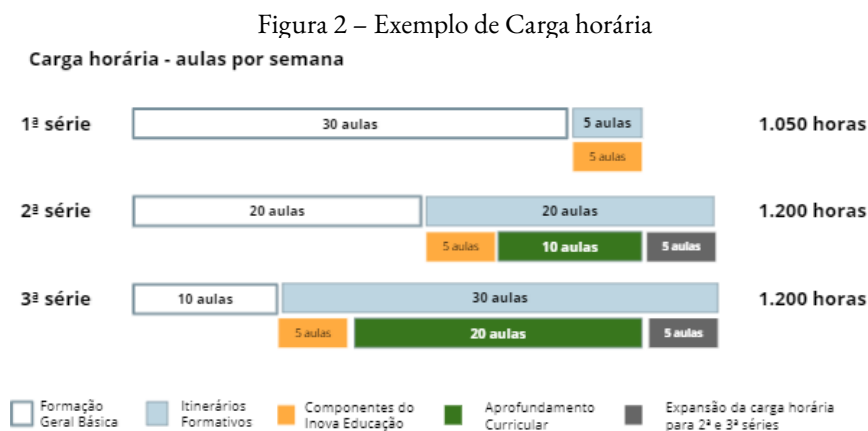
Cada UC também apresenta um conjunto de 5 componentes curriculares, conforme figura 1:

Figura 1 – Exemplo de composição de UC1

Unidade Curricular	Componentes Curriculares	Aulas semanais
NÚMEROS TAMBÉM IMPORTAM!	População em índices	2
	Reflexões sobre o poder: do contrato social às redes	2
	Demografia: investigação das populações humanas	2
	Trabalho, política e pensamento econômico	2
	Mudanças sociais, demografia e trabalho	2
Total de aulas semanais		10

Fonte: São Paulo (2021, p. 9).

Os componentes, de acordo com São Paulo (2021), serão atribuídos aos professores da rede, tendo em vista a habilitação/qualificação, bem como ainda que sejam componentes novos, eles possuem relação com as licenciaturas estudadas. Além dos IF, enquanto aprofundamento curricular, surgem outras inserções no currículo, conforme figura abaixo:



Fonte: São Paulo (2021, p. 14).

A figura 2 é um exemplo de carga horária, uma vez que elas se alteram diante do período - diurno ou noturno – e se é escola regular ou de período de tempo integral, mas todas possuem nos IF, os Aprofundamentos Curriculares, os Componentes Do Inova Educação e a Expansão de Carga horária para 2ª e 3ª séries.

Isso quer dizer que a carga horária das turmas da 2ª série do diurno parcial será ampliada a partir de 2022 e das turmas da 3ª série a partir de 2023. Serão cinco aulas semanais adicionais para todas as turmas de 2ª e 3ª séries do ensino médio diurno. Na 2ª série serão 2 aulas de Língua Inglesa e 3 aulas de Orientação de Estudos e na 3ª série serão 2 aulas de Eletiva e 3 aulas de Orientação de Estudos. Estas aulas serão atribuídas aos professores das escolas estaduais, sendo

transmitidas de maneira descentralizada (ou seja, o professor transmite, via Centro de Mídia (CMSP), apenas para os estudantes da sua turma) e também ficarão gravadas em um repositório da turma para que os estudantes possam acessar, posteriormente, o conteúdo (São Paulo, 2021, p. 13).

Conforme exemplo da escola regular de turmas diurnas, as aulas da carga de expansão ocorrem de modo descentralizado, mas via aplicativo da SEDUC-SP, enquanto as demais ocorrem no horário já regular de aulas.

Nota-se nesse primeiro ciclo um certo excesso de IF de aprofundamento, os quais levantam questionamentos se a rede estadual possui estrutura para ofertá-los, de modo que atenda as demandas de todos os estudantes.

Foram 3 anos de implementação do primeiro ciclo na rede estadual paulista. E, após nova gestão assumir a pasta educacional em 2023, no ano seguinte, em 2024, se inicia o segundo ciclo de implementação do EM. E, conforme vimos na seção anterior, embora a escolha pelo IF tenha ocorrido no começo do segundo semestre de 2023. No site do EM paulista ([Ensino Médio Paulista \(educacao.sp.gov.br\)](http://Ensino Médio Paulista (educacao.sp.gov.br))). é apresentado a nova grade:

Figura 3 – Grade horária do estudante que escolhe o Itinerário de Áreas do Conhecimento



Fonte: Ensino Médio Paulista (educacao.sp.gov.br). Acesso em 10 jan. 2023.

É importante ressaltar que as escolas de tempo integral e as que terão articulação com as escolas técnicas se organizam de modo um pouco distinto, assim focaremos aqui no exemplo de escola regular, assim como o exemplo do primeiro ciclo de implementação. Serão 3 itinerários ofertados: 1 itinerário global, composto pelos componentes de Educação Financeira, Inglês, Tecnologia e Robótica, Projeto de vida, Aceleração para vestibular, Redação e Leitura, divididos entre a 2ª e a 3ª série; e os 2 IF de aprofundamento: Linguagens e Ciências Humanas e sociais ou Ciências da Natureza e Matemática.

Para a 2ª série do EM, há as seguintes opções aos estudantes:

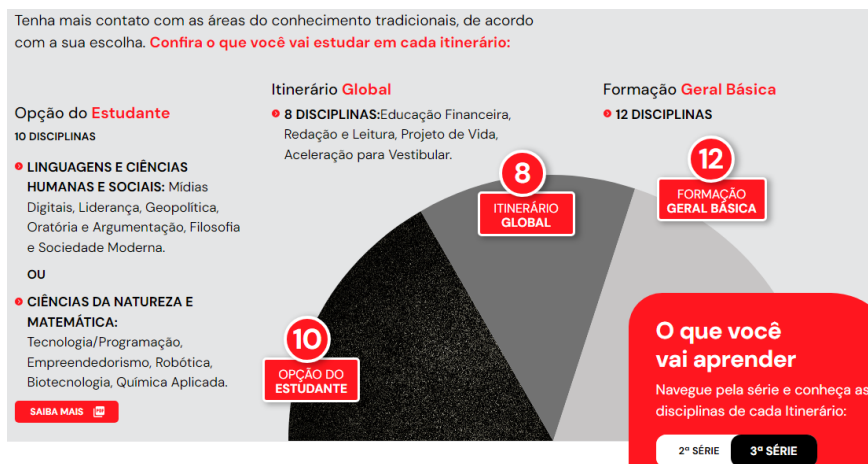
Figura 4 – Itinerários para a 2ª série



Fonte: Ensino Médio Paulista (educacao.sp.gov.br). Acesso em 10 jan. 2023.

Enquanto isso para a 3ª série do EM, há as seguintes:

Figura 5 – Itinerários para a 3ª série



Fonte: Ensino Médio Paulista (educacao.sp.gov.br). Acesso em 10 jan. 2023.

Observa-se nas duas figuras, 4 e 5, que embora seja indicadas algumas numerações, como 10 em “10 opção do estudante”, os números dizem respeito à quantidade de disciplinas e não à quantidade de IF, assim como são 12 componentes da FGB e 8 componentes do Itinerário Global divididos nos dois anos em questão.

