GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS
GILMAR PEREIRA COSTA
LAURO ARAÚJO MOTA
Organizadores

DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA(S)

EDUFU

eClasse EaD

Desafios do ensino médio na atualidade: políticas educacionais, gestão, organização pedagógica e docência(s)

Copyright 2024© Edufu
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora

Reitor
Valder Steffen Jr.

Vice-reitor
Carlos Henrique Martins da Silva

Diretor da Edufu
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Conselho Editorial da Edufu
Amon Santos Pinho
Arlindo José de Souza Junior
Carla Nunes Vieira Tavares
Juliana Marzinek
Raquel Discini de Campos
Sertório de Amorim e Silva Neto

Diretor da Série e-Classe
Guilherme Fromm (ILEEL/UFU)

Diretor da Subsérie Acessibilidade Textual
Maria José Bocorny Finatto (UFRGS)

Conselho Editorial da Série e-Classe
Cristina Massot Madeira Coelho (UnB)
Daniel de Mello Ferraz (USP)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Felipe Almeida Coura (UFT)
Gláucio de Castro Júnior (UnB)
Márcio Issamu Yamamoto (UFJ)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Stella Esther Ortweiller Tagnin (USP)
Valeria Neto de Oliveira Monaretto (UFRGS)
Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Viviane Maria Heberle (UFSC)

Equipe de Realização
Coordenação editorial: Eduardo Moraes Warpechowski
Revisão: Lúcia Helena Coimbra Amaral
Revisão ABNT: Marissol Ferreira Batista Cavalcanti
Revisão prova: Cláudia de Fátima Costa
Capa: Heber Silveira Coimbra
Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E11n Desafios do ensino médio na atualidade : políticas educacionais, gestão, organização pedagógica e docência(s) / Geandra Claudia Silva Santos, Gilmar Pereira Costa, Lauro Araújo Mota (Organizadoras). -- Uberlândia : EDUFU, 2024.
327 p.: il. ; (Coleção e-Classe, Série EaD).

ISBN: 978-65-88055-19-9
Livro digital (e-book)
Disponível em: https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-65-88055-19-9
Vários autores.
Inclui bibliografia.

1. Ensino Médio. 2. Políticas educacionais. 3. Gestão. I. Santos, Geandra Claudia Silva Santos, (Org.). II. Costa, Gilmar Pereira, (Org.). III. Série.

CDU: 37.018.43

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista – CRB-6/3408

EDUFU

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S | Cep 38400-902 | Uberlândia / MG
Tel: (34) 3239-4293 | www.edufu.ufu.br

Desafios do ensino médio na atualidade: políticas educacionais, gestão, organização pedagógica e docência(s)

Organizadores:

Geandra Claudia Silva Santos

Gilmar Pereira Costa

Lauro Araújo Mota

EDUFU

eClasse EaD

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

PARTE 1
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO MÉDIO NA INTERFACE COM A CRISE SANITÁRIA DA COVID-19 16
Vanusa Nascimento Sabino Neves
Lia Machado Fiuza Fialho

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: ESFORÇOS DE UMA CAMINHADA NA CONTRAMÃO DO PROCESSO EM ÂMBITO NACIONAL 35
Diva Lima
Antonia Vera Lúcia da Silva
Geruza Verônica Oliveira Almeida
Antonio Rilakson Teotonio de Sousa Lima

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 50
Catarina Cerqueira de Freitas Santos
Micaela Balsamo de Mello
Heder Amaro Velasques de Souza

O INVERSO DO CAMINHO: OS PROCESSOS DE STANDARDIZATION NA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE 80
Rafael Rabelo Cavalcanti
Francisca Rejane Bezerra Andrade

BREVE REFLEXÃO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO 96
José Alexandre Alves de Oliveira
Ana Paula Araújo Mota
Lauro Araújo Mota

PARTE 2
PENSANDO A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

CIRCUITO DE GESTÃO: UMA POLÍTICA GERENCIALISTA NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ 116
Gilmar Pereira Costa
Rodrigo da Silva Pereira

A GESTÃO ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO AO PROFESSOR QUE ATUA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO 137
Isabel Maria Sabino de Farias
Antônio Carlos de Sousa
Genira Fonseca de Oliveira
Iris Martins de Souza Castro

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA: SENTIDOS SUBJETIVOS DO SUJEITO QUE APRENDE – CASO JOAQUIM 157
Pedro Raimundo Mathias de Miranda
José Moysés Alves

AÇÕES EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA 180
Eridan Ferreira Leite
Geandra Claudia Silva Santos

VIVENDO, JOGANDO E APRENDENDO: O USO DOS JOGOS PARA FINS DIDÁTICOS 212
Radamés de Mesquita Rogérios

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR: DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA À RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS 232
Denise Pedroso de Moraes
Alex Lacerda Gomes Loiola

PARTE 3
DOCÊNCIA(S) NO ENSINO MÉDIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DE DADOS DO PNE E DO PAR 250
Andréia Cristina Freitas Barreto
Edcleide da Silva Pereira Novais
Lúcia Gracia Ferreira

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROEJA SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....269
Márcia Lopes Vieira
Astrogildo Fernandes da Silva Junior
Letícia Palhares Ferreira
Nara Moreira

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES SOCIAIS DE SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA ESCOLA BÁSICA SOB DOIS OLHARES: DE QUEM FORMA OS PROFESSORES E DE QUEM SE TORNA PROFESSOR.....301
Adriana Correia Almeida
Yuri Jefferson de Mattos

APRESENTAÇÃO

Este livro consiste no esforço emanado por autores e autoras oriundos de variadas instituições de educação básica e ensino superior de regiões diversas do país, que lançaram mão de reflexões sobre a etapa final da educação básica: o ensino médio. Trata-se de uma obra que cumpre com o propósito de contribuir para os estudos sobre essa etapa, justificando-se pelo fato de ainda existirem pesquisas e obras insuficientes versando a esse respeito, notadamente neste momento de crise do modelo de acumulação capitalista, o que resulta na destruição dos direitos sociais expressa no cumprimento de uma agenda agressiva de reformas em todos os âmbitos da vida social, agravada pela pandemia de COVID-19.

Esse contexto acarreta o desmonte da educação pública, democrática, laica, plural e inclusiva, que teve avanços importantes nas últimas duas décadas, mesmo dentro dos limites da lógica neoliberal. Os ataques frontais à ciência, à universidade, à liberdade de expressão e aos professores, somados à disseminação de *fake news* e às investidas ultraconservadoras no campo ideológico, disputam, na arena da política educacional, a função social da escola e o acesso ao saber sistematizado. As disputas estão em curso em todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo no ensino médio, claramente impactado pelas reformas estruturais regidas pela Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, e estabeleceu uma mudança na estrutura e na organização desse nível de escolarização, culminando, em 2018, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sabemos que o ensino médio é, historicamente, marcado por desigualdades que são concernentes ao acesso a ele, à permanência nessa etapa de ensino até a conclusão e à ideia de qualidade. Também é sabido que em seu arcabouço existe uma dualidade estrutural que segrega o ensino com base na classe social, destinando aos mais privilegiados o acesso ao propedêutico, e aos menos favorecidos, a mera preparação para o mercado de trabalho. Essa dualidade atende às demandas dos processos produtivos que, gradativamente, têm convertido a educação em serviço/mercadoria a ser controlado/a e explorado/a pelos ditames mercadológicos.

Desse modo, este livro destina-se a fornecer subsídios teóricos, assim como reflexões sobre dados empíricos, para a compreensão de teorias e práticas pedagógicas no âmbito do ensino médio em suas diferentes modalidades, considerando tensões, ameaças, retrocessos, desafios, aprendizagens e possibilidades vivenciadas atualmente no campo educacional na realidade brasileira. É uma obra comprometida com a emancipação humana e, portanto, parte da clara contraposição aos ditames do neoliberalismo e a suas políticas de recessão, as quais vêm marcando presença na educação do país.

A organização do livro decidiu agrupar os textos em três partes, visando articular as contribuições apresentadas nos textos dentro de cada marco temático, de modo a proporcionar a identificação de elementos, dimensões e relações que proporcionam o aprofundamento das temáticas em questão e a mobilização de novos olhares e conhecimentos pertinentes ao ensino médio.

A Parte I, *Reflexões sobre políticas educacionais e suas implicações no ensino médio*, situa o debate no contexto das políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, que resultaram na reforma do ensino médio, na Base Nacional Comum Curricular e na emergência de muitos desafios ao processo de formação humana dos jovens estudantes pertencentes à classe trabalhadora brasileira. Alguns dos textos integrantes dessa parte situam as discussões no contexto da pandemia de COVID-19 e problematizam os desafios emergentes que se apresentam, contraditoriamente, ameaçadores e prenhes de possibilidades.O capítulo de autoria de Vanusa Nascimento Sabino Neves e Lia Machado Fiuza Fialho, "Base Nacional Comum Curricular e o ensino médio na interface com a crise sanitária da COVID-19", versa sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação com o ensino médio, considerando

como marco histórico o cenário pandêmico da COVID-19. As reflexões contidas no capítulo apontam para o fato de que o ideário reformista é revestido de contradições e vinculado à reprodução dos interesses do mercado capitalista. A implementação da BNCC é tida como autoritária e, como tal, distancia-se da vontade democrática. No contexto da pandemia, concomitante a tal implementação, é possível identificar outras tantas contradições, o que é tematizado e discutido ao longo do texto.

"A reforma do ensino médio no Ceará: esforços de uma caminhada na contramão do processo em âmbito nacional", capítulo assinado por Diva Lima, Antonia Vera Lúcia da Silva, Geruza Verônica Oliveira Almeida e Rilakson Teotonio de Sousa Lima, aborda a reforma do ensino médio em curso no estado do Ceará, elucidando que o processo efetivado pela unidade da federação ocorre na contramão do que foi postulado pelo governo federal no tocante à nação. Reconhecendo as limitações dos processos reformistas, o texto lança mão de críticas contundentes que permitem ao leitor visualizar que a reforma em tela serve ao movimento contemporâneo de geração e circulação do capital.

Em "Os desafios da implementação da reforma do ensino médio durante a pandemia de COVID-19: o olhar da coordenação pedagógica", capítulo produzido por Catarina Cerqueira de Freitas Santos, Micaela Balsamo de Mello e Heder Amaro Velasques de Souza, os autores discorrem sobre os desafios da implementação dessa reforma durante a pandemia de COVID-19 sob a lente da coordenação pedagógica. É um texto que nasce da vivência de pesquisadores atuantes na educação básica, especificamente na rede estadual de educação da Bahia. Na discussão, os dados empíricos apontam condições desiguais de acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e à internet por alunos e professores, bem como a intensificação do trabalho docente e o suporte e a orientação insuficientes e inadequados por parte da Secretaria Estadual de Educação da Bahia durante a pandemia, fatores que trouxeram implicações para a dinâmica e a organização das escolas.

O capítulo elaborado por Rafael Rabelo Cavalcanti e Francisca Rejane Bezerra Andrade, "O inverso do caminho: os processos de *standardization* na política educacional cearense", analisa o modelo que subsidia as políticas educacionais do estado do Ceará, difundido como "caso de sucesso", o qual é traduzido pelas estratégias de *accountability*, pelos resultados obtidos nas avaliações externas em larga

escala e pela forte presença do privado no público, constituindo-se como uma espécie de laboratório de experimentação neoliberal. No texto, os autores debatem como a ideia de Estado-Avaliador se relaciona à política da unidade da federação, definindo a tônica do seu trabalho educacional.

Finalizando a Parte I, "Breve reflexão sobre o Novo Ensino Médio", de José Alexandre Alves de Oliveira, Ana Paula Araújo Mota e Lauro Araújo Mota, visa refletir sobre a proposta de reforma do ensino médio no âmbito do currículo, para lançar luz a respeito dos desafios e das possibilidades que esse processo tem gerado na educação dos jovens estudantes. As reflexões são elaboradas tendo por base um estudo teórico que discute os arranjos curriculares orientados pela Base Nacional Comum Curricular e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, entrelaçadas com a MP n.º 746, de onde resultam o discurso da meritocracia e a falácia do esforço individual como gerador de oportunidades e de justiça social.

A Parte II do livro, *Pensando a gestão e a organização pedagógica no ensino médio*, apresenta produções que articulam reflexões pertinentes às tensões, às contradições e às possibilidades que envolvem a gestão e a organização pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula. Estão na base e no foco dessas reflexões temáticas importantes, mas ainda pouco discutidas na cena/pesquisa educacional, tais como a inclusão dos alunos da Educação especial, as questões de gênero e sexualidade, os jogos como ferramentas didáticas, todas com repercussão nos saberes e fazeres pedagógicos na escola.

No texto inicial da Parte II, "Circuito de gestão: uma política gerencialista no ensino médio do estado do Ceará", os autores Gilmar Pereira Costa e Rodrigo da Silva Pereira tecem uma análise sobre a política educacional chamada Circuito de Gestão, concebida pelo Instituto Unibanco e implementada pela entidade no estado do Ceará. A política, que funciona no âmbito do ensino médio, afina-se ao *modus operandi* empresarial, reproduzindo práticas empresariais no seio escolar.

O capítulo escrito por Isabel Maria Sabino de Farias, Antônio Carlos de Sousa, Genira Fonseca de Oliveira e Iris Martins de Souza Castro, "A gestão escolar no acompanhamento ao professor que atua no Atendimento Educacional Especializado no ensino médio", objetiva compreender a dimensão didática da atuação da gestão escolar no acompanhamento dos professores do Atendimento Educacional Especia-

lizado (AEE) no ensino médio. A produção resulta de um estudo teórico que se mostra relevante diante do contexto de fragilidade que circunda a formação continuada de professores, evidenciando o papel da gestão da escola no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem decorrente das relações tecidas entre professores do AEE e seus alunos, tornando a ação pedagógica uma prática social comprometida com a perspectiva da educação inclusiva.

"Educação para a sexualidade na escola: sentidos subjetivos do sujeito que aprende – caso Joaquim", capítulo produzido por Pedro Raimundo Mathias de Miranda e José Moysés Alves, objetivou compreender como os estudantes do ensino médio de uma escola pública de Rio Branco, Acre, subjetivam questões relacionadas à sexualidade no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras em sala de aula na condição de sujeitos que aprendem. Esse estudo coloca em relevo a dimensão subjetiva para pensar a sexualidade dos jovens inscritos na dinâmica didática do ensino médio e pode subsidiar os debates sobre sexualidade, gênero, diversidade sexual e questões correlacionadas na escola, configurando-se como relevante e desafiante na atualidade.

O capítulo escrito por Eridan Ferreira Leite e Geandra Claudia Silva Santos, "Ações educativas no ensino médio para os alunos da educação especial no contexto da pandemia", apresenta as reflexões decorrentes de uma pesquisa de campo sobre a inclusão dos alunos da educação especial no ensino médio realizada em contexto de excepcionalidade provocado pela pandemia da COVID-19, por ser um cenário de recrudescimento dos desafios correlacionados à efetivação do direito à educação desse grupo. Nessa direção, a pesquisa teve como intuito analisar como os professores do AEE e da sala comum desenvolvem ações educativas voltadas para os alunos da educação especial no contexto da pandemia do novo coronavírus em uma escola pública de ensino médio com vistas à promoção da inclusão.

No texto de Radamés de Mesquita Rogério, "Vivendo, jogando e aprendendo: o uso dos jogos para fins didáticos", os jogos e a educação são discutidos articuladamente para pensar possibilidades que mobilizem a aprendizagem no contexto escolar. Dessa forma, ele pretende demonstrar o potencial dos jogos enquanto ferramentas didáticas capazes de catalisar o processo de ensino-aprendizagem. A produção resulta de pesquisas e experiências desenvolvidas pelo autor no curso de Ci-

ências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Uespi), onde atua como professor e integra os estudos realizados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia (Lepes).

No último capítulo da Parte II, "Avaliação e planejamento escolar: da tomada de consciência à reconstrução de práticas", Denise Pedroso de Moraes e Alex Lacerda Gomes Loiola se empenham em discutir dois importantes elementos da ação pedagógica: o planejamento e a avaliação escolar. Intimamente articulados, esses elementos são fundamentais para uma tomada de consciência, que deve estar comprometida e alinhada com a reconstrução de práticas. É um texto que revisita questões muito debatidas, mas que ainda carecem de serem olhadas sob outros prismas que repercutam, sobretudo, nos saberes e fazeres docentes.

Na Parte III, *Docência(s) no ensino médio*, os textos versam sobre a docência em sua singularidade, tecida em contextos, modalidade e área de conhecimento específicos, expressando a complexidade e o dinamismo que constituem a identidade profissional na formação e no exercício profissional como formas de encontro com a(s) docência(s).

Iniciando essa parte, no capítulo "Formação de professores para o ensino médio: reflexões a partir de dados do PNE e do PAR", Andréia Cristina Freitas Barreto, Edcleide da Silva Pereira Novaes e Lúcia Gracia Ferreira versam sobre a formação de professores para o ensino médio alicerçadas em dados do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), duas políticas educacionais que incidem diretamente na formação inicial dos educadores do país em uma cidade do interior do estado da Bahia. A análise feita pelas autoras comprova que a esfera da formação, mesmo sendo tão debatida e centralizada no âmbito do discurso oficial, ainda carece de maiores investimentos e alcance social, sobretudo no que concerne às áreas específicas do currículo.

Em "A construção da identidade nacional de professores no contexto do Proeja sob a perspectiva da formação docente", elaborado em coautoria por Márcia Lopes Vieira, Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Letícia Palhares Ferreira e Nara Moreira, a formação docente destaca-se como contributo no processo de construção da identidade profissional dos professores. O objetivo do capítulo foi investigar e analisar as trajetórias de vida e de formação dos professores e contribuir para ampliar as

discussões a respeito da necessidade de formação específica para o exercício profissional da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, os autores realizaram uma pesquisa empírica, contando com a participação de professores da EJA para compreender as marcas das variadas situações e contextos que desencadeiam o ser, o fazer e o formar-se professor/a.