O Saiba Mais é composto pelo documento intitulado Ensino Médio Paulista Descritivo das disciplinas dos itinerários Ciências da Natureza/Matemática (CNT e MAT) e Linguagens/Ciências Humanas e Sociais (LGG e CHS) (São Paulo, 2024). O IF de Ciências da Natureza/Matemática (CNT e MAT) apresenta os seguintes componentes: Robótica, Programação, Química Aplicada, Biotecnologia e Empreendedorismo e o IF Linguagens/Ciências Humanas e Sociais (LGG e CHS) apresenta Liderança e Ética, Mídias Digitais e Processos Criativos, Geopolítica, Oratória e Comunicação e Filosofia e Sociedade Moderna (São Paulo, 2024).

Desses IF notamos um enxugamento crítico e científico dos componentes em detrimento de uma aproximação com aspectos do mercado, assim como reitera Hernandez (2019, p. 8) “Sai de cena a escola como locus de formação do aluno, entram o setor produtivo ou os ambientes de simulação. Não mais os conhecimentos sistematizados serão ensinados, mas as vivências práticas de trabalho”. Parece-nos que a inserção do setor produtivo nos IF, principalmente, desse segundo ciclo de implementação, de modo que esses IF enquanto [...] novo Ensino Médio proporcionará à classe trabalhadora uma precária formação intelectual e prática, limitando a formação da classe trabalhadora para alguma ocupação precária (Hernandez, 2018, p. 10). Neste sentido, em relação a ambos, observa-se ainda uma aproximação na organização, visto que eles mantêm componentes obrigatórios a todos os estudantes, no âmbito dos IF, preservando, cada um à sua maneira, essa relação mais próxima com o setor produtivo.

Considerações finais

Do que expusemos nesta análise podemos concluir que, primeiramente, diante da ausência de diálogo com a sociedade implementações que não atendem a população brasileira que utiliza serviços públicos como a educação, ou seja, a reforma do ensino médio não visa atender os estudantes de escolas públicas, por exemplo, mas sim interesses sociais de outrem.

No que tange o EM paulista, observa-se esse mesmo percurso de ausência de diálogo no qual as reformas intencionam são efetivadas uma após a outra, sem que haja, minimamente, um processo transitório entre eles. Não queremos dizer que o primeiro ciclo de reforma não apresenta problemas e que deveria ser mantido, estamos dizendo que ao abruptamente substituir um conjunto de IF por outro prejudica os estudantes. Assim, apesar de todos os problemas enfrentados pelos professores e estudantes da rede estadual, deveria haver, minimamente, um processo transitório que eles – estudantes – pudessem escolher.

Também é possível observar que, para efetivar os interesses da atual gestão, eles se utilizam de uma organização de IF próxima ao governo anterior, no qual uma parte está posto para a escolha dos estudantes e a outra parte é destinada a todos, sem distinção.

Por fim, outra questão que se observa é o direcionamento (embora se note isso desde a medida provisória) às políticas públicas educacionais ao tecnicismo. Aliás, podemos dizer que há um mergulho nessa orientação, tendo em vista a ênfase na oferta em IF relacionados à formação profissional e técnica, além de, nos IF de aprofundamento, observar muitos componentes próximos a esse discurso, como o de Empreendedorismo ou Educação Financeira.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 09 jan. 2024.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20-12-1996*. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 09 jan. 2023.
- BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 jan. 2024.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3/2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (mec.gov.br). Acesso em 09 jan. 2024.
- BRASIL. *Resolução nº 3, de 21-11-2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em 09 jan. 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: rceb003_18 (mec.gov.br) . Acesso em 09 jan. 2024.
- BRASIL. *Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 09 jan. 2024.
- BRASIL. *Portaria do Ministério da Educação nº 1.432/2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação,

2018e. Disponível em: PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 (*) - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em 09 jan. 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Educação. Santa Maria, 2019. Disponível em: Vista do A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar (ufsm.br). Acesso em 09 jan. 2024.

SÃO PAULO. *DELIBERAÇÃO CEE 186/2020*. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, SEDUC, 2020a. Disponível em: Del 186 2020.pdf (ceesp.sp.gov.br). Acesso em 09 jan. 2024.

SÃO PAULO. *RESOLUÇÃO SEDUC 85, de 19-11-2020*. F Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, SEDUC, 2020b. Disponível em: RESOLUÇÃO SE 85-1911-2020 MATRIZ SEDUC - 2021.PDF (edunet.sp.gov.br) Acesso em 09 jan. 2024.

SÃO PAULO. *Documento orientador: Implementação do Novo Ensino Médio*. São Paulo, SEDUC, 2021.

SÃO PAULO. *Resolução SEDUC – nº51, de 17-11-2023*. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do

Políticas públicas e a justiça social: diálogos iniciais para a questão educacional brasileira

Felipe Cesar Augusto Silgueiro dos Santos

Introdução

Construir propostas que busquem estabelecer parâmetros para o estabelecimento de políticas públicas no Brasil é um desafio, principalmente por conta da diversidade regional e das muitas problemáticas que rondam a estruturação de uma política que contemple a maior parcela da população brasileira e que seja democrática em todos os níveis.

Mesmo assim é possível que sejam traçadas algumas possibilidades analíticas que visem o estabelecimento de uma reflexão que seja considerada o primeiro passo para dialogar com ideias e intervenções. Tal assertiva possui a capacidade de iniciar o debate que será por nós proposto e que visa estabelecer alguns indicativos com relação a rever as políticas públicas voltada à educação no Brasil.

As reformas educacionais são necessárias e previstas por lei, sendo que possuem uma base de reflexão que não é recente e surgem em momentos pontuais da história brasileira. Após os anos 1990, com a inserção das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394) em 1996, somente em 2017 é que tivemos uma nova modificação com relação ao sistema educacional brasileiro: a regulamentação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta veio como forma de igualar a educação no Brasil a partir de um documento que seria um norteador para os 5.568 municípios presentes no território brasileiro. A ideia é que haja uma educação que seja equitativa para todas e todos, visando um sistema de aprendizado que caminhe conjuntamente e ofereça uma educação de qualidade de forma democrática e ampla.

Entretanto muito se discute com relação a este ser efetivo para essa ação, já que as análises iniciais, demonstram que a BNCC não

tem agido de forma a garantir uma educação igualitária, mas sim tem atuado a aumentar ainda mais o abismo educacional brasileiro, desconsiderando a pluralidade regional de nosso país e as múltiplas forma de ensino-aprendizado existente.

Tal assertiva se corrobora quando analisados os resultados referentes aos Índices de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb) que retratam retrocessos oriundos de políticas pensadas para formar trabalhadoras e trabalhadores, conforme dialogaremos no decorrer deste texto.

Deste modo, é preciso que seja dialogada e construída propostas que visem estabelecer uma estrutura de educação no Brasil que agregue e não que aumente ainda mais a defasagem com relação ao ensino-aprendizagem da população brasileira, isso pautado em estímulos e propostas que visem qualificar o formato de ensinar¹.

Uma das possibilidades é debatermos essas questões a partir de uma visão que contemple o uso e a inserção de uma justiça social para a construção de uma política pública educacional com uma qualidade democrática e que possa ser satisfatória para o bom desenvolvimento de jovens e crianças em fases de alfabetização e formação escolar.

Após esta breve introdução o presente texto se estrutura da seguinte forma: uma construção metodológica que dê uma base fundamental para o estabelecimento de uma reflexão que conduza as análises iniciais e dê o aporte teórico metodológico necessário para a compreensão indicada.

1 O presente trabalho é oriundo de nossas considerações no âmbito da disciplina “Tópico Especial - Políticas urbanas contemporâneas - Brasil, México e EUA” realizada no Programa de Pós-graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (PPGG/FCT – UNESP) Câmpus de Presidente Prudente/SP no ano de 2022 sob coordenação do Prof. Dr. Márcio José Catelan (FCTE – UNESP) e participação da Profa Dra. Patrícia Basile (Indiana University), Prof. Dr. Jean Legroux (FCT – UNESP) e Prof. Dr. Luis Alberto Arreortua Salina (UNAM – México)

Esta apontada busca trazer os elementos fundamentais para que possamos dialogar sobre a temática abordada a partir de construções teóricas-metodológicas que visam ampliar a discussão sobre a justiça social como base inicial para as discussões referentes a questão educacional, dialogando também com outras temática de igual relevância.

Posteriormente traremos breves resultados que dialogam sobre os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ano de 2017, em que a BNCC foi regulamentada e inserida no sistema educacional brasileiro, e o do ano de 2021 que demonstra se a base escolhida como modelo para a construção de um arcabouço de ensino-aprendizagem trouxe algum resultado positivo.

Por fim, traçamos algumas considerações finais que possibilitem pensarmos sobre intervenções para com o modelo adotado e que este possa trazer alguma construção importante para a educação brasileira, visando não simplificar o debate e tornar o mesmo um ponto de inflexão para que outros surjam.

A multidimensionalidade das políticas públicas e a justiça social

Ao refletirmos sobre a necessidade de se debater propostas de políticas públicas para o Brasil é preciso evocarmos uma base que possibilite um diálogo que permita que outras temáticas como a saúde, assistência social, segurança e educação sejam destacadas.

Deste modo, nossa proposta é apresentar uma estrutura que possibilite a realização de uma trajetória analítica que possa fundamentar nossas reflexões iniciais com relação às políticas públicas, passando pelas dimensões já apresentadas, para ao final dialogarmos e trazermos alguns apontamentos reflexivos com relação as políticas voltadas à

educação brasileira.

É inegável que tal ideia deve antes estar estabelecida nas ideologias econômicas e sociais que pautam as políticas públicas contemporâneas. A princípio incorremos na assertiva de que há, por meio de uma regulação dos agentes de poder, intencionalidades com relação as decisões que são tomadas no tocante ao cotidiano da população e nas ofertas de serviços como de saúde, educação e segurança.

Esta orientação decorre de uma possibilidade analítica em que, os agentes do Estado, condicionam as políticas públicas a partir de um entendimento voltado a compreender as realidades sociais como uma jogatina política, exercendo efetivamente um direito e controle adquirido em quem vive e em quem morre. Isso não se restringe somente a esta visão, mas também com relação aos acessos que a população terá a direitos garantidos, dando entender que estes só serão socializados com uma parcela em que uma outra parte estará fadada a ter seus direitos restringidos (Foucault, 1988).

Notadamente não atribuiremos ao Estado, conforme Hayek (1985) faz, os erros de uma paridade de direitos e de garantias de uma justiça social possível. Primeiro porque entendemos que o Estado é definido pelos seus agentes, que delimitam e avançam propostas visando um bem comum de si mesmo e não de uma população e, em segundo, atribuir à economia sua capacidade de regulamentação, principalmente uma baseada no capitalismo e no neoliberalismo referenciado pelo autor citado é incorrer em erros.

Ao fazermos tal afirmação concordamos com Colombini (2017, p. 2) na qual o autor destaca uma das vertentes do sistema capitalista atual:

A financeirização como forma de controle e dominação social será

construída dentro das lutas das classes sociais, o que impõe um constante processo de reprodução e de novas formas, assim como sua intensificação e extensão. É com a intenção de compreender essas novas formas que se derivam desse momento neoliberal que analisaremos na próxima seção a passagem do período reconhecido como ‘fordismo-keynesianismo’ para o momento atual da sociedade capitalista.

Quando o autor traz ao debate a questão da financeirização e sua permeabilidade na sociedade atual demonstra como o sistema capitalista se faz presente de forma a deturpar as realidades interferindo diretamente no dia a dia da população.

Logo, podemos inferir tal pensamento com relação as políticas públicas, principalmente quando evidenciamos algumas ações governamentais. Por exemplo, ao analisarmos as políticas públicas voltadas à saúde da população, especificamente a saúde mental, podemos observar como que a Lei 10.216/2001 foi positiva no tocante a dar visibilidade para uma população que sofria com a ausência de um debate mais humanizado com relação à questão manicomial.

Da mesma forma, é mister destacarmos que a modificação desta para a Lei Federal nº 13.840/2019, que centra sua política no combate as drogas, modifica a proposta inicial da lei do ano de 2001. Tal decisão é sim importante para uma atualização, entretanto pré (-) conceitualiza e invisibiliza pessoas que sofrem de problemas mentais que não são oriundos do consumo de entorpecentes e que precisariam de um acompanhamento e de um tratamento específico (Almeida et al, 2022).

Tal atividade é um exemplo direto de ações de governos que compartilham de pensamentos sociais distintos onde, de primeira forma, pensava em questões como a situação de doentes mentais que não possuíam políticas de saúde adequadas e, posteriormente, um segundo governo que optou por homogeneizar uma situação por compre-

ender que a questão da saúde mental poderia ser vinculada a um uso de entorpecentes.

Tal situação não se restringe somente a questão das políticas públicas voltadas à saúde. Ocorre também quando verificamos a assistência social brasileira e os muitos retrocessos que foram impostos ao modelo de trabalho do serviço social nacional, na qual Cislaghi (2022, p. 119 - 120) nos traz os seguintes:

Na Assistência Social brasileira, apesar da criação tardia do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em 2005, conforme foi previsto na Constituição de 1988, a política de bolsificação se iniciou no governo Cardoso na década de 1990 e se fortaleceu com a unificação desses benefícios no programa Bolsa Família em 2004, durante o governo Lula. Em meio à trágica pandemia de Covid em 2020, a bolsificação da Assistência Social ganhou novo capítulo. A grave crise econômica, política, sanitária e social obrigou o governo ultraneoliberal de Bolsonaro a criar um benefício de valores um pouco mais robustos e com maior cobertura, mas, ainda assim, entre aproximadamente meio salário e um salário mínimo, quando as beneficiárias fossem mulheres sozinhas com filhos. O chamado Auxílio Emergencial, no entanto, aprofundou o processo de financeirização da Assistência Social, na medida em que não possuía nenhuma interface com o SUAS sendo exclusivamente operacionalizado pela Caixa Econômica, o Dataprev e os Correios. Foram abertas contas digitais para o pagamento e o cadastro, que teve que ser realizado por meio de um aplicativo de celular, ignorando o Cadastro Único da Assistência Social que existe desde 2007

Esse pequeno histórico do estabelecimento do sistema de assistência social no Brasil demonstra como, em momentos políticos com ideologias diferentes, as políticas públicas podem ser repensadas e limitadas de acordo com os posicionamentos que são conduzidas pelo espectro político vigente, afetando diretamente o setor social do país.

Vide, por exemplo, com relação à segurança pública e as políticas que são criadas para que essa seja estabelecida. É preciso que seja

esclarecido que algumas ações, que são destinadas ao estabelecimento de uma política pública de segurança, se originam diretamente da ideologia política e das estratégias que serão adotadas, assim como a classe social que será atingida pelas medidas (Xavier, 2008).