Já o capítulo escrito por Adriana Correia Almeida e Yuri Jefferson de Mattos, "A constituição dos saberes sociais de ser professor de matemática na escola básica sob dois olhares: de quem forma os professores e de quem se torna professor", traz à tona a reflexão sobre a importância da carreira docente como agente de possibilidade de mudança social, considerando o contexto didático da disciplina de Matemática. O texto resulta de relatos reflexivos sobre as experiências dos autores como professores e sobre seus processos formativos e de atuação profissional, dando relevo às questões acerca dos saberes profissionais, sociais e identitários, bem como à realidade da sala de aula para além das preocupações conteudistas.

Ao final, este livro pretende ser um convite à resistência e à teimosia, que são motores da(s) história(s), para seguirmos o que poetizou ("profetizou") Belchior: "Amar e mudar as coisas me interessam mais"[1].

Os organizadores

[1] Trecho da música "Alucinação", lançada no álbum de mesmo nome por Belchior em 1976.

PARTE 1

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO MÉDIO NA INTERFACE COM A CRISE SANITÁRIA DA COVID-19

Vanusa Nascimento Sabino Neves (UFPB)

Lia Machado Fiuza Fialho (Uece)

INTRODUÇÃO

A educação oferecida no âmbito dos sistemas escolares público ou privado é a formal, com legislação própria, direcionada ao alcance das finalidades estabelecidas para a formação dos alunos (Xavier; Fialho; Vasconcelos, 2018). No Brasil, essa categoria de educação é uma questão de interesse público, tratada, privilegiadamente, no domínio da Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) e em diversas outras normas: na Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dentre outras. Notadamente, a CF de 1988, o ECA e a LDB reiteram o mesmo escopo, isto é, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996). Contudo, apesar do farto arcabouço normativo, historicamente, o sistema educacional brasileiro convive com problemas profundos que reverberam na efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Na educação brasileira, ocorrem imprecisões e descontinuidades na sistematização das instituições escolares e em seu funcionamento, perceptível nas sucessivas reformas educacionais, ora centralizadoras, ora descentralizadoras, que não se manifestam no atendimento das carências educacionais da população pelo exíguo aporte financeiro e/ou pelas disputas políticas e ideológicas nas instâncias federal, estadual e municipal (Saviani, 2008; Andrade; Motta, 2020). De tal modo, mesmo a escolarização apresentando-se como capaz de proporcionar a satisfação das aspirações dos alunos, em razão de sua trajetória irregular nos diversos contextos históricos educacionais, da insuficiência de recursos e da supremacia das forças que impõem como as escolas devem proceder, os resultados para os estudantes podem não promover a equalização das condições sociais destes.

Atualmente, como se não bastassem os desafios já descritos sobre o campo educacional, a pandemia causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV 2, iniciada em dezembro de 2019 em Wuhan, na China (Guy *et al.*, 2020), e que assola o Brasil desde fevereiro de 2020, resultando em 20.583.994 infectados e 574.848 mortos até 23 de agosto de 2021 (Brasil, 2021a), tem impactado de maneira sem precedentes a educação. A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unes-

co) avalia que, no ano de 2020, 52.898.349 estudantes brasileiros de todos os níveis educacionais tiveram suas aulas presenciais interrompidas. No mundo, após doze meses de fechamento total ou parcial das instituições de ensino, cerca de 50% dos estudantes permanecem prejudicados pela descontinuidade das aulas (Unesco, 2021a; 2021b).

Além disso, a crise sanitária provoca confusão nos papéis exercidos por professores, estudantes e pais ou responsáveis, assim como desgaste emocional para todos eles. No mais, subitamente todos esses sujeitos e as instituições de ensino perceberam-se despreparados para o ensino-aprendizagem mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por lhes faltar habilidade para o manejo dessas ferramentas e/ou por estarem desprovidos de equipamentos conectados a provedores de internet. Bem pior, tais problemas apresentaram-se muito mais perversos para os socialmente vulneráveis (Unesco, 2021c), porque as medidas restritivas de circulação de bens e de pessoas são mais drásticas para os grupos pauperizados, ou seja, para pessoas que, em qualquer espaço geográfico, já estavam submetidas ao sofrimento injusto imposto pela exploração capitalista e pela ausência de direitos garantidos constitucionalmente – alimentação, moradia, educação, dentre outros –, porém, devido à situação atual, tiveram suas suscetibilidades majoradas (Santos, 2020).

Nesse contexto, não se pode negar que as fissuras provocadas pela pandemia de COVID-19, principalmente na educação pública, antagonizam-se com o desenvolvimento das competências e habilidades normatizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo cronograma de implementação coincide com a ocorrência desse agravo (Brasil, 2021c). Logo, este ensaio objetiva refletir acerca da reforma implementada pela BNCC para o ensino médio, particularmente quanto às possíveis contradições existentes no projeto educativo vigente diante das reais condições dos alunos, dos educadores e das escolas da rede pública, agravadas pelo contexto pandêmico. Para tanto, revisitou-se a legislação à qual a BNCC se vincula e analisaram-se suas prescrições de implementação para o ensino médio, entrecruzando-as com os recentes dados da curva de contágio e de mortos pela COVID-19. O suporte teórico documental procedeu dos dispositivos legais alusivos ao ensino médio, como a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB; e a Lei

n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE); dentre outras normas. Também se consideraram os dados relativos à pandemia veiculados pelo Ministério da Saúde (MS); os indicadores disponibilizados pela Unesco e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Censo Escolar de 2020; e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Autores como Santos (2020), Frigotto (2017), Imbernón (2016), Freire (1987) e Saviani (2016; 2011; 2008) ampararam as reflexões.

O artigo está subdivido em cinco seções: 1) "Introdução", com descrição da temática, detalhamento do problema, formulação do objetivo e indicação do suporte teórico e documental das reflexões; 2) "O ensino médio na BNCC", onde se problematizaram as especificidades curriculares da BNCC para o ensino médio, ao se debater o posicionamento de teóricos da educação a respeito da maneira como o projeto educativo que prescreveu a atual reforma foi conduzido; 3) "O ensino médio na rota de colisão da pandemia de COVID-19", na qual se refletiu sobre as condições das escolas públicas, posicionadas na zona de confronto da pandemia de COVID-19; 4) "As competências para o ensino médio e as vulnerabilidades relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)", que problematiza a falta de acesso e formação de alunos e professores para trabalhar com os artefatos digitais; e as 5) "Considerações finais", em que se retornou ao objetivo do estudo e se apresentou a síntese das principais considerações.

1 O ENSINO MÉDIO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é um documento normativo definidor do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem devolvidas pelos alunos da educação básica. A despeito da conclusão da primeira versão dessa norma ter ocorrido no ano de 2015, e da segunda em 2016, foi em 20 de dezembro de 2017 que o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Portaria n.º 1.570, homologou o Parecer n.º 15, aprovado em 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e instaurou a implementação da versão final da BNCC. Desse modo, com a inclusão da etapa ensino médio na BNCC, contemplou toda a educação básica (Brasil, 2018; Andrade; Motta, 2020).

A BNCC alterou a estrutura legal educacional do país, primeiramente para atender às prescrições contidas no artigo 210 da CF de 1988, por assim dizer, no *caput*: "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" (Brasil, 1988). Outrossim, respondeu ainda às determinações da LDB, cujo artigo 26 dispõe:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. *on-line*).

Além desses dispositivos, a BNCC incorporou-se ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), procurando coadunar-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2018). A esse respeito, vale mencionar que, de 1996 a 2018, aportaram no ensino médio várias modificações normativas, incluindo duas diretrizes nacionais curriculares. "Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas" (Silva, 2018, p. 9), porém, como a BNCC é de caráter obrigatório e específico para cada etapa da educação básica, se porventura houver algum choque de interpretação em relação às orientações curriculares contidas nos demais documentos, recomenda-se a prevalência da BNCC.

Ao longo do trâmite da BNCC, vários debates se sucederam, e ainda assim constatam-se desencontros de pontos de vista. Com efeito, a liberdade de pensamento é peculiar às democracias. Aliás, integra o título dos direitos e garantias fundamentais e é reconhecida na CF de 1988, artigo 5º, inciso V, a saber: "é livre a manifestação de pensamento, sendo vedado o anonimato" (Brasil, 1988, p. *online*).

Dessa maneira, num estado democrático de direito, as discussões sobre instrumentos legais como a BNCC são vitais para educadores e gestores entenderem a diversidade dos brasileiros, porque os saberes locais sistematizados propiciam a in-

terpretação mais realista e mais contributiva para a aquisição das competências e das habilidades traçadas nessa norma (Sabóia; Barbosa, 2020). Entretanto, não raramente, nas esferas decisórias, convergem pessoas com visão divergente das pretensões apregoadas no cerne das políticas educacionais. Nesse caso, a alteração da pauta curricular da BNCC para satisfazer os interesses de grupos privilegiados contrasta com o discurso de participação democrática disseminado na esfera governamental federal (Aguiar; Tuttman, 2020). Na verdade, o que se constatou foi, além do cerceamento da participação social, a mercantilização da educação, por priorizar a formação dos jovens segundo os ditames do mercado de trabalho (Costa; Silva, 2019).

Nessa lógica, um dos motores do descontentamento por ocasião da reforma educacional em apreço é a origem da Lei n.º 13.415, de 2017 (Brasil, 2017), procedente da conversão da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016). Isso porque, apesar das audiências e das consultas públicas e de outros atos de participação social empreendidos ao longo da reforma, a LDB, ao ser alterada por uma MP, contrariou a vontade democrática. Como revelam Andrade e Motta (2020), a MP que modificou a LDB e incorporou-se à BNCC sufoca as vozes dos educadores e leva a uma regressão dos avanços democráticos, principalmente aqueles alcançados pelas minorias.

Dissecando ainda mais essa questão, outro objeto de controvérsia foi a precarização do trabalho docente, mediante a possibilidade de pessoas sem formação para fins de docência, apenas com notório saber, integrarem institucionalmente o quadro de professores (Silva, 2018). Destaca-se também a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, ensejando repúdio, mas, no final, resultando em modificações no texto da reforma (Andrade; Motta, 2020), constando na redação derradeira da Lei n.º 13.415, de 2017, no artigo 26, § 2,º o seguinte: "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica"; e no artigo 35-A, § 2º: "a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia" (Brasil, 2017, p. *on-line*). Nota-se que, para o ensino médio, essas disciplinas passaram à condição de estudos e práticas e, na BNCC, Sociologia e Filosofia agora compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Andrade; Motta, 2020; Brasil, 2018).

Importa enfatizar a visão mais prevalente dentre os teóricos da educação, de que as atuais reformas no ensino médio são um retrocesso, como já abordado, pela origem autoritária das modificações operadas na LBD por MP, por regular o ensino pelas exigências do mercado capitalista e por transmitir aos estudantes ligados à classe trabalhadora uma compreensão insustentável de que a escolha do currículo garantir-lhes-á melhor posição social (Frigotto, 2017). Na prática, o discurso político capitalista de solução dos problemas de inserção escolar no mercado de trabalho e de melhoria na qualidade de vida do jovem é intencionalmente apassivador, para silenciar as lutas por educação, trabalho, saúde, entre outras justas aspirações (Andrade; Motta, 2020).

Em relação à questão da MP, explana-se que esses atos normativos procedem do chefe do Executivo Federal, conforme consta na CF de 1988, artigo 62: "Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional" (Brasil, 1988). Ou seja, são normas dotadas de poder coercitivo imediato, a seguir apreciadas pelo Congresso Nacional para ratificar, ou não, sua conversão em lei. Nesse caso particular, a MP n.º 746, de 2016, como já citado, foi convertida na Lei n.º 13.415, de 2017.

Os atos de resistência contra a BNCC também se deram devido à composição do currículo para o ensino médio, que passou a ser composto por dois blocos: a formação geral básica referenciada na BNCC e os itinerários formativos. Quanto a esses últimos, a BNCC classifica-os como flexíveis, facultando aos estudantes selecionar o que estudar consoante seu interesse de formação técnica e profissional, e da mesma forma as ofertas das escolas, as quais devem ser norteadas pelas demandas da comunidade e pelos recursos disponíveis. Contudo, uma política curricular prescritiva de um catálogo padronizado de objetivos ou de competências é contrária à diversidade e aumenta as desigualdades (Silva, 2018).

Em se tratando do currículo, a substituição da organização curricular pelos itinerários formativos é histórica na educação, fratura a LDB e contraria a CF de 1988 (Costa; Silva, 2019). Seja dito, duas posições regem as argumentações políticas educacionais no Brasil: uma que posiciona a educação de qualidade para todos em defesa de transformações sociais e econômicas num país marcado por desigualdades, e

outra, que prioriza a formação orientada pela lógica do mercado. Assim, é perceptível nos parâmetros, nas diretrizes e nas orientações curriculares os conflitos entre essas forças, além das acentuadas diferenças teórico-epistemológicas e de estratégias na condução dessas políticas (Aguiar; Tuttman, 2020), de tal modo que, não obstante a educação ser exclusiva da humanidade, sua oferta é muito desigual, orientada para atender aos anseios das elites dominantes a partir da oferta e da apropriação de conteúdos ajustados para suprir o mercado capitalista (Saviani, 2011).

A educação é um direito social fundamental de todos (Brasil, 1988), e o ensino médio, por ser a fase final da educação básica, é um direito público e subjetivo de qualquer cidadão brasileiro. Entretanto, no país, a garantia do direito à educação esbarra em obstáculos intervenientes na permanência dos alunos em sala de aula e na aprendizagem nessa importante etapa formativa (Brasil, 2018). Nessa ótica, os direitos subjetivos públicos deveriam ser garantidos pelo Estado para titulares em situações jurídicas especificas, como, nesse caso, a escola pública de qualidade para crianças, adolescentes e adultos. No entanto, muitas vezes, essa prestação estatal encontra-se debilitada. Dessa forma, certas regras não concretizam o imperativo legal para o qual vieram a existir, deixando uma lacuna na produção dos resultados de melhoria social.

Endossa esse raciocínio o constitucionalista Bonavides (2018), ao lembrar que legisladores e órgãos estatais com poderes normativos, judiciais ou administrativos exercem papel fulcral na concretização dos direitos fundamentais, todavia, em muitas situações, a prestação do Estado manifesta-se desvanecida e com gritantes omissões materiais constitucionais, não priorizando os direitos dos mais vulneráveis, direcionando-os em benefício dos fortes e contra os debilitados. Ademais, diante de um Estado omisso, melhor destino não alcança a Constituição formal que, em razão da inércia do Estado, carece de legitimidade.

2 O ENSINO MÉDIO NA ROTA DE COLISÃO DA PANDEMIA DE COVID-19

A educação escolar está posicionada na rota de confronto povoada por múltiplos malefícios, e a pandemia complicou muito mais esse embate. De tal maneira, as possíveis soluções podem não ser efetivas para certos destinatários, aqueles já

identificados por Santos (2020) nas linhas introdutórias deste estudo como habitantes do espaço-tempo político, cultural e social denominado Sul Global, sobre os quais ainda persistem as assimetrias originárias do colonialismo que teimam em se perpetuarem no futuro.

Apesar da crise da COVID-19, o cronograma de implementação da BNCC, detalhado na Portaria n.º 521, de 2021, permanece ativo. Em simultâneo, as diligências necessárias para se diminuir o déficit de aprendizagem acarretado pela interrupção das aulas presenciais são reivindicações das redes de ensino e das escolas. Mas como conciliar as possíveis estratégias de enfrentamento dos desafios plurais de reestruturação do ensino médio – currículo, aumento da carga horária letiva, capacitação dos professores, entre outros – com as medidas específicas para o problema da COVID-19, incluindo as prescrições sanitárias para se evitar o contágio no âmbito escolar?

Interessa expor que, na maior união científica mundial de todos os tempos para o enfrentamento da pandemia, a desejada vacina contra a COVID-19 foi disponibilizada. Até 12 de agosto de 2021, o Brasil aplicou 181.908.368 doses. Dos vacinados, 125.283.912 receberam apenas a primeira dose, e 47.397.442 completaram o esquema vacinal, duas doses para a maioria das vacinas utilizadas no país (Brasil, 2021b). Mas os números da vacinação são díspares. Existem estados e municípios mais avançados que outros, porque essa administração depende da faixa etária e de outras prioridades, como comorbidades preexistentes e categoria profissional. Além disso, a campanha vacinal ainda não contemplou os estudantes que não atenderam aos critérios citados, ou seja, crianças, adolescentes e parte dos jovens não foram imunizados e, mais preocupante, novas variantes virais estão em circulação contra as quais não se tem certeza da eficácia das vacinas disponíveis.

No cumprimento da BNCC, às unidades escolares ofertantes do ensino médio, cumpre ampliar a carga horária atual, que é de 2.400 horas, para 3.000 horas. Dessa nova carga horária, 1.800 horas voltar-se-ão para a formação geral básica, e 1.200 destinar-se-ão aos itinerários formativos. O aumento será progressivo, até se completar em 2022. No mais, devem ser alinhados os currículos e contemplados os itinerários formativos até o ano de 2024 para todo o ensino médio (Brasil, 2018). No entanto, em meio à pandemia, alguns prazos já se escoam neste ano de 2021, a

exemplo do período para "aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação" (Brasil, 2021, p. *online*).

De pronto, percebe-se que gestores, escolas e professores, para atenderem aos desígnios da BNCC, doravante precisam ressignificar as práticas pedagógicas para mediar o processo de ensino-aprendizagem composto por competências gerais da educação básica, por itinerários formativos e, a depender da escola, pela formação técnica e profissional. Tudo isso posicionando os alunos como protagonistas da escolarização (Brasil, 2018), posto que os educadores, enquanto educam, também são educados, em comunhão, reformulando seus atos cognoscentes e norteando os educandos para o conhecimento. Nessa sinergia, os educandos são desafiados a crescerem criticamente com autenticidade porque o movimento de pensar e agir para a busca de ser mais é enfatizado e não se pode conceber uma educação acrítica (Freire, 1987).

Com a cautela de não se assumir posição extremista quanto ao desfecho da aplicação da BNCC, entende-se que as mudanças no ensino médio desafiam nomeadamente os professores, porque a materialização das novas adequações curriculares perpassa obrigatoriamente por eles. Por certo, se as prescrições contidas na BNCC não romperem o plano da mera vigência, penetrando no plano de eficácia, produzindo seus efeitos no mundo dos fatos em que se localizam alunos, professores, gestores, escola e sociedade, o esforço terá sido em vão e as consequências disso repercutirão, em última instância, no alunado e na sociedade. Essa ponderação encontra guarida em Freire (1987), para quem a teoria sem a prática é verbalismo, a prática sem teoria é ativismo, mas, da união entre teoria e prática nasce a "práxis", ação libertadora, criadora e transformadora da realidade.

3 AS COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO E AS VULNERABILIDADES RELACIONADAS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)

No tocante às medidas de enfrentamento à pandemia de COVID-19 durante o fechamento das escolas, o ensino remoto emergencial apresentou-se como a grande estratégia para a retomada e a continuidade das aulas em tempos de isolamento so-

cial, mas a exclusão digital acomete alunos e professores. Atesta-se esse argumento na Nota Técnica divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2020) com base em dados do Programa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), ao investigar quantos estudantes do ensino regular não têm acesso domiciliar à internet de qualidade para as atividades remotas de ensino-aprendizagem. Revelou-se que alunos do ensino médio em escolas públicas sem acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa são cerca de 740 mil. Tal exclusão é mais severa para negros e indígenas, porque, ao se avaliar o perfil desses discentes, constatou-se que 30% são mulheres negras ou indígenas, 12% são brancas ou amarelas, 39% são homens negros ou indígenas, e 11% são brancos ou amarelos (Ipea, 2020), o que permite inferir que, na pandemia, malgrado o ensino remoto ter-se apresentado como uma das estratégias mais utilizadas para se atenuarem as avarias acarretadas ao processo de ensino-aprendizagem pela supressão das aulas presenciais, revelou-se a existência de muitos alunos alijados das TDICs. Circunstância antagônica quando se coteja com o propósito da BNCC de contemplar a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionadas a habilidades de utilização das TDICs em quatro de suas dez competências gerais.

Na BNCC, "competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Dentre as competências gerais para a educação básica, as TDICs estão expressamente referidas nos números 1, 2, 4 e 5, conforme consta a seguir:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formu-

> lar e resolver problemas e criar soluções **(inclusive tecnológicas)** com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
>
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> 5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9)[2].

É oportuno frisar que a BNCC, além de expressar diretamente, por intermédio das categorias "digital", "tecnológicas" e "tecnologias digitais", a cultura digital nas competências gerais acima citadas, na agenda de compromissos com a educação integral do aluno, também a insere transversalmente nos demais campos (Brasil, 2018).

Vale precisar que cultura digital inclui as aprendizagens por intermédio das tecnologias digitais, a compreensão da evolução digital e a utilização das tecnologias e dos conteúdos transmitidos por elas em atitude crítica, contextualizada, responsável e ética (Brasil, 2018). Por isso, o processo de aprendizagem no ensino remoto emergencial não se confunde com a cultura digital pretendida pela BNCC. Todavia, os recursos necessários ao ensino remoto estão contidos nas TDICs, por isso, a carência já documentada quanto aos meios para o ensino remoto pode interferir no alcance da cultura digital a ser instrumentalizada por elas.

Para se adquirirem as competências relacionadas às TDICs, é imprescindível dispor de equipamentos, de acesso à internet e de professores capacitados. Mas a realidade continua desafiadora, o que é demonstrado pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2020 ao avaliar a disponibilidade de recursos tecnológicos em escolas públicas do ensino médio. Ficou comprovado que apenas 36,3% desses alunos utilizam computadores portáteis durante as aulas; que o acesso ao provedor de internet

[2] Destaque acrescentado.

dentro dessas escolas é disponível somente para 64,6% dos alunos; que 19,6% das escolas sequer possuem internet banda larga, e que 27,1% não possuem nenhum tipo de internet para o ensino-aprendizagem (Brasil, 2021). Similarmente, por estudo de caso com professores do ensino médio de uma escola pública da região Nordeste, constatou-se que predomina a noção de inviabilidade da implementação da educação a distância pela falta de autonomia do aluno na utilização dessa modalidade de ensino, pelas deficiências de recursos necessários – equipamentos e rede de internet estável – e pela inaptidão para lidar com as TDICs (Bittencourt; Fialho; Ponce, 2020). Acrescentam Bittencourt, Fialho e Ponce (2020) que as precárias estruturas das escolas públicas são desfavoráveis à educação a distância[3].

A propósito, as escolas de educação básica, para viabilizar o acesso às atividades remotas durante a pandemia, estão utilizando aulas televisionadas e enviando material físico para os domicílios dos alunos sem acesso às TDICs (Ipea, 2020). Ratificam-se esses dados pela análise de estudos oriundos de todo o país referentes ao contexto educacional brasileiro nos primeiros doze meses de pandemia, que demonstram que os educadores têm empreendido esforços, por meio do ensino remoto emergencial, para mitigar o dano acarretado ao ensino e à aprendizagem, mas, ainda assim, a deficiência de acesso à internet e de habilidade com as TDICs, documentada em alunos e professores, é um dos principais fatores intervenientes na continuidade do processo educativo durante a suspensão das aulas presenciais (Neves; Valdegil; Sabino, 2021).

Para além dos dados quantitativos da exclusão ao acesso às TDICs que majora os desafios de efetivação da BNCC para o ensino médio em tempos de pandemia, num estudo de revisão sistemática, desvelou-se a percepção de professores sobre a construção de currículo alicerçado na cultura digital contextualizada conforme o padrão da BNCC: os aspectos conceituais e epistemológicos das TDICs são objeto de interesse, porém pulverizados pela descontinuidade nas políticas de formação dos professores, pelos problemas estruturais da rede escolar e pela prática educativa técnica e instrumental. Por conseguinte, os professores percebem-se apartados das

[3] Adota-se a diferenciação conceitual entre educação a distância e ensino remoto emergencial. A primeira é implementada de forma planejada, e o segundo de maneira emergencial, sem planejamento antecedente, em face da imprevisibilidade da suspensão das aulas. Nessa citação, prezou-se pelo termo conforme utilizado pelos teóricos referenciados.

políticas de valorização docente, das decisões deliberativas, das oportunidades de capacitação, dentre outros recursos (Oliveira; Cerny, 2019).

Esse contexto reforça que, no campo da efetividade social da norma, é fulcral um Estado garantidor de investimentos em TDICs, como também a mudança do perfil do aluno para maior engajamento e autonomia, assim como a capacitação dos professores para a implementação exitosa da educação mediada por essas tecnologias (Bittencourt; Fialho; Ponce, 2020). É importante pontuar, então, que a crise demanda uma análise abrangente e específica de cada realidade. O Brasil, em suas dimensões continentais, possui uma rede escolar bastante heterogênea, marcada pelas contradições entre público e privado; entre zona rural e zona urbana; entre cidades grandes e pequenas; entre baixa renda e abastados economicamente; entre negros e brancos etc., portanto, postulam-se estratégias coerentes para cada circunstância.

Diante desse quadro, as expectativas favoráveis ao alcance de melhores indicadores educativos voltam-se para o desempenho dos professores. Naturalmente, sem a qualificação docente não há avanço educacional, inclusive, tentar formar os professores e não mudar o contexto em que eles atuam pouco adiantará, porque os resultados insatisfatórios na escolarização dos alunos é efeito de múltiplas causas. Afinal, qualidade de ensino é um conceito multifacetado de melhoria na escola definida pelo grau de satisfação dos usuários, pela formação do professorado, pelas questões sociais que permeiam os alunos, pelas nuanças curriculares, pela multiculturalidade, pela gestão escolar, dentre tantos outros fatores (Imbernón, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de refletir acerca da reforma implementada pela BNCC para o ensino médio, particularmente quanto às possíveis contradições existentes no projeto educativo vigente diante das reais condições de alunos, educadores e escolas da rede pública, no momento agravadas pelo contexto pandêmico, este ensaio abordou as principais especificidades da BNCC para o ensino médio e o posicionamento de teóricos da educação sobre a condução política do projeto originário dessas mudanças.

Também se refletiu sobre os desafios para o cumprimento dessa importante etapa final da educação básica, que hoje estão majorados pela pandemia de CO-

VID-19, assim como sobre as vulnerabilidades manifestas pelas dificuldades em se utilizar o ensino remoto emergencial, que certamente se contrapõe à necessária aquisição das competências e habilidades mediadas pelas TDICs para o fomento de uma educação qualificada.

Constatou-se que, na concepção predominante, a formulação da reforma educacional da qual a BNCC é originária foi marcada por debates plurais, por críticas ao autoritarismo do governo federal na imposição da reforma à LDB mediante a MP n.º 746, de 2016, e pela persistência do modelo curricular norteado pelos interesses de mercado, em que se promete aos alunos vinculados à classe trabalhadora a equalização social, mas o interesse real é suprir as demandas de mercado.

Especificamente quanto ao cenário atual, os problemas educacionais preexistentes estão agravados e o cronograma de implementação das mudanças para o ensino médio, recentemente determinado pela Portaria n.º 521, de 2021, está em curso independentemente da situação pandêmica. Cabe aos gestores e às escolas implementarem as obrigatoriedades da BNCC, entre elas: reestruturar o currículo contemplando as competências gerais, os itinerários formativos e a formação técnica profissional; e aumentar a carga horária em 1.000 horas anuais. Porém, o desfecho dessas medidas ainda é incerto, porque, no cenário pandêmico, ainda persistem contaminações e mortes pelo novo coronavírus e, pior que isso, novas variantes virais apresentam-se e propagam-se, questionando a eficácia vacinal. Ainda, no país, o calendário vacinal é variável para as diversas faixas etárias e grupos prioritários, e a maioria dos estudantes – crianças, adolescentes e jovens – ainda não foi incluída na vacinação.

Outro achado de relevo é que, na BNCC, uma das grandes ênfases está no desenvolvimento de competências e de habilidades alusivas ao uso das TDICs na aquisição de cultura digital. Na contramão, o ensino remoto emergencial durante a pandemia como alternativa para se diminuírem os danos causados pela impossibilidade das aulas presenciais permitiu documentar a falta de equipamentos conectados à rede de internet e, até mesmo, a inabilidade dos professores para conduzirem as aulas por intermédio dessas ferramentas.

Diante desse quadro excludente, a incorporação dessas tecnologias segundo o modelo determinado na BNCC requisita tratamento das causas originárias, valori-

zação e capacitação dos professores, reestruturação das escolas e políticas abrangentes e mais efetivas para outras áreas, a exemplo da social. Num país com tantas leis e de elevada hierarquia constitucional, observa-se a ausência ou ineficiência de políticas efetivas, persistindo incongruências ultrajantes para os vulnerabilizados.

Apesar de todas as dificuldades, com base em Freire (1987), numa atitude esperançosa, salienta-se que as contradições existentes no mundo podem ser superadas pela reflexão permanente sobre as ações dos homens para conhecer, descobrir e transformar a realidade mediante a educação libertadora que frutifica da conscientização, por ser humanística e educar para a liderança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. *Revista HISTEDBR* [*online*], Campinas, SP, v. 20, p. e020005, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150. Acesso em: 13 ago. 2021.

AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina Tânia. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. *Em aberto,* v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr., 2020. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556. Acesso em: 11 ago. 2021.

BITTENCOURT, Fernanda Barbosa; FIUZA, Lia Machado Fiuza; PONCE, Hugo Heredia. Educación a distancia en escuelas públicas secundarias: percepción de los docentes. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51753. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Painel coronavírus*. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Pátria Vacinada*. [2021b]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. *Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.* Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, Brasília, DF: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, [2021]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação básica 2020*: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, MEC, SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htmm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. *Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017*. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.* Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação básica, [2010]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada (IPEA). Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. *Nota técnica nº 88.* Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia, agosto, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 24, e240047, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047. Acesso em: 14 ago. 2021. Acesso em: 11 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. M*ovimento-revista de educação*, n. 5, jan. 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621. Acesso em: 12 ago. 2021.

GUY, R. Kiplin. et al. Rapid repurposing of drugs for COVID-19. *Science,* Washington, v. 368, Issue 6493, p. 829-830, 22 May 2020. DOI: 10.1126/science.abb9332.

Disponível em: https://science.sciencemag.org/content/368/6493/829. Acesso em: 11 ago. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado*: uma mudança necessária. LEITE, Silvana Cobucci (trad.). São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Edna Araújo dos Santos; CERNY, Roseli Zen. Professores, BNCC e construção de currículo na cultura digital. *Revista Espaço do Currículo*, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 404–414, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40684. Acesso em: 13 ago. 2021.

SABÓIA, Valquíria Soares Mota; BARBOSA, Rozilda Pereira. Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 1–13, 2020. DOI: 10.47149/pemo. v2i1.3663. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3663. Acesso em: 12 ago. 2021.

SAVIANI, Demerval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação e Saúde* [online], v. 6, n. 2. 2008, p. 213-232. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002. Acesso em: 11 ago. 2021.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de educação*, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus.* Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista* [online], v. 34, e214130, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698214130. Acesso em: 25 ago. 2021.

UNESCO. *Conectividade, gênero e professores: como a Coalização Global de Educação está apoiando a recuperação da aprendizagem na COVID-19*. 2021a. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/conectividade-genero-e-professores-como-coalizao-global-educacao-esta-apoiando-recuperacao-da. Acesso em: 11 ago. 2021.

UNESCO. *Mapas interativos*. Monitoramento do fechamento das escolas. 2021b. Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em :11 ago. 2021.

UNESCO. *Consequências adversas do fechamento das escolas*. 2021c. Disponível em:

https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences. Acesso em: 11 ago. 2021.

XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *História, Memória e Educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: ESFORÇOS DE UMA CAMINHADA NA CONTRAMÃO DO PROCESSO EM ÂMBITO NACIONAL

Diva Lima (Seduc-CE)

Antonia Vera Lúcia da Silva (Seduc-CE)

Geruza Verônica Oliveira Almeida (Seduc-CE)

Antonio Rilakson Teotonio de Sousa Lima (Seduc-CE)

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um estudo de abordagem qualitativa sobre o processo reformista do ensino médio – em curso – que tem sido denominado de "Novo Ensino Médio", e tem a perspectiva de refletir sobre esse processo considerando o cenário nacional, bem como de debater a estruturação e a organização da reforma no estado do Ceará.

A implantação do Novo Ensino Médio deu-se, efetivamente, no ano de 2022, inicialmente, com os alunos matriculados na 1ª série, e tem como documentos legais norteadores a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/96) e instituiu a mudança na arquitetura curricular e pedagógica nessa etapa da educação básica. No ano de 2021, inclusive, foi realizada pelos professores em todo o país a escolha do livro didático através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já adequado à proposta de arquitetura curricular da reforma do ensino médio.

Diante disso e levando em conta o cenário desafiador que a educação tem vivido de março de 2020 até os dias de hoje com a pandemia de COVID-19, compreende-se que é relevante pensar sobre as questões que envolvem esse cenário, especialmente no que diz respeito aos impactos sobre a aprendizagem dos estudantes.

Para tanto, realizou-se este estudo bibliográfico, que abarcou algumas investigações realizadas nos últimos cinco anos sobre a BNCC e a Lei n.º 13.415/2017, que são o binômio configurador da referida reforma. A presente pesquisa também tem caráter descritivo, uma vez que os autores vivenciaram e estão vivenciando o processo de implementação enquanto servidores públicos do estado do Ceará atuando em funções técnicas diretamente envolvidas no debate e na implementação da reforma em curso.

Acredita-se que é importante refletir sobre esse tema que está em tela no meio educacional e tem gerado dúvidas, dissensões e insatisfação com sua aprovação acelerada, sem o devido espaço de debate com os atores educacionais, sobretudo gestores e professores que estão nas escolas de ensino médio em todo o Brasil.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A PROPOSTA, SUAS POLÊMICAS E DISSENSÕES

A reflexão sobre o contexto que envolve a aprovação e as discussões sobre a BNCC guarda relação direta com a reflexão sobre a reforma do ensino médio proposta pela Lei n.º 13.415, de 2017, e, por isso mesmo, esses dois temas têm sido tratados por especialistas e estudiosos como um binômio referente a tal cenário de conversão para essa etapa da educação básica.

As discussões sobre uma Base Curricular Comum para a educação brasileira não são recentes e têm previsão legal na Constituição Federal de 1988 e na LDB n.º 9.394/96 (Micarello, 2016; Aguiar, 2018; Silva, 2018). Ao longo das últimas três décadas, elas têm sido tematizadas no meio educacional sem muitos avanços, em virtude de rupturas políticas as quais ocasionaram retrocessos, incertezas e, em muitos momentos, a ausência de um diálogo mais abrangente com a sociedade e com os atores educacionais, de modo a possibilitar clareza na definição dessa arquitetura curricular básica.