Podemos utilizar como exemplo medidas para a segurança pública que afetam a livre manifestação político-democrática, principalmente com representações que divergem do governo da situação; ações em áreas periféricas que abordem e criminalizam inocentes em detrimento de uma sociedade dividida em classes econômicas, dentre outras medidas que priorizam somente uma parcela da sociedade.

Com relação ao urbano e regional é preciso que as políticas públicas sejam observadas a partir da realidade da localidade, principalmente a nível Brasil, que possui muitas discrepâncias sociais com relação às suas cidades. Logo é preciso que o crescimento populacional, infraestruturas, acessos a nível social e outras questões sejam levados em consideração de forma a entender a realidade daquela região, e não devem pensadas e aplicadas de formas homogêneas.

Dentro desta perspectiva é possível indicarmos algumas possíveis soluções diante de uma situação que emerge uma tensão política social. Após o golpe de 2016, as relações sociais se estremeceram e atingiram diretamente as famílias mais pobres, que tiveram muitos dos seus direitos retirados ou reduzidos por conta de uma política neoliberal de contenção de gastos públicos, culminando em cortes em programas sociais.

Dentro desta configuração é preciso pensar em alternativas que possam contribuir de forma positiva com as perdas sociais. Nascimento Antão e Ribeiro (2019, p. 10) trazem uma proposta interessante com relação ao combate à falta de moradias regulares para as famílias mais pobres: os *community land trusts* (CLT):

O CLT busca um formato de apropriação privada da terra que promova a emancipação e garanta a segurança da posse dos moradores diante das inúmeras ameaças que se colocam no âmbito da (re)produção constante da cidade no capitalismo. Dentre as ameaças, destacamos especialmente as sucessivas mudanças nos gradientes de valorização que implicam a expulsão mercadológica dos moradores, de localidades que vão se (sobre)valorizando, rumo às sempre renovadas franjas da cidade

Os CLT's surgem como uma alternativa com relação a esta problemática urbana assim como representa uma forma de contraponto as políticas públicas urbanas que são estabelecidas a nível governamental. Esta é apenas uma proposta que visa mitigar as defasagens de políticas criadas a partir de ideologias neoliberais capitalistas, que subvertem e eliminam direitos básicos da população brasileira, suscitando alternativas contra hegemônicas (Basile; Ribeiro, 2022).

Com relação a educação, temos acompanhado algumas reformas educacionais que suscitam uma maior atenção no que se refere a que tipo de sistema de ensino-aprendizagem será oferecido para crianças e jovens em período de formação. As reformas, que são previstas na Constituição Federal de 1988 no artigo 214 são necessárias, mas o contexto político em que elas foram realizadas, pós-golpe de 2016, demandam uma reflexão mais ampla e profunda sobre a questão.

Segundo Neto (2021, p. 380) tanto a BNCC como o Novo Ensino Médio: “[...] são estratégicas, não são fruto do acaso, pois atingem diretamente os estudantes dos filhos da classe trabalhadora.” logo representam mecanismos que atingem as famílias mais pobres, oriundas de políticas públicas educacionais pensadas somente na estrutura de trabalho que o setor privado preconiza.

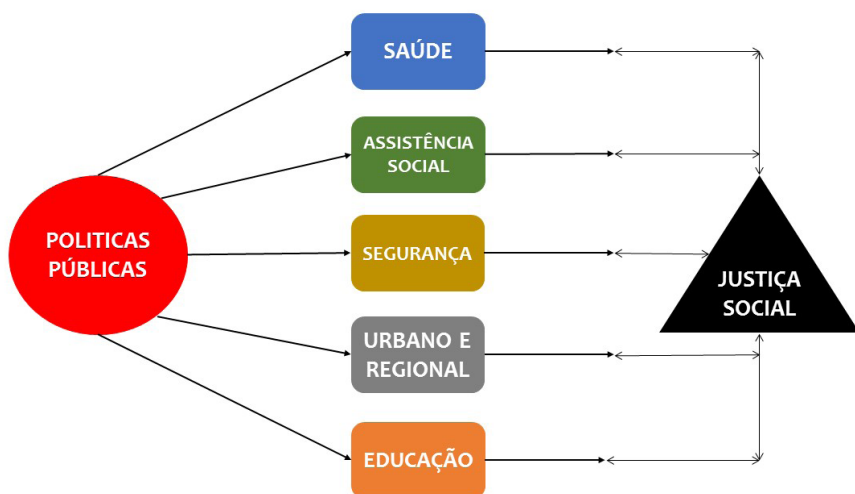
Deste modo, reflexionar sobre as políticas públicas demanda apontarmos as múltiplas possibilidades que essas interferências com

relação as medidas essenciais para a população sofrem. E todas essas políticas sociais carecem de um diálogo que atribua a elas uma característica de paridade, ou seja, que tenha incluída uma noção de justiça social para as suas determinações.

Como justiça social entendemos o estabelecimento de diretrizes, sejam explícitas ou implícitas, que estejam permeadas nas leis e regulamentações visando manter a igualdade e garantia de acessos para os que menos possuem, principalmente em países que a desigualdade social e econômica, como o Brasil, estejam configuradas nas interações sociais, isto tudo como forma de garantias a direitos (Legroux, 2022).

O organograma 1 sintetiza o que estamos debatendo até o momento:

Organograma 1 – Estrutura das políticas públicas e da justiça social



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Entendemos que a justiça social deve estar inserida no âmbito do

debate das políticas públicas e possa estabelecer em cada uma das propostas uma estrutura que compreenda e insira parcelas da população que necessitam de acessos para cada uma das dimensões apresentadas.

Deste modo, além desta análise apresentada, utilizamos de referenciais que abordassem a temáticas das políticas públicas e também pudessem dialogar com a questão da necessidade de se debater a justiça social enquanto elemento primordial no debate do estabelecimento e estruturação de políticas para a população brasileira.

Utilizaremos também de elementos visuais, como mapas e organogramas, para que possamos conversar de forma a exemplificar nossas hipóteses aqui apresentadas e colocadas para discussão.

Mesmo com todas as dimensões de políticas públicas apresentadas nos focaremos naquela que corresponde a educação, como forma de trazer possibilidades de reflexões com relação a uma possível justiça social para com as reformas educacionais, que estão em pauta e vigentes no sistema educacional brasileiro.

Para pensar a questão educacional brasileira

Compreender a importância que a política pública educacional possui para o Brasil é fundamental para entendermos a função social que a educação tem na formação de todas e todos.