Segundo Ratier *et al.* (2017, *on-line*),

> O Brasil nunca teve currículo nacional. Países de alto desempenho, como Finlândia e Austrália, ou que deram grandes saltos, como Portugal, têm. Por aqui, até agora, estados, municípios e escolas eram livres para decidir os conteúdos de ensino. O voo às cegas ganhou algumas balizas nos anos 1990. Primeiro, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Depois, indiretamente, com as avaliações externas, como a Prova Brasil e o Enem, que passaram a funcionar como um currículo oculto. A necessidade de um documento orientador também vem dessa época. Foi uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996. Ganhou impulso 18 anos depois, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).

No governo de Michel Temer (2016-2018), a discussão sobre a BNCC e o novo ensino médio eclodiu, pois, à época, os documentos haviam passado por consulta pública e estavam organizados numa segunda versão (Costa; Silva, 2019). De lá

para cá, esses dois temas, que na verdade fazem parte de um mesmo cenário histórico, conforme ressaltamos anteriormente, tornaram-se constantes nos debates entre os especialistas da educação, gerando dúvidas e especulações entre professores de todo o Brasil, em um processo marcado por polêmicas, falta de clareza e algumas imposições.

A proposta da reforma, hoje, está estruturada curricularmente em dois pilares: formação geral básica e itinerários formativos. Segundo Costa e Silva (2019, p. 8),

> A substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos [...] sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores.

Para compreender melhor essa organização curricular proposta na referida comutação, detalharemos cada um desses pilares conforme estão instituídos. A formação geral básica é composta pelas disciplinas definidas no âmbito legal da reforma como componentes obrigatórios comuns a todos os estudantes do ensino médio. Com relação à proposição dessa parte do currículo, em relação à LDB n.º 9.394/96, as mudanças expressivas feitas por meio da reforma estão relacionadas à carga horária anual, que passou de 800 horas para 1.400 horas; à obrigatoriedade presente na BNCC relacionada aos estudos e às práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; e ao fato de a oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ser obrigatória nas três séries previstas para o ensino médio.

Os itinerários formativos estão pensados considerando três aspectos: trilhas de aprofundamento nas áreas do conhecimento ou na formação técnica e profissional, componentes eletivos e o projeto de vida.

As trilhas de aprofundamento contemplam componentes curriculares que visam promover a expansão da formação geral de maneira que haja articulação com assuntos atuais sintonizados com os interesses dos estudantes. No que se refere à formação técnica profissional, essa expansão se coaduna com o desenvolvimento de habilidades necessárias ao mundo do trabalho e relacionadas aos cursos técnicos,

aos cursos de qualificação profissional ou aos programas de aprendizagem profissional, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Os componentes eletivos são assim denominados pelo fato de serem escolhidos pelos estudantes; eles têm duração semestral e devem abordar temas variados com o objetivo de que os alunos passem por vivências e desenvolvam aprendizagens que enriqueçam seus repertórios formativos.

O projeto de vida está definido na reforma como um componente que deve perpassar as três séries do ensino médio, e cujo objetivo central é fazer com que os estudantes planejem o seu futuro e desenvolvam a capacidade de agir de forma autônoma e responsável no presente, de modo a tomar decisões acertadas com o foco no seu projeto pessoal e profissional.

Conforme a análise de Casagrande *et. al*. (2019, p. 418):

> Com relação aos itinerários formativos a serem oferecidos pelos sistemas de ensino "por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (Brasil, 2017a) e pensando a ampliação de jornada determinada pela Lei n° 13.415/2017 para o Ensino Médio, considera-se importante que o estatuto teórico mínimo seja elaborado, mas isso também vale "com referência às atividades formativas do contraturno" (Nosella, 2015, p. 140), que não parecem claras na política instituída.

Muitas são as críticas que permeiam o cenário de discussão e implementação da reforma denominada de Novo Ensino Médio, sobretudo críticas relacionadas ao "apressamento" da aprovação, às rupturas com a LDB 9.394/96, à desconsideração do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a todo o debate público que envolveu a construção e aprovação desse plano. Vejamos uma síntese desse cenário de dissensos de acordo com a análise de Costa e Silva (2019, p. 9):

> As alterações no ensino médio apresentam rupturas profundas com a LDB n.º 9.394/96, destacando-se ainda o currículo com a instituição da BNCC do ensino médio, aprovada no dia 8 de novembro de 2018 no Conselho Nacional de Educação, seguindo o mesmo ritual acelerado para aprovação,

> sem debate e sem acolhimento de críticas feitas por alguns segmentos da sociedade, como o foi a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017. Tal contrarreforma curricular é considerada por especialistas (Freitas, 2018b; Macedo, 2018) equivalente ao *common core* 4 norte-americano, ou seja, a base curricular dos Estados Unidos, lá financiada pelo bilionário Bill Gates (Ravitch, 2018) e aqui pela Fundação Lemann, mesmo que o Brasil já possuísse uma trajetória de elaboração de políticas curriculares consistente, nela incluindo-se, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e o documento intitulado Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

De fato, houve um processo muito acelerado de aprovação que não possibilitou a devida discussão com as entidades envolvidas, com os atores educacionais e com as famílias, e isso tem gerado insatisfação, incompreensões e incertezas acerca da efetivação da reforma, que terá sua implantação no início do ano letivo de 2022, gradativamente iniciando com as 1ª séries do ensino médio em todo o Brasil. Seguindo esse raciocínio,

> […] o modelo de ensino pretendido pela Reforma do Ensino se mostra alinhado com interesses dos grupos dominantes, [...] O futuro dos jovens [...] que dependem do sistema público de ensino, encontra-se pré-definido de acordo com os interesses das elites financeiras […] (Pestana; Lima, 2019, p. 163).

Acrescente-se a isso o cenário complexo e desafiador que a educação brasileira vem enfrentando desde março de 2020, com a pandemia de COVID-19, que trouxe alguns novos elementos, tais como: ensino remoto, ensino híbrido, necessidade de formação docente que contribua para a atuação nesse cenário, além das questões sociais e econômicas que afetaram a todos, em especial as famílias e os estudantes. Um aumento notório da desigualdade social e de acesso à educação nesse contexto comprometeu grandemente os avanços em termos de equidade na educação pública do país.

É nesse cenário de caos, de incertezas e de falta de diálogo que o "novo"

ensino médio está sendo implantado no Brasil: em um contexto que convoca professores, gestores e toda a sociedade para a reflexão, para que se possa organizar um movimento nas ações diárias das escolas públicas brasileiras que possa confrontar o que está posto.

1.2 O NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO CEARENSE

Em solo cearense, o pontapé inicial para os estudos sobre as formas de implementar o Novo Ensino Médio aconteceu em 2018, com a seleção de escolas-piloto que deveriam, por meio de aporte financeiro via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), propor um plano experimental de flexibilização curricular a ser executado por elas antes da implementação geral em todas as escolas.

Apesar de ter sido, em sua maioria, um processo confuso e com irregularidades no cumprimento dos prazos de repasses dos recursos pelo governo federal, essa etapa consistiu em um importante momento de planejamento que acabou demonstrando o quanto o Ceará, através de suas escolas de tempo integral e educação profissionalizante, estava, de certa forma, avançado na oferta de um currículo abrangente e diversificado.

Mesmo assim, diante de um cenário de aceleração da implementação do Novo Ensino Médio na educação básica, tornava-se necessária uma definição oficial com relação ao novo currículo a ser desenvolvido por professores e estudantes. Em relação a esse ponto, o Ceará tornar-se-ia um dos últimos estados a concluir o seu Documento Curricular Referencial (DCR) para responder à demanda do Ministério da Educação, justamente porque buscava mais tempo de discussão com docentes e gestores escolares.

Com os profissionais que atuam diretamente no âmbito escolar, foram realizadas ao todo duas consultas. O início do processo se deu no 1º semestre de 2019, com foco nos estudos sobre a formação geral básica dos estudantes e, logo de imediato, foi possível perceber que a rede estadual ratificou sua pretensão de manter os componentes curriculares já estabelecidos.

Vale ressaltar que essa disposição foi reiterada ainda em 2018, quando a Secretaria de Educação realizou um concurso público para 2.500 novas vagas, ba-

seado em uma arquitetura curricular por disciplinas, cujos professores aprovados estão sendo convocados e assumindo seus cargos no período de janeiro a outubro de 2021, distribuídos em três etapas de convocação.

Outro fator importante observado nas primeiras versões do documento foi a existência dos objetos de conhecimento (conteúdos) e seu detalhamento por meio de objetos específicos. Tal fato permitiu aos educadores uma visão cada vez mais realista de como seriam abordados os conteúdos curriculares em sua prática docente a partir da reforma, tendo em vista que até o momento eles só haviam tido contato com as competências e habilidades explicitadas na Base Nacional Comum Curricular.

Em 2020, durante o ensino remoto, visando orientar um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais coerente com a ideia do *continuum curricular*, a Secretaria da Educação disponibilizou para as escolas estaduais um recorte dos principais objetos de conhecimento de cada componente do currículo, retirados do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), ainda em construção.

Nessa época, portanto, os professores mantiveram mais um importante contato com o documento, mesmo que de forma resumida. Essa nova aproximação permitiu aos docentes trabalhar pedagogicamente os conteúdos priorizados com foco no diagnóstico e na posterior recuperação de aprendizagens.

Paralelamente a esse processo, ressalta-se que essa matriz de conhecimentos baseada no DCRC para o ensino médio ajudou ainda, no segundo semestre de 2021, a orientar os profissionais de educação durante a escolha do objeto 2 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2021).

A última consulta pública sobre o DCRC foi realizada no final do mês de agosto de 2021, através do aplicativo *Professor on-line,* por meio do qual foi possível aos docentes ler uma versão mais encorpada do DCRC e contribuir para a sua construção.

O texto disponível para análise apresentou-se dividido em três partes: a primeira, introdutória e destinada a fazer uma apresentação do ensino médio no Brasil; a segunda, direcionada para a formação geral básica; e a terceira e última, voltada para a base diversificada do currículo (Ceará, 2021a). Vale salientar que nessa versão mais recente observou-se novamente a existência dos objetos de conhecimento e de objetos específicos elencados por competência e por componente curricular.

Outro ponto que merece destaque é o fato de esses objetos de conhecimento estarem presentes tanto na parte destinada à formação geral básica como nos itinerários formativos que compõem a parte diversificada do currículo escolar (Ceará, 2021a).

Essa integração poderá facilitar o processo de elaboração de trilhas de aprofundamento de conhecimentos da base comum na parte diversificada do currículo, fortalecendo, assim, o processo de formação integral do indivíduo.

Atualmente, mais precisamente em setembro de 2021, o DCRC foi enviado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) após ter passado por consultas de professores de toda a rede, além de por técnicos da própria Secretaria, por membros do CEE, por profissionais do Programa Cientista-Chefe e por professores das diversas universidades cearenses (Universidade Federal do Ceará – UFC e Universidade Estadual do Ceará – Uece) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Após avançar na construção do DCRC, o foco da Secretaria tem se voltado para a implementação de uma arquitetura curricular do Novo Ensino Médio que seja coerente com a realidade de cada modalidade escolar existente na rede estadual de educação.

Para isso, no ano de 2021, a Secretaria de Educação do Estado (Seduc/CE) instituiu um Grupo de Trabalho constituído por professores lotados nas funções técnico-pedagógicas na Seduc e nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), a fim de retomar a discussão sobre a reforma do ensino médio nas escolas estaduais.

O GT se reuniu, via sala virtual no Google Meet, por cinco vezes, entre os meses de agosto e setembro de 2021, e se comunicou durante esse período por intermédio de um grupo de WhatsApp criado para esse fim. Os membros do GT, após cada encontro, tinham a incumbência de realizar alguns estudos e análises para fortalecer a discussão no encontro seguinte.

Vale informar que, do quinto e último encontro do GT, participaram gestores escolares de diversas escolas de ensino médio do Ceará entre as selecionadas como escola-piloto em 2018, que contribuíram retomando o que havia sido debatido com os professores ao longo de 2020 e 2021 e como haviam pensado a arquitetura curricular a partir da BNCC e da Lei n.º 13.415/2017.

O produto gerado no GT foi a proposta de arquitetura do estado do Ceará para a reforma do ensino médio e, neste segundo semestre de 2021, a proposta está

sendo discutida com professores, gestores e técnicos por meio de encontros virtuais regionalizados pelo Google Meet, ou seja, em cada Crede.

Durante o mês de setembro, foram abertas inscrições para o curso intitulado Formação de Implementação do Novo Ensino Médio, cujas vagas foram destinadas a técnicos de todas as Credes, aos diretores, a um coordenador escolar e a mais um professor de cada uma das quatro áreas previstas na BNCC de todas as escolas de ensino médio estaduais.

O curso, que visa ampliar os estudos, a discussão, a compreensão e a organização da implementação do "novo" ensino médio, é composto por 120 horas-aula sobre a reforma e seu processo no Brasil e no Ceará, e por mais seis disciplinas eletivas, cada uma com duas horas-aula, devendo os cursistas se inscreverem em no mínimo duas delas.

O processo formativo dar-se-á por meio de *webinários* a respeito dos conteúdos do curso, bem como do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação do Estado do Ceará (CED-Seduc/CE).

Vale ressaltar que, no período de 21 a 30 de setembro, ficaram abertas as inscrições para 48 tutores para esse curso, cujo perfil para inscrição e atuação, conforme a Chamada Pública da Seduc/CE do dia 21 de setembro de 2021, é o seguinte:

> a) ser professora/o da rede pública estadual do Ceará, efetiva/o ou contratada/o por tempo determinado; b) ser licenciada/o em qualquer dos componentes curriculares das áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; c) estar lotada/o em regência de sala de aula ou nas Crede/Sefor/Seduc, sem ser detentora/o de cargo comissionado ou função gratificada em nenhuma instância; d) não acumular bolsas em nível estadual; e) ter disponibilidade de carga horária mínima de 20 horas semanais; f) ter disponibilidade para participar de reuniões e encontros com a [...] Seduc e a equipe do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica[....] g) ter experiência comprovada em tutoria; h) demonstrar conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. i) possuir conhecimentos básicos no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Tdic) (Ceará, 2021b, p. 2).

> Os requisitos demonstram a preocupação de que os tutores sejam sujeitos que estejam vivenciando o processo da reforma até aqui e envolvidos em sua implementação a partir de 2022, conforme está estipulado, e de que tenham espaço de fala por intermédio do diálogo direto com a Seduc/CE, para que, nesse processo, possam colaborar com a formação dos demais cursistas (professores, gestores e técnicos). O quadro de vagas para os tutores ficou assim organizado:

Quadro 1 - Vagas para tutores da Formação de Implementação do Novo Ensino M**édio**

COMPONENTES CURRICULARES	QUANTIDADE DE VAGAS
Língua Portuguesa	4
Língua Inglesa	3
Língua Espanhola	3
Arte	3
Educação Física	3
Matemática	4
Física	4
Química	4
Biologia	4
História	4
Geografia	4
Filosofia	4
Sociologia	4

Fonte: Ceará (2021b, p. 14).

O curso que teve início no AVA-CED no dia 4 de outubro de 2021 teve a sua aula inaugural realizada através de um *Webinar* ocorrido em 8 de outubro para trazer esclarecimentos sobre o funcionamento do curso, seus módulos e conteúdos e para refletir sobre a relevância deste para os professores e gestores da rede diante da implementação da reforma do ensino médio que se avizinha.

O processo formativo está organizado em três módulos, além das disciplinas eletivas pelas quais cada professor ou gestor pode optar no ato da sua inscrição. O módulo I, que se encontra disponível para os cursistas desde 4 de outubro de 2011, tem como título "Introdução ao Novo Ensino Médio" e será comum a todos os cursistas.

A Formação Geral Básica (FGB) pensada para o curso está organizada em quatro componentes: "[...] 1. O que há de novo no ensino médio; 2. A escola do Ensino

médio, os jovens e seus projetos de vida; 3. O educador do ensino médio; e 4. O lugar da avaliação [...]". (Ceará, 2021c, on-line).

Além de cursar a Formação Geral Básica prevista, os cursistas terão que concluir ao menos duas das seis disciplinas eletivas disponíveis no curso, que são: Convite à comunidade de aprendizagem; Projeto de vida: educadores e seus projetos de vida; Cultura digital; Mundo do trabalho no ensino médio; Projetos de vida na escola; e Diversidade e inclusão na escola (Ceará, 2021c; 2021d).

Segundo a instrução aos cursistas presente no AVA-CED (Ceará, 2021c), nesse módulo introdutório, bem como nos seguintes, os professores e gestores experimentarão, durante o curso, a "nova realidade" que irão construir para o ensino médio cearense a partir de 2022, com a implementação da nova arquitetura curricular.

Diante dos fatos, das ações e das intenções descritos aqui, são notórios vários esforços da Secretaria de Educação do Estado, desde 2018, para promover o debate sobre a reforma do ensino médio com todos os professores da rede, bem como com gestores escolares e gestores de sistemas e políticas, utilizando várias estratégias, desde a seleção de escolas-piloto, passando pelas consultas públicas ao DCRC, bem como pela organização de GTs para discutir o tema, até a realização de concurso público para professores e a organização da Formação para a Implementação do Novo Ensino Médio para os educadores do Ceará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central refletir sobre a forma caótica e impositiva com que a reforma do "Novo" Ensino Médio tem se processado em âmbito nacional e descrever como esse processo se deu no estado do Ceará, organizando-se em torno de uma temática bastante polêmica, que é a reforma do ensino médio, num esforço de situar os leitores revisitando o processo histórico, político e social que denota o discurso neoliberal que está por trás desse processo de "metamorfose" da educação brasileira.