É preciso que tenhamos a compreensão básica de que é preciso, e necessário, que as diretrizes educacionais sejam revistas constantemente. Tal assertiva se fundamenta na constatação que as modificações e reformas no âmbito da educação são previstas na Constituição Federal (CF) de 1988 no seu artigo 214 que versa sobre:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração

decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

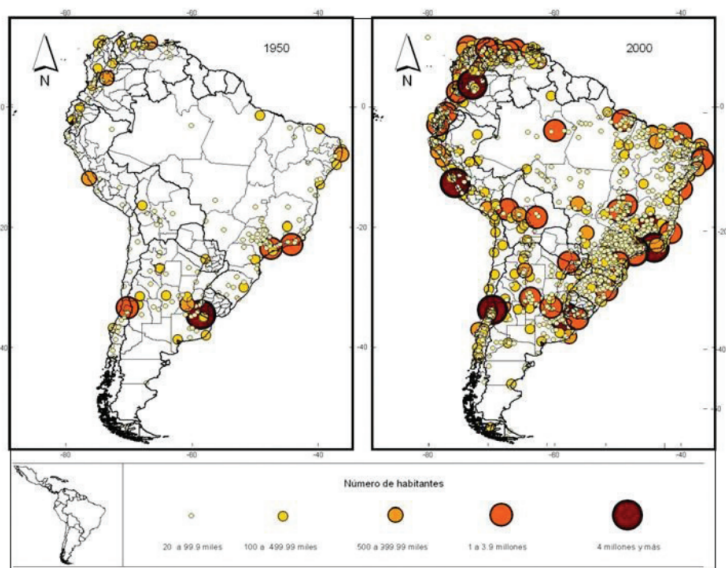
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2006, p. 166)

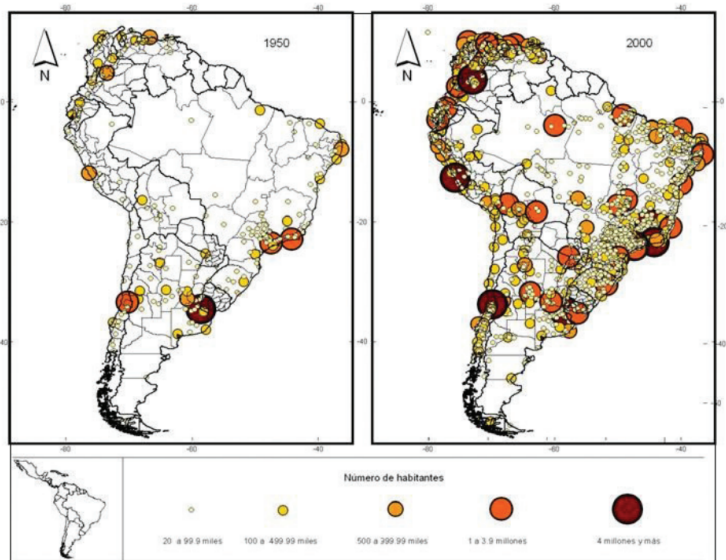
Logo é fundamental que as políticas públicas em âmbito educacional sejam pensadas e estabelecidas para dar conta do previsto no artigo 214. É perceptível que a partir das análises dos parágrafos constantes na CF de 1988 o direito à educação é garantido para todas e todos, sendo desta forma, suscitado que a presença de uma justiça social esteja intrínseca na elaboração dos documentos oficiais.

Também deve ser levado em conta a pluralidade de cidades e de identidades sociais que constam no Brasil conforme a figura 1 demonstra:

Figura 1 – Cidades conforme classe de tamanho populacional



América do Sul – 1950 e 2000.



Fonte: Extraído de Moura (2016).

Podemos observar como o contingente populacional das cidades da América do Sul, em especial do Brasil, se dinamizou no período referente a 1950 até 2000, com aglomerações urbanas ultrapassando os 4 milhões de habitantes, na qual destacamos a região Sudeste com uma ampliação significativa com relação a cidades com até 100.000 habitantes.

Também é mister observarmos como a região Nordeste teve um salto representativo no que se refere a sua aglomeração urbana, principalmente com a localização de cidades com até 500.000 habitantes, demandando políticas sociais de acesso à educação de forma igualitária.

Assim sendo, observa-se que é preciso levar em consideração essas muitas interações que ficam evidentes no que se refere a demografia das regiões e todo o aparato necessário com relação as políticas públicas que serão pensadas para dar conta de toda esta nova configuração urbana.

Um início possível é o estabelecimento de parâmetros que permitam qualificar e mensurar a qualidade de alguns serviços ofertados pelo Governo Federal brasileiro, como por exemplo, a educação.

Diante disso, foi lançado no ano de 2007 o Índice Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que é um indicador criado pelo Governo Federal como forma de mensurar a qualidade do ensino público brasileiro, indicando uma média geral que deveria ser alcançada ou até mesmo superada pelos Estados.

O Ideb é estabelecido a partir da somatória do Censo Escolar, realizado a partir dos dados obtidos de forma institucional mediante as secretarias de educação (municipal e estadual) e a aplicação de avaliações como a do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) visando mensurar o desenvolvimento pedagógico dos alunos a partir dos conteúdos trabalhados nas escolas do Brasil (Brasil, s/d).

Para fazermos um paralelo com as indicações apontadas podemos analisar como se apresentou os resultados do Ideb no ano de 2017 tanto no ensino fundamental e no ensino médio na rede pública brasileira de ensino antes da implementação da BNCC, conforme a tabela 1 indica:

Tabela 1 - Índices do IDEB – Ensino fundamental e Ensino médio no ano de 2017

ESTADOS DA FEDERAÇÃO	ÍNDICE IDEB – 2017 Ensino Fundamental (Iniciais e Finais)	ÍNDICE IDEB – 2017 Ensino Médio
Acre	5,8	3,8
Amapá	4,6	3,2
Amazonas	5,4	3,5
Pará	4,7	3,1
Rondônia	5,8	4,0
Roraima	5,5	3,5
Tocantins	5,6	3,8
Alagoas	5,2	3,5
Ceará	6,2	4,1
Maranhão	4,8	3,5
Paraíba	5,1	3,5
Pernambuco	5,2	4,1
Piauí	5,3	3,6
Maranhão	4,8	3,5
Rio Grande do Norte	5,0	3,2
Distrito Federal	6,3	4,1
Goiás	6,1	4,3
Mato Grosso	5,9	3,5
Mato Grosso do Sul	5,7	3,8

Minas Gerais	6,5	3,9
Espírito Santo	6,0	4,4
Rio de Janeiro	5,8	3,9
São Paulo	6,6	4,2
Paraná	6,5	4,0
Santa Catarina	6,5	4,1
Rio Grande do Sul	5,8	3,7

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados de Brasil (2018).

Esta foi construída a partir da coleta de dados referentes as médias do IDEB existentes em portais do Governo Federal, em que fizemos a média ponderada dos anos iniciais e finais do EF para facilitar a leitura e o entendimento com relação ao comparativo de médias dos anos analisados. Utilizamos da seguinte equação: $EI+EF/2$, em que o dado disponibilizado por Estado a nível ensino infantil somado ao ensino fundamental dividido por dois, representa o quantitativo médio do índice apontado por Estado, estabelecido nas regiões da federação brasileira.

Podemos observar que poucos Estados da Federação conseguiram superar a meta prevista no ano de 2017 que era de 5,8 no Ideb – Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e 3,8 para o Ideb – Ensino Médio.

Isto denota um aproveitamento escolar abaixo do esperado pelo Governo Federal, principal responsável por ofertar uma política pública educacional de qualidade e que combata o baixo nível de aprendizagem, ficando a cargo dos Estados a vigilância e coordenação das atividades escolares perante seus projetos educacionais, adaptados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Tais resultados justificam a modificação e a intervenção com relação ao sistema educacional aplicado no ensino público brasileiro, sendo necessária uma medida que estimule uma renovação na educação brasileira. Entretanto essas mudanças devem ocorrer de acordo com o estabelecido, com uma consulta pública e a atuação de setores educacionais que possibilitem uma reflexão e propostas com relação as modificações necessárias na estrutura educacional brasileira, algo que não aconteceu com a BNCC (GIROTTI, 2017).

Ela foi inserida no sistema educacional brasileiro de forma incisiva, principalmente pelo momento político que o Brasil vivenciava, de extrema instabilidade por conta do golpe ocorrido em 2016, que depôs a Presidente da República democraticamente eleita Dilma Vana Rousseff. A proposta da BNCC entregava uma ideia de potencializar o ensino nacional com medidas que poderiam ser inseridas a partir da lógica de mercado que regia o sistema econômico nacional, principalmente mediante a atuação de empresas privadas como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco e etc.

Neto (2021) aponta que esta proposta de mudança na estrutura curricular do ensino nacional a partir da homogeneização mediante um documento normativo somente serviu para que algumas disciplinas perdessem carga horária, como foi o caso da Geografia, e que potencialidades observadas no setor empresarial (como projeto de vida e especialidades tecnológicas) pudessem ser inseridas na dinâmica escolar visando a formação de trabalhadoras e trabalhadores.

Após a implementação da BNCC e a adoção desta no sistema público de ensino os dados do IDEB de 2021 retratam os seguintes índices constantes na tabela 2:

Tabela 2 - Índices do IDEB – Ensino fundamental e Ensino médio no ano de 2021

ESTADOS DA FEDERAÇÃO	ÍNDICE IDEB – 2021 Ensino Fundamental (Iniciais e Finais)	ÍNDICE IDEB – 2021 Ensino Médio
Acre	5,5	4,0
Amapá	4,9	3,3
Amazonas	5,4	3,7
Pará	5,0	3,2
Rondônia	5,4	4,1
Roraima	5,5	4,0
Tocantins	5,3	4,2
Alagoas	5,6	3,6
Ceará	6,3	4,3
Maranhão	5,0	3,6
Paraíba	5,4	4,1
Pernambuco	5,4	4,4
Piauí	5,6	4,2
Maranhão	5,0	3,6
Rio Grande do Norte	5,0	3,4
Distrito Federal	6,4	4,5
Goiás	5,9	4,5
Mato Grosso	5,8	3,7
Mato Grosso do Sul	5,4	3,8
Minas Gerais	6,1	4,2
Espírito Santo	6,0	4,5
Rio de Janeiro	5,7	4,0
São Paulo	6,3	4,7

Paraná	6,2	4,9
Santa Catarina	6,5	3,9
Rio Grande do Sul	6,0	4,3

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados de Brasil (2022).

A média prevista para o Ideb de 2021 era de 5,1 para o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e de 4,2 para o ensino médio. Verificando o que consta na tabela 2 podemos identificar ponderações interessantes com relação aos índices apresentados e o que significou para alguns Estados brasileiros.

A região Norte oscila com relação aos dados do Ideb de 2021 demonstrando que há uma manutenção dos dados apresentados em 2017, mas também que há um crescimento tímido referente a melhorias no ensino público fundamental e médio.

No Nordeste o fenômeno anteriormente apresentado se repete, tendo os Estados crescido muito pouco com relação a qualidade do ensino público, mantendo os índices abaixo do esperado com relação as melhorias, mesmo que tenham superado as médias indicadas pelo Ideb.

Na região Centro-Oeste o crescimento também foi tímido, com indicativos de índices iguais ao do ano de 2017, na qual o Distrito Federal reduziu suas médias vistas anteriormente, o que mostra uma tendência diferente da esperada após a BNCC.

No Sudeste os índices do Ideb de 2021 impressionam, mas também não impactam tanto comparado ao ano de 2017, mostrando crescimentos ainda não expressivos, principalmente no Estado de São Paulo, que demonstra um recuo com relação ao Ideb do Ensino Fundamental do ano de 2017.

Na região Sul há uma certa manutenção dos índices vistos no ano de 2017, o que não justifica as modificações determinadas pela BNCC

com relação ao sistema educacional, na qual destaca-se que os índices não mantiveram as notas vistas anteriormente.

Desta forma, é possível observar que não há uma constância com relação aos dados apresentados no período de 2017 a 2021. Estes demonstram que há um crescimento em um índice em detrimento do recuo de um outro, não havendo uma permanência com relação ao que está evidenciado e é previsto com as reformas educacionais do período analisado.

Tal situação também evidencia a fraqueza de uma política pública educacional pensada para ser voltada ao mercado e não para a formação adequada de crianças e jovens. O aumento da média do IDEB de 2021 representa a expectativa de que os Estados poderiam ter melhorado seus índices anteriormente vistos, o que não ocorreu em amplitude, que demonstra a falha em que o sistema adotado a partir da BNCC apresenta.

Assim sendo é preciso que estas políticas públicas sejam revistas e corrigidas, para que possam dar conta de uma demanda social que é a educação brasileira. Índices que apontem números expressivos, que superam a média esperada, não são representativos da qualidade do ensino ofertado e podem ser mascarados com dados que não refletem a realidade educacional.

Portanto, é preciso que sejam analisados e verificados estes dados e que políticas públicas sejam aplicadas de forma a considerar as diferenças regionais e que os documentos oficiais caminhem neste mesmo sentido, evitando se basearem em dados puramente estatísticos.

Considerações finais (para não concluir)

Após a exposição que fizemos com relação a estrutura educacional brasileira, suas reformas e a necessidade de reflexão do projeto de educação vigente no Brasil, faremos algumas considerações e propostas como forma de iniciar um diálogo que vise a mudança e o avanço na qualidade das políticas públicas voltadas ao ensino público brasileiro.

Os índices apontados buscam trazer ao debate a necessidade de uma reflexão que abranja a relevância de construir a justiça social a partir de investimentos na educação, com propostas e projetos que dialoguem visando estimular a qualificação de alunos professores, garantindo que eles possam ter mais acessos e compreender melhor o papel que o ensino-aprendizagem possui para o desenvolvimento educacional brasileiro.

É fundamental que sejam estabelecidas diretrizes pautadas na garantia da equidade das decisões que forem construídas, principalmente tendo como base a certeza de que as ideias serão conduzidas por uma estrutura de justiça social, que contemplará as necessidades de forma plena, não excluindo nem beneficiando parcelas da população.

É preciso que sejam debatidas mudanças nas leis e diretrizes educacionais que sejam pautadas em bases de referências que apontem um estudo que considere as muitas particularidades regionais brasileiras. Não é possível que sejam implementadas reformas sem a devida compreensão das dificuldades que cada região do país possui, principalmente quando analisamos e verificamos a formação educacional.

É preciso que o debate com relação a educação ou qualquer um dos sistemas destacados tenham uma abertura com a sociedade, tanto a especializada como a comum, para que a construção seja democrática e baseada em informações e necessidades que contemplem ambos.

Também é fundamental que, após as primeiras diretrizes criadas e consultadas publicamente, hajam testes antes de uma implementação total da proposta, com vias de realizar correções e alterações que se apresentarem necessárias com relação ao que está sendo indicado como proposta de reforma educacional.

Que se estruture comissão que avalie e coordene atentamente cada uma das mudanças implementadas e que ela tenha uma ação horizontal que possua o apoio dos municípios brasileiros, na busca de uma estrutura que qualifique a proposta e as ideias indicadas.