Estamos às portas de vivenciar a implementação de uma reforma do ensino médio brasileiro cuja discussão em âmbito nacional foi escassa, e cuja aprovação foi bastante acelerada, causando muitas incertezas que terão seus efeitos sobre a ação docente, sobre a formação de professores inicial e continuada, além de efeitos

pedagógicos, até certo ponto, desconhecidos, quando se considera o pensamento curricular que está posto pelo atual governo federal.

O caso do Ceará, que foi aqui descrito por intermédio das vivências e percepções dos autores sobre ações, fatos e intenções do governo estadual postas em movimento pela Seduc/CE, demonstra o esforço desta – diante de uma situação limítrofe, em que é imperioso fazer cumprir a Lei n.º 13.415 – para caminhar na contramão do que fez o governo federal e ampliar a discussão sobre a referida reforma com os educadores cearenses por meio de diversas ações, dentre elas consultas ao DRCR, criação de GT estadual, oferta de momentos de estudo e reflexão nas diversas regionais de educação e realização da formação de preparação para a implementação nas escolas a partir de janeiro de 2022.

É importante considerar o fato de a Seduc/CE ter utilizado todas as aberturas facultativas da lei da reforma para garantir aos estudantes uma formação geral básica que inclua as diversas disciplinas já conhecidas como obrigatórias na legislação anterior a ela, tendo, inclusive, realizado concurso público por meio do Edital n.º 030/2018 para professores considerando esse formato; professores esses que estão sendo convocados e assumindo os seus cargos desde janeiro de 2021.

Também é de bom senso observar que o governo estadual do Ceará utilizou todo o tempo disponibilizado pelo governo federal para apresentar a sua proposta de arquitetura curricular, preocupando-se em dar suporte técnico, tecnológico e pedagógico aos educadores de todo o estado diante da situação caótica que se colocou à educação brasileira durante a pandemia de COVID-19, que trouxe problemas a mais para o cenário da reforma educacional, posto que se intensificaram as desigualdades socioeconômicas e de acesso à educação.

Na busca de atuar para melhorar as condições de atuação das escolas em meio a esse contexto de dificuldades, a Seduc/CE utilizou o máximo de tempo possível para apresentar ao governo federal a sua proposta de arquitetura curricular para o "novo" ensino médio", tendo sido um dos últimos estados brasileiros a realizar essa entrega.

Entendemos, no entanto, que, mesmo com todos os esforços empreendidos, o cenário da reforma é desfavorável à escola pública com qualidade social, assim como aos estudantes que mais necessitam do ensino público, de forma que haverá

muitos desafios aos professores e gestores nesta caminhada de implementação, o que gerará efeitos ao longo das próximas décadas.

Assim, nós, os educadores do ensino médio, devemos seguir na busca de fazer a síntese e a crítica a esse processo, ao mesmo tempo em que vivenciaremos a reforma do ensino médio a partir de 2022, sempre buscando encontrar caminhos para enxergar as "brechas" deixadas pelo capitalismo para a realização de uma educação que permita ao povo compreender seus condicionantes para agir em prol da transformação social, mesmo nesse tensionamento tão presente no Brasil, entre avanços e retrocessos históricos, sociais, políticos e econômicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. S.; DOURADO, L. F. Apresentação. *In*: AGUIAR, M. Â. S.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024:* avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC- VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº13.415*, de 16 de fevereiro de 2017.

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

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

CASAGRANDE, Ana Lara *et. al.* Base nacional comum curricular e Ensino médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Documento Curricular Referencial do Ceará:* Ensino Médio (Versão Preliminar). Fortaleza: mimeo, 2021a.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Chamada Pública para tutores na Formação e Implementação do Novo Ensino M***édio**. Fortaleza: mimeo, 2021b.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Centro de Educação do Ceará (CED). Formação e Implementação do Novo Ensino M**édio**. Fortaleza: AVA-CED (mimeo), 2021c.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *GT Novo Ensino M***édio***.* Fortaleza: mimeo, 2021d.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia:

Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica de entidades

acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.

MICARELLO. Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

PESTANA, Graziele de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A BNCC do ensino médio no contexto da lei no 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 40, n. 2, p. 147-166, jul./dez. 2019.

RATIER, Rodrigo. *et. al.* O castelo de cartas da Base A história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros. *Nova Escola*, São Paulo, 09 jun. 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/8800/o-castelo-de-cartas-da-base. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino M**édio**: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Catarina Cerqueira de Freitas Santos (UFBA)

Micaela Balsamo de Mello (UFBA)

Heder Amaro Velasques de Souza (UFBA)

INTRODUÇÃO

No ano de 2017, a Lei Federal n.º 13.415 instituiu o "novo" ensino médio no Brasil. Entre as mudanças realizadas na última etapa da educação básica pela referida lei, estão a redução da carga horária letiva mínima destinada anteriormente à formação básica comum de 2.400 para 1.800 horas-aula nos três anos de formação; mudanças no financiamento e nas formas de contratação de professores; implantação dos chamados itinerários formativos, com previsão de 1.200 horas-aula até o final do ciclo, destacando-se que parte dessa carga horária foi subtraída da carga horária prevista anteriormente para a formação básica comum. Tais alterações têm suscitado debates acerca desse movimento reformista.

Um dos debates mais importantes sobre essas alterações na política do ensino médio tem se dado em relação à instituição dos itinerários formativos. Sua inserção no currículo escolar foi feita em desfavor da formação básica comum anterior, culminando na redução da carga horária ou até mesmo na exclusão de componentes curriculares importantes para a formação integral dos alunos, sobretudo aqueles pertencentes ao campo das ciências humanas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Linguagens Artísticas e Culturais etc. (Moll, 2017). Sem dúvida, trata-se de um movimento de aproximação da educação pública ao setor privado e ao mercado produtivo com o objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e propedêutica também para os filhos da classe trabalhadora.

Dentre as determinações da Lei n.º 13.415, destacamos a definição do prazo de cinco anos após sua aprovação para que a totalidade das escolas de ensino médio adaptem sua estrutura e proposta curricular a ela, ou seja, até 2022. Assim, cabe aos sistemas, às redes de ensino e às escolas organizarem os arranjos curriculares, adequarem espaços e promoverem a formação de professores para a implementação da reforma. Tal como o período de formulação da nova política de ensino médio, sua implementação envolve disputas, contradições e resistências, com críticas por parte da comunidade escolar e de pesquisadores do campo da educação, ao passo que sofre grande influência dos reformadores do campo empresarial (Freitas, 2016).

Como estratégia para a implementação da reforma, foi publicada pelo Ministério da Educação a Portaria n.º 649/2018, que criou o Programa de Apoio ao Novo

Ensino Médio. Esse programa tem o objetivo de apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação do novo currículo; de promover a formação continuada para os membros de equipes técnicas das secretarias; e de garantir apoio técnico e financeiro para a implementação de escolas-piloto, as quais, em 2019, já deveriam ofertar ao menos dois itinerários formativos (MEC, 2019). A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) aderiu ao referido programa de apoio e indicou 565 escolas de sua rede como escolas-piloto (Secba, 2019) para iniciar o processo de implementação da flexibilização curricular em 2020 com as turmas de 1º ano do ensino médio. Tais escolas precisaram construir, ao longo do ano de 2019, suas propostas curriculares, indicando por meio de formulários as possíveis ações a serem adotadas.

Em 2019, uma das escolas-piloto pertencentes à Região Metropolitana de Salvador/BA entrou em contato com nosso grupo de estudos solicitando apoio nas discussões com a equipe pedagógica em relação à reforma do ensino médio. O intuito era debater com a equipe pedagógica as alterações que precisariam ser feitas para o ano seguinte, suas repercussões no cotidiano da escola e as implicações na organização do trabalho pedagógico. A escola tinha em média 720 estudantes e funcionava nos três turnos, oferecendo ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos. Além da equipe gestora, composta por um diretor e por dois vice-diretores, a equipe pedagógica possuía 31 professores, uma professora articuladora e duas coordenadoras pedagógicas. A unidade escolar contava ainda com 12 profissionais de apoio.

Em meio a essa intervenção pedagógica em que refletimos sobre um conjunto de temáticas referentes ao direito à educação e sobre os impactos da reforma do ensino médio na formação da juventude brasileira, bem como na realidade específica daquela comunidade, aplicamos questionários semiabertos aos professores. Com isso, buscamos conhecer suas impressões sobre o modelo que viria a ser adotado no ano seguinte. A análise das respostas, publicada em estudo anterior (Mello; Machado; Pereira, 2020), evidenciou a preocupação da equipe com a estrutura física precária da escola e com a inadequação da proposta à realidade local. Somou-se a essas preocupações a latente possibilidade de intensificação do trabalho docente, já que, com a redução da carga horária de alguns componentes curriculares, ou mesmo com

a retirada deles do currículo, o número de turmas para cada professor pode aumentar, ocasionando uma demanda maior de trabalho.

No ano seguinte, porém, a emergência da pandemia de COVID-19 alterou o cronograma proposto pela Secretaria de Educação da Bahia. Foi necessário suspender as aulas na rede em março. Desse modo, o processo de implementação da reforma do ensino médio nas escolas-piloto foi adiado para o ano subsequente. Já no ano de 2021, ainda em cenário pandêmico, a implementação da reforma se deu com um agravante: o ensino remoto[4].

Com a identificação desse cenário, compreendemos a necessidade de documentar os desdobramentos da implementação desse novo modelo curricular em meio às condições atípicas do ensino remoto num cenário pandêmico. Para tanto, desenvolvemos um estudo na mesma unidade escolar em que foi desenvolvida a intervenção pedagógica. A abordagem metodológica se caracterizou como estudo de caso (André, 2013), no qual utilizamos como mecanismo de coleta de dados um questionário autoaplicável com onze questões por meio da ferramenta Google Forms.

Assim, adentramos no ambiente pedagógico escolar com o fito de compreendermos como vem ocorrendo a implementação da nova política de ensino médio e quais são seus impactos na comunidade escolar no contexto adverso da pandemia do novo coronavírus. Para isso, selecionamos como colaboradora da pesquisa a coordenadora pedagógica da unidade. Tal escolha justifica-se pelo papel desempenhado por ela nessa função, qual seja, de organização dos processos formativos, de articulação das práticas pedagógicas democráticas e de formação em serviço dos educadores (Lima, 2020).

Destacamos que, historicamente, a coordenação pedagógica escolar passou por diferentes enfoques: inspeção, supervisão e, atualmente, organização do trabalho pedagógico na escola (Santos; Lima Junior, 2016). Essas atividades, contudo, têm se tornado cada vez mais complexas, haja vista que os coordenadores pedagógicos estão sendo obrigados a se adaptarem a um processo de regulação gerencial. Esse processo é marcado pela "intensificação do controle em relação ao cumprimento de responsabilidades definidas por instâncias externas à escola e sem a legitimidade

[4] Orientação da Secretaria Estadual de Educação na Jornada Pedagógica de 2021. Documento Protocolo da Educação – Perguntas e Respostas, disponível em: http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos. Acesso em: 26 abr. 2021.

plena do coletivo escolar concernente às finalidades, aos objetivos e às ações empregadas para atingir os resultados definidos" (Silva; Sampaio, 2015, p. 971).

Nesse sentido, Lima (2020, p. 43) afirma que, na rede estadual de educação da Bahia, "a prática do coordenador pedagógico é atropelada por diversas atividades que ele não recebeu formação para desenvolver e, durante o seu cotidiano de trabalho, é 'atropelado pelas urgências e emergências' da rotina escolar". Assim, consideramos que os parâmetros do novo gerencialismo firmados na reforma do ensino médio têm criado tensionamentos na organização escolar que impactam no trabalho do coordenador pedagógico.

Este texto está organizado em quatro seções. Na introdução, apresentamos a proposta de trabalho, nossos objetivos, justificativa e metodologia. Na segunda seção, abordamos a proposta de reforma do ensino médio na Bahia, suas características e especificidades em relação à política nacional, destacando sua implementação no cenário pandêmico. Na terceira, analisamos os desafios das orientações curriculares e organizacionais para o desenvolvimento do ano letivo 2020-2021, de maneira remota e/ou híbrida, problematizando os efeitos desse novo modelo para os sujeitos da escola com base no relato da coordenadora pedagógica. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os resultados encontrados na pesquisa.

1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

A política de ensino médio instituída pela última reforma alinha-se aos processos concernentes à instituição do Estado gerencialista no Brasil, cuja orientação é o neoliberalismo econômico. Com ela, propõe-se a formação de uma força de trabalho para atender às demandas do mercado e dos setores produtivos, em desfavor da formação integral do alunado. Gawryszewski (2017) e Antunes, Rodrigues e Tiriba (2021) situam essa reforma no contexto de um conjunto de outras reformas, todas influenciadas por setores ligados ao mercado financeiro e com a justificativa de recuperação da confiança do mercado. Assim, a reforma do ensino médio alinha-se à Emenda Constitucional n.º 95, de 2016; à Lei de Terceirização, Lei n.º 13.429; à reforma trabalhista, determinada pela Lei n.º 13.467; e à reforma da previdência, efetivada pela Lei n.º 13.467, todas de 2017.

Como dito antes, o "novo" ensino médio tem recebido críticas de pesquisadores e comunidades escolares. Os estudiosos apontam que há um fortalecimento da concepção pedagógica baseada na Teoria do Capital Humano e na lógica de mercado (Frigotto; Silva, 2019). Ela responde às determinações de organizações internacionais em relação a metas; prioriza o ensino da língua materna e da matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento; adota o modelo de gestão privada na educação pública, com mais ênfase nos resultados do que nos processos formativos; tem foco nas avaliações de desempenho de larga escala e nas parcerias firmadas com instituições privadas, com ou sem fins lucrativos (Freitas, 2014; Frigotto, 2017). A parceria com instituições internacionais de interesse privado significa a imposição de condicionalidades e a influência na definição da política (Freitas, 2016). Cunha (2017) aponta que a atual reforma retoma a função de conter a demanda para o ensino superior. Além disso, ele aponta que a reforma do ensino médio foi imposta sem qualquer debate com participação popular (Freitas, 2016; Frigotto, 2016; Silva; Araujo, 2021).

> Foram 11 audiências públicas que ocorreram entre os meses de outubro/16 e fevereiro/17. Ao fim, o que se viu pela conversão da MP na Lei 13.415/17 foi não apenas a aprovação do que constava na proposta original, como a inclusão de outros dispositivos que corroboram a interpretação de que essa reforma comporta sérios prejuízos formativos à juventude brasileira (Silva; Araujo, 2021, p. 07).

Após quatro anos de aprovação da lei, as escolas-piloto de vinte unidades da federação iniciaram a implementação da reforma. Para Silva (2021, p. 9), as experiências dessas escolas, inclusive as baianas, são muito próximas:

> As primeiras iniciativas da reforma indicam semelhanças entre as diferentes redes estaduais, dentre elas a diminuição da carga horária de disciplinas, sobretudo Filosofia e Sociologia, e a inclusão de temas como empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida, além da realização de parcerias com fundações e associações do terceiro setor como Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Ayrton Senna.

Santos (2021) apresentou uma linha temporal do processo de formulação da reforma na Bahia. Segundo o autor, havia discussões promovidas pela SEC/BA sobre o tema já em 2016. Em 2018, os colégios da Polícia Militar da Bahia já anunciavam a implementação da reforma. No mesmo ano, a SEC/BA fez adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). No ano seguinte, em 2019, o órgão central promoveu um encontro de gestores e educadores para a discussão de como se daria essa implementação (Santos, 2021). Em seguida, foi publicada a versão preliminar do Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino médio na Rede Pública de Ensino da Bahia, que gerou insatisfação: "Essa primeira versão gerou desconforto (exclusão de Química e Sociologia do currículo escolar) por conta da publicização da nova organização curricular do NEM para as escolas-piloto, que iniciaram o processo de implementação em 2020, com a primeira série do EM" (Santos, 2021, p. 57).

Ainda em 2019, o Conselho Estadual de Educação da Bahia emitiu o Parecer n.º 327, no qual sintetiza de forma crítica as mudanças estabelecidas na Lei n.º 13.415:

> a) redução da carga horária destinada à formação geral de 2.400 horas previstas na Resolução CNE/CEB n.º 2 de 30 de janeiro de 2012 – i. II, Art. 14, para 1.800 horas previstas na Resolução CNE/CEB n.º 3 de 21 de novembro de 2018 – §3º, Art. 11);
>
> b) flexibilização da carga horária interna à escola, para se incluir o pretenso reconhecimento de cursos fora dela;
>
> c) reformatação do currículo do ensino médio para a tradição que combina formação geral e aquela com pretensão profissionalizante;
>
> d) abrandamento das exigências formais para a carreira docente, por meio do lastro do notório saber, mesmo que tão somente para o itinerário da formação profissional;
>
> e) inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, para contar na redução de tempo escolar da formação;
>
> f) definição somente de dois componentes curriculares com natureza de disciplina formal (Português e Matemática);

> g) redução de importância ao tratamento disciplinar – no conjunto das áreas de conhecimento – no modo como dispõe o §2º do Art. 35-A da LDB, com destaque para educação física, arte, sociologia e filosofia e a condição da sua composição curricular como campo de "estudos e práticas";
>
> h) a ênfase à língua inglesa como foco para as aprendizagens de língua estrangeira, desde o sexto ano do ensino fundamental, minimizando (ou tornando secundário) o reforço à construção da identidade latino-americana a partir da escola, em que a língua espanhola é o seu veículo básico (Parecer CEE n.º 327-2019).