No caso da educação, os modelos de avaliação como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) deve ser baseado nas estruturas educacionais pautadas na universalização do ensino público, que possuam uma organização adequada e não que sejam realizados de forma a não considerar as demandas regionais e o nível de aprendizado, sendo que devem ser utilizados como forma de mensurar sim o avanço da qualidade da educação, mas que também apresentem bases que possibilite a abertura para eventuais transformações.

As ideias aqui apresentadas visam somar com as demandas educacionais e servir de ponto inicial ao debate, para que possamos dialogar de forma mais ampla sobre como a educação pode ser transformadora a partir de configurações que indiquem a importância que pequenos projetos, como dialogar sobre a justiça social, podem ser um arcabouço reflexivo de suma relevância para a perpetuação de educação democrática.

É importante também indicarmos que materiais avaliativos e índices de desenvolvimento educacional pouco retratam a discrepância existente no modelo educacional atual, algo que é preciso ser levado de forma mais aprofundada a debates sobre a efetividade de tais ferramentas e mensuradores, com a possibilidade de pensar se os mesmos são condizentes ao que se espera deles.

É mister, inserirmos a questão da justiça social para as políticas públicas de forma mais contundente, principalmente quando queremos dialogar sobre como esta pode ser relevante para com a construção de um debate mais social, democrático e amplo.

O acesso à educação no Brasil deve ser estabelecido de forma plena e que evite ideologias políticas na construção de seu currículo. Compreendemos que todo currículo escolar possui intencionalidades e reflexões do sistema político vigente, porém indicamos que para um sistema de qualidade e acessível, é preciso repensar tal modelo.

Referências

- ALMEIDA, M. T. P., FONSECA, E. G. J., JULIK, A. D., BINI, A. C. D., SUCKOW, P. P. T. Gestão em saúde e a política pública de saúde. *Concilium*, v. 22, n. 3, 2022, p. 560–573.
- BASILE, P., RIBEIRO, T. F. Community Land Trusts in context informality: Process, politics and challenges of implementation. *Radical Housing Journal*, v. 4, n. 1, p. 51 – 70, 2022.
- BRASIL. *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB – 2021)*. INEP/MEC. 2022.
- BRASIL. *Resumo Técnico: Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB – 2017)*. INEP/MEC. 2018
- BRASIL. *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEP – 2017)*. INEP/MEC. 2018.
- BRASIL. *Artigo 214*. Constituição Federal de 1988. Brasília/DF, 2006.
- BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. INEP/MEC. s/d.
- CISLAGHI, Juliana Fiuza. Financeirização, Ultraneoliberalismo e Política social. In: VASCONCELOS, Ana Maria; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira, VELOSO, Renato (orgs.) *Serviço social em tempos ultraneoliberais*. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2021, p. 111 – 126.

- COLOMBINI, I. Neoliberalismo e financeirização como novas formas de controle e exploração nas relações sociais capitalistas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA. 43., *Anais...*, 43., 2017, Natal/RN, 2017, p. 1 – 19, 2017.
- ESTÊVÃO, C. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16, n. 47, p. 37–58, 2016.
- FOUCAULT, M. Direito de morte e poder sobre a vida. In: FOUCAULT, M. . *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p. 127 – 149.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNs a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, n. 30, p. 419 – 439, 2017.
- HAYEK, F. A. Justiça “social” ou distributiva. In: HAYEK, F. A. . *Direito legislação e liberdade: Uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política*. São Paulo: Visão, 1985, p. 79 – 122.
- LEGROUX, J. Teorias da Justiça social e espacial: Diálogos com a Geografia a partir da década de 1970. *GEOUSP* (On-line), São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1 – 20, 2022.
- ROBERTSON, S. L. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: Um relato relacional. *Educ. Soc.*, v. 34, n. 124, p. 679-703, 2013.
- MOURA, R. Como pensar o urbano na América do Sul? In: FREITAS-FIRKOWSKI, O. et al. *Estudos urbanos comparados: Oportunidade e desafios da pesquisa na América Latina*. San Miguel de Tucumán: Universidade Nacional de Tucumán, 2016, p. 83 – 114.
- NASCIMENTO ANTÃO, R. C.; RIBEIRO, T. F. Os *community land trusts* como instrumento de resistência aos projetos urbanos neoliberais. *Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP*, v. 26, n. 49), p. 1 – 16, 2019.
- NETO, D. R. S. L. Afinal, para onde caminha o ensino de Geografia no contexto da reforma do ensino médio e implantação da BNCC. *Revista Terra Livre*, v. 1, n. 56, p. 370 – 397, 2021.
- SALINAS, L. Vivienda social en la periferia de la Ciudad de México como mecanismo de acumulación de capital y control social. *Revista de Urbanismo*. n. 40, p. 1 – 11, 2019.

- SANTOS, M. A reconstrução da individualidade. In: SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7 ed. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 67 – 77.
- STOER, S. Educação como direito: O papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e da justiça social. *RBP AE*, v.22, n.1, p. 129-151, 2006
- TONELLA, C. Políticas urbanas no Brasil: Marcos legais, sujeitos e instituições. *Revista Sociedade e Estado*, v. 28, n. 1, p. 29 – 52, 2013
- XAVIER, A. R. Políticas públicas de segurança. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, v. 4, p. 43 – 75, 2008.

Sobre os organizadores

Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus. DOUTOR em História (PPGHIS/UFMA), com financiamento da CAPES. MESTRE em História, Ensino e Narrativas pelo PPGHIST/UEMA, com financiamento da FAPEMA. ESPECIALISTA em Docência do Ensino Superior (2017) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). GRADUADO em HISTÓRIA (licenciatura) pela UEMA, Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (UEMA/FAPEMA). GRADUADO em PEDAGOGIA (licenciatura) pela FATEH. Membro do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO) e Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM).

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus. DOUTORA em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Desenvolve a pesquisa de doutorado intitulada: “A Educação como Estratégia de Evangelização e Conversão dos ?Infiéis? nas Obras de Ramon Llull: Doutrina para Crianças e o Livro do Gentio e dos Três Sábios (1274-1276)”, orientada pela Profa. Dra. Adriana Zierer, sob o financiamento da FAPEMA. MESTRE em História, Ensino e Narrativas pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN), atual Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob o financiamento da FAPEMA. ESPECIALISTA em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Ludopedagogia pela Faculdade ÚNICA (2020). ESPECIALISTA em Supervisão, Gestão e

Planejamento Educacional (2019) e em Docência do Ensino Superior (2017) pelo IESF. Graduada em TEOLOGIA (Bacharel) (2015) e Graduada em PEDAGOGIA (licenciatura) (2017) pela Faculdade de Teologia Hokemah (Fateh). Graduada em HISTÓRIA (licenciatura) (2015) e Graduada em MÚSICA (licenciatura) (2022) pela UEMA. Bolsista de Iniciação Científica veiculada a BIC/UEMA no período de 2012 a 2013. Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2014 a 2015. Vinculada ao Brathair – Grupo de Estudos Celtas e Germânicos.

Sobre os autores e autoras

Andréia Tanara de Carvalho. Enfermeira do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Graduada em Enfermagem pela Universidade Feevale (2013). Especialista em Cuidados Paliativos e Docência em Enfermagem. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6106644447846767>.

Carla Valéria da Silva Freitas Menezes. Bacharel em Filosofia Cristã (Faculdade de Teologia Filadélfia Internacional); Licenciatura em Pedagogia (Estácio de Sá); Licenciatura em Artes Visuais (UNIJALLES); Pós-graduação em Artes na Educação (Faculdade Ateneu); Pós-graduação em Metodologia do Ensino em Artes; e Pós-graduação em Ciências da Religião (FATEC).

Cleberson Henrique de Moura. Mestrando em Museologia e licenciado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Técnico Mecatrônica pelo SENAI. Atualmente, é funcionário técnico no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), onde é responsável pelo desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase na intersecção entre Tecnologias Digitais, Patrimônio Cultural e Educação.

Fabio Henrique Monteiro Silva. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1997), mestrado em História pela Universidade Federal do Piauí (2009) e doutorado em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é colaborador da Universidade Federal do Rio de Janeiro

e professor assistente da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia, atuando principalmente nos seguintes temas: carnaval, cidade, memória, maranhão e circularidade cultural.

Felipe Cesar Augusto Silgueiro dos Santos. Doutorando pelo Programa de Pós - Graduação em Geografia pela Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (PPGG - FCT/UNESP), câmpus de Presidente Prudente - SP Licenciado (2015), Bacharel (2016) e Mestre (2019) pela mesma instituição. Tem atuado como docente substituto na mesma instituição de ensino superior em disciplinas voltadas à formação de professores, no âmbito da realização de atividades vinculadas a disciplina de Estágio Supervisionado. Membro do grupo de pesquisa Grupo de Produção do Espaço e de Redefinições Regionais (GAsPERR), do grupo Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (CEMESPP) e possui vínculo com a Rede de Pesquisadores em Cidades Médias (RECiME) Tem desempenhado práticas educacionais voltadas ao Ensino de Geografia, como palestras, minicursos e apresentações acadêmicas. Interesse em: Geografia, Geografia Urbana e Ensino de Geografia. Possui orientação do Prof. Dr. Márcio José Veríssimo Catelan. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1096327701012465>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4073-0820>. e-mail: felipe.cesar.augusto@gmail.com

Herik Eduardo Sousa Alves. Graduado em História (licenciatura) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Membro do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC), Pós-Graduando em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Auxiliar Administrativo na Pró-Reitoria de

Graduação da Universidade Estadual do Maranhão - PROG/UEMA, mestrando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), modalidade profissional. Foi docente na rede privada de ensino básico e EJA. Tem experiência como docente e pesquisador na área de História, com ênfase nas Organizações Contrárias à Ditadura Civil-Militar Brasileira (1968-1975) e uso de mídias digitais e tecnologias assistivas no ensino de História.

Jéssica Anjos de Lucena. Administradora Escolar na Rede Municipal de Balneário Camboriú/SC. Especialista em Gestão e Administração escolar (Unina), Pedagogia (2012) e Psicopedagoga (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0589803395493349>

Josicler Ames. Professora de anos iniciais da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS e Supervisora Educacional da Prefeitura Municipal de Alvorada/RS. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande/RS (2021). Especialização em Gestão Escolar e em Psicopedagogia. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8317888967123818>. Email:

Leandro Freitas Menezes. Licenciado em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela UFES. Licenciatura plena em Pedagogia pela FATEC/SP. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira / Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Cândido Mendes – RJ. Especialista em Docência do Ensino Superior / FATEC/SP. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFES. Membro do Grupo de Estudo sobre Discursos da Mídia – GEDIM/UFES.

Marcos Antonio Rodrigues. Possui pós-doutorado na área de História Literária e Literatura Portuguesa (2022) pela UNESP. Doutorado em Letras (2021), integralizando parte dos créditos na USP, mestrado em Letras (2015) e graduação em Letras (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (2023) pela UNYLEYA. Pesquisador membro da ABRALIC-Associação Brasileira de Literatura Comparada entre 2021 e 2022. Desde 2019 participa das interações do projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos na UNESP de Assis e na UENP de Jacarezinho. É professor de Língua Portuguesa na educação básica do Estado de São Paulo. Atua principalmente nos seguintes temas: teoria e crítica literária; literatura brasileira; linguística aplicada; ensino de línguas; língua portuguesa.

Maria Viviane Romão da Silva. Graduanda em licenciatura plena em História pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Atualmente com enfoque em pesquisas sobre mulheres de cor e as formas de subsistência em meio social em Maceió (2007-2017). A pesquisa em questão tem como principais fontes jornais da Gazeta de Alagoas e informações do censo do IBGE de Alagoas a respeito das mulheres marginalizadas. Essa investigação terá grandes contribuições para debates acadêmicos acerca do assunto, além de trazer para a sociedade civil um olhar diferente sobre a mulher, de maneira que essas não sejam categorizadas, mas colocadas como um corpo social.

Reinaldo Freitas Soares Junior. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão em 2010 e em Filosofia Licenciatura, pela Universidade Estadual do Maranhão em 2023. Foi bolsista de iniciação científica do CNPQ entre 2008/2010. Especialista em Linguística aplicada ao Ensino de língua Portuguesa,

lato senso, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão. É membro do Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular (GPMINA). Participa de pesquisas relacionadas principalmente nos seguintes temas: família, musicalidade, cultura popular e religião. Realiza pesquisa em Igreja Evangélica de São Luís e sobre aspectos míticos-culturais no município de Cururupu.

Renata Cristina Alves Polizeli. Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus Assis (2011) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2016), cuja pesquisa diz respeito à compreensão do eixo de produção de texto no ensino de Língua Portuguesa, ensino fundamental anos finais, a partir de textos produzidos pelos estudantes. Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas, na qual investigou as produções curriculares da rede estadual paulista após adequação curricular à BNCC. Professora de Língua Portuguesa e professora formadora da rede estadual paulista. Membro das seguintes associações ALAB, ABRALIN, GEL e GELNE.

Vera Maria Alves de Anselmo. Professora de Anos Iniciais e Vice-Diretora da Rede Estadual do RS, possui Magistério pelo Instituto Estadual de Educação Carlos Chagas (2003), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012). Especialização em Supervisão Educacional, pela Uniasselvi (2017). Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8612439685136912>. vera-manselmo@educar.rs.gov.br

Índice remissivo

A

Andor 4, 7, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35

B

BNCC 139, 140, 141, 152, 155, 157, 162, 168, 170, 172, 173, 177, 185

C

Currículo 6, 20, 40, 59, 60, 61, 66, 116, 120, 123, 128, 133, 138, 141, 146, 176

D

Dialética 4, 55, 60, 65, 79, 119

Distopia 27, 28, 31

E

Educação Patrimonial 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85

EJA 5, 6, 7, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 51, 52, 108, 109, 114, 115, 117, 119, 120, 183

Ensino-aprendizagem 4, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 48, 49, 51, 115, 119, 156, 157, 162, 174

Ensino de filosofia 5, 122, 123, 126, 127, 130, 133

Ensino de História 4, 8, 9, 10, 11, 27, 30, 36

F

Ficção 24, 25, 27, 28, 35, 134

G

Gestão democrática 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 103, 104

I

Ideologia 57, 61, 65, 113, 114, 135, 161

J

Justiça social 5, 7, 154, 156, 157, 158, 163, 164, 165, 174, 175, 176, 177, 178

L

LDB 40, 87, 90, 91, 93, 97, 115, 140, 152, 155

M

Memória 4, 6, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 45, 46, 72, 78, 82, 182

N

Nova História 4, 23, 25, 26, 52

P

Positivismo Lógico 5, 108, 109, 112