A pesquisa de Santos (2021) revela a queixa de coordenadores pedagógicos da rede estadual de educação da Bahia com relação à fragilidade e à incoerência das informações que deveriam direcionar o trabalho pedagógico para a implementação da reforma. Seria essa a condição para o início desse processo em 2020. Ocorre que, como já foi dito, o início do ano de 2020 foi marcado pela pandemia do novo coronavírus. Em março, o contexto pandêmico agravou-se, ocasionando o fechamento das escolas para o ensino presencial.

Inicialmente, havia a perspectiva por parte das comunidades escolares de que a retomada das aulas presenciais ocorresse em um breve período. As expectativas otimistas, entretanto, foram frustradas pelo constante aumento da quantidade de casos de COVID-19, surgindo então um grande desafio: como manter o processo educativo com a impossibilidade de estabelecer encontros presenciais?

No âmbito federal, foram dispostos um conjunto de normativas que aprovaram a reorganização curricular por meio de atividades não presenciais. A Lei Federal n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, reconheceu a excepcionalidade da crise sanitária para os sistemas educacionais, enquanto a Resolução n.º 5/2020, do Conselho Nacional de Educação, permitiu a reorganização do calendário escolar, considerando a adoção das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O Conselho Nacional de Educação publicou, ainda, o Parecer CNE/CP n.º 11/2020, em que dispôs sobre as diretrizes para as atividades pedagógicas presenciais ou não, orientando o ensino remoto durante o período pandêmico.

No âmbito estadual, a Resolução CEE n.º 27, de 25 de março de 2020, orientou a aplicação das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes, com a uti-

lização de múltiplas possibilidades e ferramentas de ensino, de suporte digital ou não digital. Posteriormente, a resolução CEE n.º 37, de 18 de maio de 2020, indicou uma lista de ferramentas didáticas para as atividades curriculares em domicílio, considerando as condições de acessibilidade dos estudantes. Coube às unidades escolares comunicarem ao CEE o detalhamento da proposição, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades curriculares. A resolução também orientou as escolas em relação ao cômputo dos dias letivos e à avaliação da aprendizagem.

As resoluções n.º 48/2020 e n.º 50/2020, do Conselho Estadual de Educação, normatizaram procedimentos para o retorno das atividades educativas, tanto na educação básica quanto na educação superior. A Resolução do CEE n.º 20, de 7 de junho de 2021, estabeleceu as orientações para o ensino híbrido.

Na rede estadual da Bahia, as aulas foram suspensas durante todo o ano de 2020, com decretos de suspensão de atividades renovados quinzenalmente. Em relação ao ensino durante o período de pandemia, no ano de 2020, a SEC/BA desenvolveu as seguintes ações: roteiros de estudos com atividades por áreas do conhecimento apoiados nos conteúdos escolares; pílulas de aprendizagem organizadas por componentes curriculares do currículo escolar; trilha de estudos organizados por componentes curriculares do currículo escolar, indicando o uso de sites, vídeos e outros recursos para a aprendizagem; ação voltada à realização de aulas virtuais com foco na preparação dos estudantes da 3ª série do ensino médio para o Enem 2020 (Santos, 2021).

Assim, o ano letivo de 2021 teve início na rede estadual da Bahia no dia 15 de março, de forma oficialmente remota. Para orientar a retomada das atividades pedagógicas, tanto na etapa remota quanto na híbrida, foi criado o "Protocolo da Educação para o ano letivo 2020-2021", que, entre outras orientações, estabeleceu que a carga horária dos anos letivos de 2020 e 2021 seria condensada dentro do ano civil de 2021. Essa junção foi denominada como *continuum curricular* (Bahia, 2021). O início do ano letivo determinou, consequentemente, a retomada da implementação da proposta curricular do "novo" ensino médio nas escolas-piloto.

O ensino remoto, então, pautou-se no Parecer n.º 05/97 do Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica, caracterizando atividades escolares como "toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados"

(Bahia, 2021, p. 7). Para acompanhamento do estudante em relação à frequência, ou melhor, participação na atividade, ficou estabelecido pelo mesmo documento que ela se daria pela observação da execução/do cumprimento/da entrega das atividades propostas. O documento ainda determina:

> A participação nas aulas remotas não é facultativa. Porém, caso a/o aluna/o não disponha de recursos tecnológicos que lhe permitam a participação, não poderá ser penalizado. Neste caso, a gestão escolar, em articulação com a/o professora/or do componente curricular/área do conhecimento, deverá agendar momentos para a entrega/recepção de materiais impressos ou utilizar outras estratégias na busca pela garantia da participação de todas/os; [...] (Bahia, 2021, p. 05).

Sobre o ensino remoto no período de pandemia, Cunha e Costa (2021, p. 25), que organizaram uma pesquisa no Gepegeo/Uneb, indicam-no como "uma saída para o período de isolamento social; ele permite a conectividade com os alunos, garantindo uma proximidade e promovendo o ensino em tempos pandêmicos". O relatório da pesquisa adverte-nos para o fato de que não são todos os alunos e docentes que têm disponibilidade para utilização desse meio, que necessita de condições sociais de acesso à tecnologia e de internet de qualidade.

Já no início do ano letivo, a SEC/BA divulgou a oferta de diferentes recursos educacionais com o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso dos estudantes às atividades propostas. São eles: material didático impresso; o canal de TV Educa Bahia, com transmissão específica para os estudantes, com aulas remotas e outros vídeos; além de encontros virtuais[5], que seriam os recursos e as estratégias síncronas e assíncronas para os alunos acessarem as propostas escolares. Entendemos que a diversidade de recursos oferecidos tentava responder às demandas de manutenção de vínculo com os alunos.

Segundo dados coletados no período de setembro de 2020 a junho de 2021 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informa-

[5] SEC/BA, Estudantes da Bahia terão diversos recursos educacionais durante o ensino remoto. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/estudantes-da-bahia-terao-diversos-recursos-educacionais-durante-o-ensino-remoto. Acesso em: 02 nov. 2021.

ção (Cetic.br), pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional indicaram que a falta de equipamento e/ou de internet nos domicílios dificultou o ensino remoto para alunos de 86% das escolas do país. Ainda segundo o Cetic.br (2021), as escolas públicas estaduais que relataram dificuldades por conta da falta de internet alcançaram o percentual de 95%. No âmbito estadual, podemos destacar ainda a pesquisa de Cunha e Costa (2021), que perguntou a 913 professores como eles avaliavam as estratégias educacionais adotadas para que os alunos pudessem ter acesso às aulas. Dos professores questionados, 533 indicaram que a falta de acesso à internet era um problema. No tocante à realização das atividades pelos alunos, 52% dos professores responderam que apenas a minoria dos estudantes realizava as atividades.

Cabe destacar que os recursos e as estratégias ofertados pela SEC/BA envolveram a responsabilização dos professores e das escolas. Segundo Cunha e Costa (2012, p. 89): "Aos docentes coube desafios não previstos em suas formações e a necessidade de improviso e readequação diárias na batalha por um processo educacional de qualidade". De acordo com os autores:

> Para atender às demandas de educação, muitos municípios, estados e donos de escolas exigiram aulas remotas das professoras e professores, mas não criaram e nem garantiram condições de acesso, uso, formação e qualidade para os mesmos, o que impactou diretamente na saúde mental e física dos docentes, em suas aulas, avaliações, na relação com a família e na relação com os alunos (Cunha; Costa, 2021, p. 26).

Entendemos que esse desafio representou a intensificação do trabalho dos profissionais da educação. Na mesma pesquisa, os dados informaram que 81% dos profissionais entrevistados indicaram que houve aumento da carga horária do seu trabalho pedagógico, principalmente pelas atividades de escrever/responder e-mail/WhatsApp/SMS e planejar/preparar aulas com novos recursos/novas ferramentas (Cunha; Costa 2021). A intensificação do trabalho repercutiu emocionalmente, pois, das 541 pessoas questionadas, 38,5% indicaram sentir sobrecarga e passar por crises de ansiedade. Para 35,1%, a atual situação ocasionou algum transtorno psicológico.

O retorno presencial de forma híbrida foi decretado para 26 de julho. A categoria dos profissionais de educação, em sua maioria, resistiu a ele. A APLB-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, representando seu coletivo, posicionou-se contrariamente ao retorno presencial. No dia 16 de julho, em reunião ampliada, a categoria reunida deliberou pelo não retorno presencial, bem como pelo repúdio às ameaças de cortes salariais e à suspensão dos benefícios dos estudantes.[6]

Na Assembleia Legislativa da Bahia, o tema do retorno presencial também foi pautado, evidenciando os movimentos de resistência a ele durante a pandemia. No dia 17 de agosto, na 20ª Sessão Extraordinária da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, o deputado Hilton Coelho denunciou: "cerca de 20 escolas, em diversos municípios, em regiões diferentes do estado da Bahia, já apresentaram quadros de infecção ou de suspeita de infecção por COVID-19, sendo obrigadas a fechar turmas ou as próprias unidades"[7]. O deputado ainda apresentou a denúncia de que os profissionais criticavam a situação sanitária das escolas. Segundo a APLB, no dia 24 de agosto, foi decretado o estado de greve dos profissionais de educação, que alegavam não se sentirem seguros para o retorno presencial. Naquele período, a maior parte dos profissionais da rede ainda não havia fechado o ciclo de imunização com as duas doses da vacina[8] e não entendiam que a escolas estariam adequadas e seguras para o retorno às aulas presenciais[9].

Em 18 de outubro, houve nova determinação de retorno presencial às aulas. Em resposta à determinação do Executivo, a APLB acionou o Ministério Público por meio do Ofício n.º 106/2021, requerendo de forma urgente a manutenção do ensino híbrido nas escolas públicas da rede estadual, colocando-se, portanto, contra as aulas 100% presenciais, em defesa do cumprimento do protocolo de biossegurança. Até a presente data, algumas escolas estão oferecendo apenas o ensino remoto, devido à fragilidade da estrutura física e à falta de condições de cumprirem seus protocolos de biossegu-

[6] https://aplbsindicato.org.br/categoria-decide-pelo-nao-retorno-presencial-sem-a-imunizacao-completa/ Acesso em: 02 nov. 2021.
[7] https://www.al.ba.gov.br/fserver/:imagensAlbanet:PDFsSessao:splena17082021_%2020aEXT.pdf.
[8] Em reunião com a APLB, categoria decide por estado de greve na rede estadual de ensino. Em 24 de agosto de 2021. Disponível em: https://aplbsindicato.org.br/em-reuniao-com-a-aplb-categoria-decide-por-estado-de--greve-na-rede-estadual-de-ensino/.
[9] De acordo com um estudo do Gepegeo/Uneb, que questionou 714 professores, 99% destes responderam que não achavam que as escolas estariam adequadas e seguras para o retorno às aulas presenciais antes da vacinação em massa.

rança. Ainda no dia 18 de outubro, o CEE/BA alterou o cronograma de implementação da reforma do ensino médio, estabelecendo o ano de 2021[10] para a aprovação do currículo referencial dessa etapa de ensino. Além disso, decidiu-se que, de 2022 a 2024, "todas as instituições escolares de ensino médio, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, apresentarão suas matrizes curriculares para os três anos do ensino médio, em respeito à plena implantação do currículo referencial para o ensino médio em todo o estado da Bahia" (SEC/CEE Resolução CEE n.º 68/2021, Art. 21, inciso V). É neste cenário de desafios, incertezas e contradições que as escolas-piloto estão implementando o modelo curricular conforme estabelecido pela reforma do ensino médio.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DESAFIO DO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Conforme mencionamos anteriormente, a pandemia impôs um cenário de muitas dificuldades para o desenvolvimento do programa de Reforma do Ensino médio na Rede Pública Estadual de Educação da Bahia. Assim, cada comunidade escolar precisou criar estratégias próprias para responder aos inúmeros desafios do momento. Neste trabalho, analisamos quatro desses cenários, identificados nas contribuições da coordenadora pedagógica durante a entrevista que realizamos com ela: **1.** as condições de acesso de alunos e professores a dispositivos de tecnologia da informação e comunicação e à internet; **2.** a sobrecarga e a intensificação do trabalho dos professores; **3.** A natureza do suporte e da orientação da Secretaria de Educação no contexto pandêmico; **4.** as alterações na organização e na dinâmica da escola em razão do "novo" ensino médio. Cada um desses desafios será apresentado a seguir.

2.1 AS CONDIÇÕES DE ACESSO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES A DISPOSITIVOS DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E À INTERNET

A despeito das divergências de interpretação que possamos ter sobre as consequências das tecnologias de informação e comunicação em nossas vidas, sa-

[10] APLB aciona Ministério Público estadual e ministério do trabalho contra aulas 100% presenciais. O objetivo é preservar vidas. Disponível em: https://aplbsindicato.org.br/aplb-aciona-a-justica/.

bemos que sua presença em todas as áreas da sociedade é inequívoca. Vivemos numa sociedade dinâmica, na qual as fronteiras entre os tempos e os espaços vêm se diluindo cada vez mais. Nesse sentido, o tempo atual é um tempo de mudanças, as quais ocorrem de forma cada vez mais intensa, mexendo em praticamente todos os referenciais que tínhamos no passado de forma mais ou menos significativa (Toffler, 1980; Bauman, 2007, Bonilla, 2005).

Outra convicção que temos sobre esse contexto é que, em seu cerne, estão as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), em especial a rede mundial de computadores, a internet. As TICs são o principal motor dessas mudanças, possibilitando alterações muito significativas nas formas de trabalhar, estudar, comprar, vender, enfim, nas formas de ser e de estar no mundo. Atualmente, não há área da vida humana intocada pelas linguagens das TICs, para o bem ou para o mal. Na educação escolar, elas vêm sendo consideradas como um recurso indispensável. Durante a pandemia, quando os encontros presenciais entre professores e alunos foram inviabilizados, isso ficou ainda mais evidente, tanto que aquelas escolas, profissionais e estudantes que não dispunham desse recurso para desenvolverem suas atividades formativas ficaram sobremaneira prejudicados nesse período.

Sobre a escola em que este estudo foi desenvolvido, nossa colaboradora destacou a importância do uso dos recursos de tecnologia da informação e comunicação para o atendimento aos alunos:

> Com os desafios impostos pela pandemia, juntos pesquisamos e socializamos nossos achados no que se refere a ferramentas que poderiam auxiliar a prática pedagógica dos professores, mas sem perder a relação fundante dos processos da escola que é a identidade local. Sendo assim, demos seguimento aos projetos (a escola trabalha com pedagogia de projetos), orientamos atividades e apresentações por meio do Meet, do WhatsApp, do Instagram e do Google Sala de Aula. Investimos muito na ferramenta Padlet, inclusive com formação para os estudantes e professores no que se refere ao uso dela.

No entanto, a coordenadora deixa claro que, em sua escola, nem todos os alunos têm acesso aos recursos, ao sinalizar que “aqueles alunos que não tem cone-

xão à internet ou aparatos tecnológicos disponíveis têm a opção de pegar o material impresso [...]". Mesmo sem precisar o percentual de alunos que têm acesso e os que não têm, restou evidenciado em sua contribuição que o acesso às TICs na escola não é democrático, o que, decerto, constitui-se num fator de dificuldade para o desenvolvimento do trabalho escolar. Segundo a coordenadora, a organização feita pela equipe escolar para que o máximo possível de alunos tivesse acesso aos estudos no contexto pandêmico foi uma exceção na rede: "Contudo, é importante que se diga que a comunidade escolar favoreceu as ações, para que não se entenda como regra o que, de fato, foi exceção na rede, afinal não tivemos o suporte necessário para que o ensino remoto acontecesse". De acordo com ela, foi construída

> uma agenda de formação continuada em serviço a partir dos desafios colocados pelos professores e seguimos com o fortalecimento do vínculo com os estudantes e as famílias. Na unidade onde eu trabalho, não paramos em 2020, porque o nosso coletivo conseguiu dar continuidade, mas não significa que outras unidades não fizeram o mesmo por falta de desejo, afinal cada escola tem uma realidade.

O relato acima expressa que a comunidade escolar teve de construir respostas imediatas para as demandas da nova realidade. Por mais que já tivessem sido incluídas as discussões sobre as novas tecnologias no seu projeto pedagógico, foi necessário pesquisar e socializar um conjunto de ferramentas digitais que anteriormente não eram utilizadas no cotidiano, mas que se tornaram os principais dispositivos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico remoto. A coordenadora atribui grande relevância à formação continuada em serviço, mas, por outro lado, descreve que não houve suporte necessário da Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) para desenvolvê-la, haja vista que as formações e informações chegaram até a escola "sempre de maneira aligeirada e atropelada". Destacamos que as principais plataformas de comunicação da SEC foram a sua página da internet e o canal do YouTube da Secretaria[11], em que foi possível observar a presença de gravações de *lives* nas quais os dirigentes e técnicos do órgão central apresentavam as diretrizes

[11] https://www.youtube.com/c/Educa%C3%A7%C3%A3oBahia1.

que deveriam ser adotadas durante o ano letivo. Esse formato, apesar de permitir amplo alcance, não possibilita as condições necessárias de interação por parte dos educadores, transformando-se em uma via unilateral e verticalizada de transmissão de informações.

Conforme destacado no depoimento da coordenadora, as aulas estavam acontecendo diariamente via Meet, uma ferramenta de reuniões on-line pertencente ao Google. O Google Sala de Aula, que integra o conjunto do Google Workspace for Education Fundamentals, anteriormente denominado como G Suite for Educacion, foi amplamente utilizado pela rede para operacionalizar o ensino remoto[12]. Desde 2017, a SEC já promovia o projeto e-Nova Educação, fruto de uma parceria com o Google, que, além de ofertar e-mail institucional tanto aos estudantes quanto aos educadores, disponibilizou um conjunto de serviços e aplicativos de suporte pedagógico. Com o advento do ensino remoto, o que antes eram ferramentas complementares tornou-se central no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Adrião e Domiciano (2020) destacam que houve um aumento de 150% no uso de plataformas digitais privadas nas redes estaduais no Brasil desde o início da pandemia. Os dados da pesquisa apontaram que só o Google está presente em 77% dessas redes. Sobre a presença do Google na educação pública, as autoras analisaram que o domínio das plataformas digitais privadas pode acarretar graves consequências para a gestão democrática, considerando a "ausência de controle e transparência sobre os dados e os 'algoritmos' deles decorrentes" (Adrião, Domiciano, 2020, p. 677).

Quando questionada sobre as principais dificuldades dos professores diante desse novo formato, a coordenadora destacou aspectos associados à conectividade e à exaustão dos professores com a nova rotina. Foram elencados os seguintes pontos:

> Aquisição de aparatos tecnológicos (computadores, celulares), custos com conexão de internet (muitos precisaram adquirir mais de um plano por conta da instabilidade), tempo de tela, exaustão.

[12] http://www.educacao.ba.gov.br/midias/videos/desbravando-o-google-sala-de-aula.

A falta de conectividade, segundo a coordenadora, também é uma das grandes dificuldades dos estudantes. Essa percepção também esteve presente nos resultados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, desenvolvida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da UFMG em 2020. Além de identificar que 50% dos professores consideravam como regular a sua habilidade para lidar com tecnologias digitais, a pesquisa apontou que, segundo a percepção dos professores entrevistados, 80% dos estudantes não tinham acesso à internet ou os recursos necessários para participar das atividades on-line, acarretando uma diminuição no nível de participação dos estudantes (CNTE/Gestrado, 2020).

Com a finalidade de abarcar os estudantes sem acesso às tecnologias digitais, a Secretaria de Educação elaborou os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, para que os estudantes pudessem retirar nas escolas e, a cada unidade letiva, realizar as atividades propostas nesses materiais físicos. De todo modo, ainda que esse formato buscasse ser mais inclusivo, a insuficiente interação entre professores e estudantes sem dúvida comprometeu os processos de aprendizagem. Há, portanto, uma ampliação das desigualdades entre os que têm acesso aos recursos digitais e os que não têm.

2.2 SOBRECARGA E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

As modificações pelas quais a sociedade passou a partir da reestruturação produtiva repercutiram no trabalho docente. A introdução da lógica do trabalhador multifuncional, adaptável e flexível tem transformado as relações de trabalho, promovendo "a intensificação do trabalho em diferentes dimensões, interferindo inclusive na subjetividade dos trabalhadores [...] Esse fenômeno também está presente na esfera pública e entre os trabalhadores da educação, desde os docentes aos gestores" (Nunes; Pereira; Santos, 2020).

Segundo Oliveira e Vieira (2013), a gestão de políticas educacionais, influenciada pela nova gestão pública, impõe aos profissionais da educação a complexificação e intensificação do seu trabalho. Esse trabalho compreende atividades em sala de

aula, gestão da escola e de diferentes programas, planejamento, elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo e da avaliação e, mais recentemente, apresentação de resultados impostos em situação de precariedade. Isso tem gerado novas demandas e desdobramentos para esse profissional: "Semelhante às novas exigências do processo produtivo, o professor é agora responsável por múltiplas funções que ele pode desempenhar de forma mais participativa e flexível" (Brito, 2012, documento on-line).

No contexto pandêmico, o processo de intensificação do trabalho docente acirrou-se. Como desdobramento, as novas dinâmicas impostas pelo ensino remoto também teriam afetado a saúde mental de professores e estudantes. A coordenadora apontou a "exaustão, a ansiedade e a depressão" como as grandes dificuldades percebidas nesse momento, sendo necessário intervir junto aos estudantes por meio de oficinas com psicólogos. Ao descrever quais foram as principais dificuldades presentes no seu trabalho, ela foi enfática ao destacar: "Exaustão, carga horária de trabalho, reuniões infinitas, tempo de tela, informações aligeiradas (dorme com uma informação e acorda com outra)".

Gonçalves e Guimarães (2020) discutem que as mudanças no trabalho docente exigiram grande adaptabilidade por parte dos educadores, mas os meios para operacionalizá-las não foram garantidos. Para os autores,

> Ao contrário do que seria desejável, observa-se maior atomização dos trabalhadores, e professores com medo e inseguros, em isolamento social em suas casas. É compreensível, portanto, que o distanciamento físico e escolas fechadas exponham professores à maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental. Soma-se a isto problemas de infraestrutura e de formação e um contexto de políticas públicas pouco eficazes na capacitação e acompanhamento para uso das TICs no processo ensino-aprendizagem (Gonçalves; Guimarães, 2020, p. 782).

Para a nossa entrevistada, houve uma ampliação das demandas, de maneira que ultrapassou a sua carga horária de trabalho semanal e comprometeu sua saúde, conforme a descrição abaixo:

> (Foi) necessário inclusive comprar um novo celular para evitar contato com as atividades de trabalho durante os feriados e horários inoportunos (madrugada, por exemplo). Essa alternativa foi necessária porque durante o ensino remoto sofri com gastrite nervosa devido ao excesso de trabalho, além de não ter espaço para outras atividades como estudo, lazer e descanso. Hoje, depois de separar os contatos, consigo trabalhar das 7h às 17h quando não tenho reuniões que se prolongam e geralmente entram pela noite – mas eu só tenho 40h na escola.

Em meio a esse contexto de exaustão dos profissionais e estudantes, a falta de estratégias e aparatos tecnológicos adequados ocasionaram a exclusão de parte considerável do alunado. Foi nesse contexto que as primeiras alterações curriculares vinculadas à reforma do ensino médio começaram a ser adotadas.

2.3 NATUREZA DO SUPORTE E DA ORIENTAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO

A gestão da rede estadual de educação da Bahia é feita pelo órgão central, a Secretaria de Educação. O controle social é feito pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/BA), órgão colegiado vinculado à Secretaria, mas independente. Ele é responsável por monitorar e regular a política estadual de educação (Decreto n.º 7.532 /1999). Durante o período pandêmico, os dois órgãos eram responsáveis por garantir o suporte e as orientações para a rede de educação.

Como foi evidenciado anteriormente, a Secretaria de Educação apresentava orientações e informações aligeiradas e descontinuadas, conforme afirma a coordenadora: "não tivemos o suporte necessário para que o ensino remoto acontecesse de fato, principalmente formação e informação, porque quando aconteceu a formação e quando as informações chegam à escola, são sempre de maneira aligeirada e atropelada". Nesse sentido, a coordenadora faz uma crítica:

> A minha crítica vai para a falta de orientação da rede em 2020 e para a ausência da voz dos educadores no processo de planejamento do ano contínuo 2020/2021 – recebemos pronto, mas na unidade onde eu trabalho

> obedecemos e subvertemos de acordo com as necessidades da nossa comunidade de aprendizagem e valorizando a autonomia da escola.

O CEE/BA, em conformidade com as deliberações do Conselho Nacional de Educação, normatizou o Regime Especial de Atividade Curricular, orientando as unidades escolares da educação básica em relação à aplicação das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes nos termos da Resolução CEE/BA nº 41. Recentemente, o conselho alterou o cronograma de implementação da reforma do ensino médio por intermédio da Resolução n.º 68.

Chama a atenção nesse caso a participação das instituições de interesse privado na implementação da reforma como um todo, bem como na produção do ensino remoto. Galzerano (2021) afirma que aquelas que atuam na educação, a exemplo da Fundação Lemann, também têm produzido documentos e ofertado formações que visam orientar as secretarias de educação no processo de flexibilização curricular através do ensino remoto. No que se refere à formação, foi disponibilizado o Curso Ensino Híbrido na Prática, realizado pela Fundação Lemann, e o Sincroniza Educação para 10.000 professores da rede estadual da Bahia em 2020. Assim, os avanços da privatização na educação são notáveis, tanto no âmbito da comercialização de serviços quanto na sobreposição de interesses privados à educação pública (Galzerano, 2021).

No período que antecedeu a pandemia, já era possível verificar que tais instituições haviam estabelecido parcerias com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Isso ocorreu, por exemplo, na formação de professores e gestores, com a Itaú BBA[13] e a Fundação Ocidente[14]; na oferta de itinerários formativos e estágios; e com a fundação Lemann[15], na ampliação de espaços educacionais e laboratórios.

Foi justamente no contexto pandêmico que essas parcerias se ampliaram e as instituições privadas estiveram à frente do suporte e das orientações para as unidades

[13] http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-do-estado-e-itau-bba-alinham-a-coes-em-parceria. Acesso em: jan. 2021

[14] https://www.bahianoticias.com.br/noticia/201348-sec-discute-convenio-para-orientar-professores-sobre-novo-ensino-medio.html. Acesso em: jan. 2021.

[15] http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-do-estado-discute-parceria-com-fundacao-lemann. Acesso em: jan. 2021.

escolares. Podemos citar as parcerias com o Sistema S, para a formação profissional[16]; com a Fundação Getúlio Vargas e o Itaú Cultural[17], com o projeto que envolve conectividades, "novas formas de ensinar que vão além das salas de aula", e o "sistema integrado e ferramentas de monitoramento"; e com a Fundação Telefônica Vivo[18], que ofertou a formação on-line para o planejamento do componente curricular Projeto de Vida. As parcerias que estão sendo estabelecidas evidenciam a cessão do protagonismo do Estado para atores e instituições privadas, inclusive agentes do mercado, que passam a influenciar e definir a ação e a política do EM a partir do órgão central.

2.4 AS ALTERAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO E NA DINÂMICA DA ESCOLA EM RAZÃO DO "NOVO" ENSINO MÉDIO

As escolas-piloto da reforma do ensino médio já tiveram de aplicar a nova arquitetura curricular no *continuum* pedagógico. A nova matriz da 1ª série do ensino médio passou a ser composta pela Base Nacional Comum Curricular e pela parte flexível do currículo, composta por cinco novos componentes curriculares: Projeto de Vida, Iniciação Científica, Produção Textual e duas disciplinas eletivas criadas pelos professores de cada escola, que devem ser escolhidas pelos estudantes (SEC/Bahia, 2020). Nesse formato, portanto, a parte flexível da 1ª série ainda não está vinculada aos itinerários formativos específicos. De toda sorte, a inclusão desses novos componentes curriculares impactou na redução da carga horária dos componentes da base comum. Segundo a matriz curricular disponibilizada no Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino médio (SEC/Bahia, 2020), os componentes curriculares de História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa e Matemática tiveram uma redução de 50% da sua carga horária na 1ª série do ensino médio quando comparada com a matriz anterior. Questionamos a coordenadora pedagógica se houve impacto na distribuição de carga horária dos professores com a introdução da matriz do "novo" ensino médio, e ela destacou:

[16] http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-da-bahia-e-sistema-s-celebram-parceria-de-fortalecimento-da-politica-da-educacao-pr.
[17] http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/sec-discute-parcerias-com-fundacao-getulio-vargas-e-itau-cultural.
[18] http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-e-fundacao-telefonica-vivo-ofertam-formacao-line-com-o-tema-projeto-.

> Sim, mas houve um ajuste possível considerando que a unidade tem parceria com o município e temos professores em todas as disciplinas. Eu trabalho há três anos nesta unidade e nunca teve falta de professor, mas é importante pontuar que não é a realidade da rede.

Como a migração para a nova matriz é progressiva, ou seja, como apenas em 2022 e 2023 os itinerários por área do conhecimento serão introduzidos, acreditamos que os efeitos dessas alterações na vida laboral dos professores tendem a se aprofundar. Sobre o desenvolvimento das disciplinas eletivas, que já tinham começado a ser desenhadas desde a construção do Plano de Flexibilização Curricular, a coordenadora pedagógica destacou que foi necessário desenvolver ajustes:

> Em 2019, fizemos encontro com os professores e conversas e entrevistas com os alunos que passariam para o 1° ano para pensarmos em opções de eletivas. Contudo, a pandemia interrompeu o processo. Em 2021, conversamos com professores para pensar nas possibilidades e depois fizemos a votação on-line com os alunos.

Ao ser questionada sobre um aspecto que considerava positivo com a flexibilização curricular, a entrevistada pontuou o "fortalecimento da identidade local com o objetivo de fortalecer a identidade dos sujeitos em seus projetos de vida, inclusive trabalhando isso no componente curricular Projeto de Vida".

Esse desenho curricular ainda não passou pela validação do Conselho Estadual de Educação da Bahia, já que apenas o Documento Curricular Referencial da Bahia referente à etapa ensino fundamental foi homologado. O volume 2, correspondente à etapa do ensino médio, da educação integral e da educação profissional, esteve sob consulta pública entre os dias 13 de julho e 12 de agosto de 2021. Entretanto, além de esse prazo ter sido insuficiente para que os diferentes atores sociais pudessem se mobilizar de maneira democrática e procederem à análise, às críticas e às contribuições necessárias ao principal documento orientador curricular do estado, o momento da consulta pública coincidiu com o período em que a SEC determinou o retorno às atividades semipresenciais – dia 26 de julho. Nesse sentido, a atenção das comunidades escolares estava direcionada aos procedimentos de segurança sani-

tária que deveriam ser adotados, bem como ao planejamento e aos ajustes pedagógicos necessários para o estabelecimento do ensino híbrido. Até a finalização deste artigo, não foram divulgados os resultados dessa consulta pública nem o número e o alcance das contribuições.

No campo das diretrizes, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem[19], produzidos pela SEC para serem utilizados como material didático, foram construídos com base nos indicativos dispostos no material denominado Orientadores Curriculares Essenciais, que segue a BNCC. Esse material estabelece quais conhecimentos, habilidades e competências devem ser priorizados no *continuum* pedagógico, posto que, segundo Galzerano (2021), a BNCC adquiriu ainda mais centralidade na pandemia. Tal centralidade está expressa, por exemplo, no Parecer nº 50 do Conselho Nacional de Educação, o qual determina que

> A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de Educação Básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2020, p. 4).

De modo geral, ao avaliar a implantação do "novo" ensino médio no contexto da pandemia, a coordenadora pedagógica concluiu:

> Os desafios impostos pela pandemia foram muitos e continuam sendo, mas entendo que foi também um momento de aprendizado de outros saberes que também são e serão importantes na caminhada dos estudantes e professores.

A percepção da coordenadora indica que a pandemia ampliou os desafios de implementação do "novo" ensino médio. Sobre esse momento, a entrevistada aponta,

[19] http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio.

conforme o relato acima, a falta de participação dos educadores no planejamento das ações a serem adotadas no *continuum* pedagógico. Entretanto, destaca a constante contradição entre "obedecer e subverter" as orientações dos órgãos centrais, ponderando, portanto, que, mesmo em meio às estratégias de controle e silenciamento das necessidades das comunidades escolares, há resistências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo identificar quais os principais desafios encontrados na implementação do novo modelo curricular proposto pela reforma do ensino médio, tendo em vista o contexto pandêmico que estabeleceu o ensino remoto no ano de 2021. Para o seu desenvolvimento, coletamos os dados de uma escola da Região Metropolitana de Salvador integrante do grupo das escolas-piloto da reforma do ensino médio na Bahia. Ainda que o CEE/BA tenha alterado o cronograma de implementação da reforma no estado, postergando para 2022 o início das mudanças curriculares para o conjunto das instituições públicas e privadas, as escolas-piloto já tiveram de iniciar as proposições de flexibilização curricular no biênio 2020-2021. Essas escolas tornaram-se, portanto, um importante *locus* de análise das primeiras tensões e disputas que emergiram do processo de implementação da referida reforma.

Neste trabalho, situamos essa política no contexto brasileiro de acirramento de políticas neoliberais, influenciado pela crise política que culminou no golpe de 2016. As análises aqui empreendidas indicam que o modelo educacional de formação proposto no "novo" ensino médio é restrito e fragmentado, e sua implementação aprofundará as desigualdades educacionais existentes no Brasil. Com o advento da pandemia de COVID-19 e o estabelecimento do ensino remoto para a manutenção do distanciamento social necessário, as escolas-piloto depararam-se com um agravamento das condições de ensino em relação à proposta de reforma do EM. Problemas crônicos de conectividade, falta de equipamentos eletrônicos e inserção do uso das TICs na educação foram desafios percebidos pelas escolas. Algumas estratégias para a manutenção do vínculo entre escola e famílias foram empreendidas, porém sem um resultado efetivo e a à custa da intensificação do trabalho docente.

Por intermédio da percepção da coordenadora pedagógica sobre o processo de implementação da reforma do EM e do ensino remoto, identificamos como principais desafios enfrentados neste momento: as precárias condições de acesso dos alunos e dos professores a dispositivos de tecnologia da informação e comunicação e à internet; a sobrecarga e a intensificação do trabalho dos professores; a falta de suporte e orientação adequada da Secretaria de Educação para o atendimento das demandas do contexto pandêmico; e, por fim, as alterações na organização e na dinâmica da escola em razão da flexibilização curricular do "novo" ensino médio, especificamente a diminuição da carga horária de determinados componentes curriculares da base comum.

Em relação ao primeiro desafio, verificamos que a escola em pauta organizou momentos formativos para superar as dificuldades identificadas, construindo estratégias próprias, específicas daquela realidade. A análise das informações confirma os movimentos de resistência e de recontextualização das escolas, criando possibilidades para que sua função social fosse afirmada. Ainda que em condições adversas, a escola construiu iniciativas que buscavam superar as limitações impostas pelas desigualdades da rede estadual de ensino da Bahia. Tais iniciativas representaram muitas vezes o encargo de assumir a responsabilidade por ações que são de atribuição do Estado, tal como o fornecimento de equipamentos e serviços para o trabalho remoto. No rol dos encargos assumidos pelos profissionais da educação, verificamos a sobrecarga de trabalho e a consequente intensificação deste. Como consequência, a pesquisa revelou que professores e estudantes adoeceram.

Na análise, identificamos que a ausência de diretrizes consistentes e a impermanência de procedimentos e informações, assim como a transferência de responsabilidade do Estado em relação às ações de implementação do ensino remoto para os profissionais e estudantes, foram causas da sobrecarga citada. Nesse sentido, o terceiro desafio apontado pela coordenadora materializa-se na ausência do suporte da gestão da rede em relação às escolas. Tal ausência, porém, evidencia um dado importante para esta pesquisa: a abertura de espaço para o estabelecimento de uma rede política "na qual as políticas públicas não são formuladas e implementadas apenas por um único ator público (o Estado), mas que também atores privados ou sociais participam nesse processo de produção e oferta de bens públicos" (Schnei-

der, 2005, p. 49). Isso ficou evidenciado nos achados da pesquisa, uma vez que identificamos a ampliação da participação de instituições privadas na implementação do "novo" ensino médio, o que se traduz, novamente, na transferência de responsabilidade do Estado quanto ao protagonismo na ação política.

Com relação ao quarto desafio, referente às alterações decorrentes da implementação da reforma do EM, a pesquisa indicou que a recontextualização da política feita pela escola, em um contexto em que parcerias com outro ente federado foram estabelecidas, viabilizaram a construção de estratégias para a superação de algumas barreiras. Destacamos que uma das preocupações iniciais dos educadores, quando do anúncio do "novo" ensino médio, era a infraestrutura das escolas. A precariedade dos espaços era um elemento que inviabilizaria a efetivação da proposta desse "novo" ensino médio. A emergência do ensino remoto postergou as preocupações com o espaço físico. Considerando o momento de ensino remoto como uma oportunidade, já que o espaço físico da escola não seria utilizado, a nova arquitetura curricular pôde ser experimentada na escola-piloto, ainda sem repercussões mais drásticas quanto à precariedade da infraestrutura física escolar.

Apoiados nas análises apresentadas, é relevante destacarmos algumas considerações adicionais sobre o tema em pauta. O contexto de pandemia na rede estadual de educação da Bahia, inesperado e grave, não alterou o movimento de retração do Estado. Nesse período de estabelecimento de um estado de exceção e emergência sanitária, no qual se esperava a intervenção do Estado para ampliar a proteção social, isso não se verificou. Ao contrário, o que se viu foi a reafirmação do novo modelo de governança, pautado nas diretrizes do novo gerencialismo. Assim, afirmamos que o contexto pandêmico serviu de oportunidade para a normalização de situações de exceção e para atenuar conflitos em relação à implementação de políticas educacionais, entre elas a reforma do ensino médio. Torna-se conveniente fazer um paralelo com o modelo de gestão atual do governo federal, que aproveita a turbulência da pandemia para "ir passando a boiada e ir mudando todo o regramento"[20].

Outra consideração que entendemos ser importante destacar é a necessidade de desdobramentos desta pesquisa. Nesse sentido, apontamos para a neces-

[20] Frase dita pelo então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, na reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020, e tornada pública por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF).

sidade de se desenvolver outras pesquisas que se juntem a esta na perspectiva de analisar como os professores organizam as disciplinas eletivas e como está sendo sua proposição durante o ensino remoto; como é a devolutiva dos estudantes inseridos na reforma em relação às disciplinas eletivas, assim como sua compreensão relativamente à proposta do "novo" ensino médio. Por fim, é preciso verificar como se deu o processo de escolha do livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na unidade escolar.

Ainda nessa direção, entendemos que é importante ampliar as investigações sobre as discussões da comunidade escolar acerca da implementação da reforma. Isso porque, durante a intervenção que fizemos em 2019 na escola, a equipe de gestão e os professores apontaram como principais preocupações: a flexibilização pretendida pela reforma por intermédio dos itinerários formativos; as condições materiais sob as quais ocorre o ensino médio na unidade escolar; e, em particular, a redução da carga horária de determinados componentes curriculares, do que decorre o aumento do número de turmas por professor e a citada sobrecarga de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez,2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1203. Acesso em; 24 out. 2020.

ANTUNES, José Luiz Cordeiro, RODRIGUES, Maria Cristina Paulo; TIRIBA, Lia. Editorial. *in Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, maio-ago, 2021.

BAHIA. Educação Integral em Tempo Integral. *Jornada pedagógica 2021*. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: http://jornada pedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/EI-CONTINUM-PEDAGO%CC%81 GICO apresentação-para-rede-1.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BONILLA, Maria Helena. A prática pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. *In:* PRETTO, Nelson de Luca. (org.) *Tecnologias e novas educações*: Coleção Educação, comunicação e tecnologias. V I. Salvador: EDUFBA, 2005.

BRASIL. *Lei Federal 14.040/2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5,* de 28 abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID -19. Brasília (DF), 2020. Disponível em: https://bit.ly/3rFLvlS. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE. *Parecer 11/2020* do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file. Acesso em: 20 out. 2021.

BRITO, Fabiana Erica de. O trabalho docente no RN: tendências e contradições. *Anais do Seminários regionais da ANPAE*. Recife. 2012. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo04_37/Fabiana%20Erica%20de%20Brito_int_GT4.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

CETIC.BR-Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *TIC EDUCAÇÃO 2020: Coletiva de imprensa Online*, 31 ago. 2021 Edição COVID-19. Disponível em : https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em 02 nov. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Parecer nº 50/2020* do Conselho Estadual da Educação da Bahia. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_50_e_Parecer_99.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

CUNHA, Ana Luiza Salgado; COSTA, Glauber Barros Alves. *Relatório de pesquisa [livro eletrônico]: Os desafios de ser professor(a) durante a pandemia da COVID-19 na Bahia.* 1a ed. Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1rNRngSu1qXfdH0_cg9W9tHNzdtJilimv/view. Acesso em: 02 nov. 2021.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado – *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, p. 373-379, abr.-jun. 2017.

FREITAS, C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**.** *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FRIGOTTO, G. *Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*. Documento online. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/. Acesso em: 23 set. 2016.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argumentum*, *[S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 123–138, 2021. DOI: 10.47456/argumentum.v13i1.33045. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045. Acesso em: 24 out. 2021.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino médio? - *Revista Pedagógica*, v. 19, n. 42, set.-dez., 2017.

GESTRADO/ CNTE. *Trabalho docente em tempos de pandemia* (Relatório técnico). 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/. Acesso em: 24 out. 2020.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1203. Acesso em: 20 out. 2021.

LIMA, Joara Porto de Avelar**.** *Coordenação Pedagógica: Subsídios para Atualização da Função.* 201 f. Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2020

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771. Acesso em: 10 jul. 2020.

NUNES, Ruth; PEREIRA, Rodrigo da Silva; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. Intensificação do trabalho dos diretores escolares do ensino médio regular de Salvador e Região Metropolitana. Anísio Teixeira: educação não é privilégio, é um direito / *Anais do IV Encontro Estadual da ANPAE Bahia* / Volume I / Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e Christiane Andrade Regis Tavares (organizadoras.), Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2020.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. O trabalho docente na educação básica do Estado do Rio Grande do Norte. CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (Org.). *Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SANTOS, Joara Porto Avelar dos; LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Breve percurso Histórico da Coordenação Pedagógica no Estado da Bahia: Indicadores Críticos para atualização deste legado. In, SANTOS; SANTOS; SILVA. *Diálogos Contemporâneos: Um olhar à educação no futuro*. CRV, Curitiba, 2016.

SANTOS, Flávio Figueredo. *O "novo" ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 - Amargosa*. 124 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SEC/BAHIA. *Documento Orientador: Rede Pública de Ensino***.** Salvador, 2020. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na Contramão da Democracia – A Reforma do Ensino médio no Brasil1. *in Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, 2021 (maio-agosto)

SILVA, L. G. A. e da; SAMPAIO, C. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.l.], v. 23, n. 89, p. 964-983, nov. 2015.

TOFLER, Alvin. *A terceira onda*. 13. ed. Record, 1980.

O INVERSO DO CAMINHO: OS PROCESSOS DE *STANDARDIZATION* NA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE

Rafael Rabelo Cavalcanti (Seduc/CE)

Francisca Rejane Bezerra Andrade (Uece)

1 INTRODUÇÃO: O *SENSO COMUNE* DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE

A política educacional cearense vem se desenvolvendo, inegavelmente, como um *case* de sucesso e servindo de modelo para outras redes estaduais, municipais e até internacionalmente.

Esse sucesso vem se tornando quase um "senso comum" nos meios políticos e acadêmicos e, como nos ensina Gramsci no *quaderno undici* dos *Quaderni del Carcere*, o *senso comune* é um conhecimento "[...] espontâneo e desagregado, e falta a ele uma análise reflexiva" (1999, p. 96). Desta forma, um dos objetivos desta pesquisa seria contribuir, através da análise crítica e reflexiva, para a transição do *senso comune* para o *buonsenso*[21].

Nos últimos anos, essencialmente a partir da experiência de Sobral e da consequente "estandardização" desse modelo para a gestão da política de educação estadual e dos municípios do estado (principalmente em Fortaleza), a literatura tem mostrado que ele (o modelo) se funda em categorias e concepções que já tiveram sua experiência internacional em grandes reformas educacionais em países capitalistas centrais nos últimos 40 anos, nas transformações do Estado-Avaliador (Afonso, 2013), bem como em elementos de *accountability*, de centralização do controle de processos pedagógicos e administrativos e na institucionalização de políticas de responsabilização através da utilização de avaliações externas (Costa; Vidal, 2021), constituindo, por meio desses elementos, um consequente e contínuo processo de *datafication* (Hartong, 2019) da agenda educacional regional, como citado anteriormente.

Essas categorias já passaram pelo crivo da análise crítica em seus respectivos contextos regionais, bem como dos resultados obtidos, cabendo agora traçar o caminho que levou à consolidação desse modelo no Ceará de forma desigual, mas também combinada com o que ocorre no mundo, utilizando-nos de lentes de análise correspondentemente críticas.

[21] Gramsci faz aqui um jogo de palavras pouco compreendido na tradução para o português, já que, em italiano, "senso comum" e "bom senso" podem ser representados pela mesma palavra.

2 O PROCESSO DE "MODERNIZAÇÃO" À LA FERREIRA GOMES

Afonso (2013) nos apresenta o conceito de "modernização" como sendo "um conjunto difuso de discursos sobre mudança social que está longe de se constituir como um paradigma ou sequer uma teoria consensual" (p. 268). Essa constatação, a de que é quase impossível delimitar essa categoria, nos coloca à frente de mais um desafio na medida em que o processo de "modernização" do estado no Ceará foi, e continua sendo, propaganda corrente dos grupos políticos que se sucederam no Executivo estadual nos últimos 50 anos. Com concepções de "modernidade" distintas, destaca-se o atual grupo político hegemônico regional que, a partir de uma experiência municipal, colocou a educação no centro desse processo.

Desde 1997, em que Cid Gomes venceu a eleição em Sobral com uma plataforma "modernizadora" e dita "revolucionária" no campo da educação, essa trajetória vem sendo objeto de estudo, principalmente por Vieira e Vidal (2013; 2017), Vieira, Plank e Vidal (2019), Vieira, Peres e Vida (2021) e Costa e Vidal (2021), os quais nos servirão de referencial teórico e histórico. O processo que ocorre no Ceará é complexo e multideterminado, de modo que é um grande desafio retrilhar esse caminho.

Dentre as categorias de análise, Afonso (2013; 2014) nos apresenta um vasto arcabouço acerca das transformações no Estado que consolidaram a transição de uma concepção "provedora" para uma concepção "avaliadora", fruto das novas dinâmicas nas relações sociais capitalistas, principalmente a partir da experiência neoliberal. O novo "Estado-Avaliador" traz as avaliações externas, de larga escala ou censitárias, para o campo da educação e impõe uma nova métrica na gestão das políticas educacionais em diferentes níveis, de acordo com as especificidades de cada contexto regional. Segundo o autor, a "avaliocracia" (Afonso, 2014, p. 490) contaminou governos nacionais e regionais, também reforçada pela pressão de organismos internacionais e supranacionais, no sentido de que

> os resultados dos alunos, medidos através de provas externas e testes estandardizados (quer sob a forma censitária, quer através de amostragem representativa), sejam o foco principal para avaliar o funcionamento dos sistemas educativos e as políticas educacionais, uma vez que, desta forma,

> podem ser atingidos mais rapidamente vários objetivos: i) a governação pelos números e pelas evidências (Grek; Ozga, 2008; Borer; Lawn, 2013); ii) o controle hiperburocrático (Lima, 2011) sobre as escolas e o trabalho dos professores, seguindo a lógica da produtividade neotaylorista; iii) a indução de efeitos de comparação baseados em rankings escolares; iv) a imposição de lógicas de *accountability* baseadas em resultados mensuráveis, cujos destinatários preferenciais são o mercado e a comunidade (Afonso, 2009); v) e ainda a descentração/desresponsabilização em relação a problemas diretamente imputáveis aos governos, mas que são transferidos para a responsabilidade dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas (Afonso, 2014, p. 492).

Desta forma, podemos associar diversos objetivos destacados pelo autor a uma tendência mundial presente em dois campos específicos. Um deles é a chamada *Global Education Industry*, delimitada por Thompson e Amaral (2019), pela qual os autores determinam várias categorias presentes nas transformações educacionais recentes, essencialmente na Europa e nos EUA, que chamaremos em nossa análise de *economization* (Thompson e Amaral, 2019). Essas categorias compreendem a reformulação do processo educacional no sentido de adaptação à linguagem de mercado; a *commodification*, que concerne basicamente na transformação da educação em uma *commoditie* que pode ser mensurada e racionalizada através da análise de dados; a *marketization*, que remete ao estabelecimento de relações de mercado na estrutura e infraestrutura educacional; a privatização, que pode se dar em diversos níveis de reforma do Estado; a *financialization*, que trata da presença do capital financeiro na determinação das políticas educacionais, dentre outras questões; bem como, nesse caso apontada por Hartong (2019) na mesma obra, a *datafication*, que trata de dar resposta à crescente pressão por "monitoramento" e "reporte" de resultados educacionais no sentido de "(...) *early identify students and schools at risk in order to 'boost' student performance*" (Hartong, 2019), p. 158).

O outro campo é o da teoria da Agenda Globalmente Estruturada da Educação, desenvolvida pelo pesquisador Robert Dale e publicada inicialmente no ano 2000. Ela parte do pressuposto de que "não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de

produção" (Dale, 2004, p. 464 *apud* Souza, 2016, p. 464). Ou seja, em uma sociedade capitalista globalizada, residindo em um país de economia dependente e que se localiza fora do centro econômico e político do capitalismo, qualquer análise de política educacional que não leve em consideração as mediações supranacionais inerentes a essa realidade podem se considerar incompletas.

Souza (2016) nos apresenta o trabalho de Dale (2004) acerca da Agee, levando em consideração, de início, dois fatores que se destacam como fundamentais. O primeiro é que, para além de representar uma integração cultural das sociedades humanas fruto de uma revolução dos meios de transporte e das telecomunicações nos séculos XX e XXI, a globalização se apresenta como uma força de tração que agrega essas sociedades "em um processo calcado no modo capitalista de produção, que é, incialmente, econômico, mas que se estende à política e à cultura" (Souza, 2016, p. 465). Acrescenta-se que exatamente por ser essencialmente capitalista, a globalização carrega em si todas as contradições e desigualdades inerentes a esse sistema econômico e social.

O segundo fator é que, precisamente por ser uma força que "arrasta" os Estados Nacionais à sociabilidade capitalista com a geopolítica internacional determinada pelos países de economia desenvolvida, a globalização limita a autonomia desses Estados em nome de uma pretensa "integração". Segundo o autor, isto não pressupõe necessariamente o fim do poder de formação das agendas políticas locais, mas cada vez mais essas questões "são colocadas de lado e substituídas por perguntas sobre os processos de tomada de decisão; a política é reduzida à administração. O foco está na máquina, em vez de no que a empodera, ou em como e onde é conduzida" (p. 466). Uma vez que a política não fica a cargo dos governos locais, ela faz parte de um roteiro preestabelecido, cabendo a eles apenas executá-la.

> Isso porque a definição da agenda, ou seja, sobre o que se tomarão decisões, é algo que, com a globalização, tem progressivamente saltado da esfera nacional para a global. Isso quer sugerir que os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautados por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente (Souza, 2016, p. 466).

Esses dois fatores são reconhecidos por Sampaio Jr. (2007), que associa os processos relacionados à globalização ao seu conceito de "Reversão Neocolonial[22]". A partir dessa análise, podemos entender a globalização como um processo de "transnacionalização", fruto das estratégias desenvolvidas para superar a crise do fim do ciclo expansionista do capitalismo no pós-guerra, que teve início nos anos 1970 do século XX e se estende, de modo geral, até a presente década. Neste novo momento do capitalismo mundial, há a necessidade de "minar as bases do Estado Nacional", já que o cenário da crise leva a um acirramento da concorrência entre esses Estados, consequência do "aumento da mobilidade de capitais", "das disputas pelo monopólio das novas tecnologias e do controle dos mercados mundiais", bem como, mais especificamente nos países de economia dependente, gerada por ainda "investimentos produtivos e pela criação de empregos industriais" (p. 145). Nesses países especificamente, ditos como de "Terceiro Mundo",

> O objetivo das grandes empresas transnacionais é diluir a economia dependente no mercado global para que possam explorar as potencialidades de negócios da periferia sem sacrificar sua mobilidade espacial. Por esse motivo, os gigantes da economia mundial não querem que as fronteiras nacionais continuem rigidamente delimitadas (*Idem*, p. 146).

Segundo o autor, caberia a essas economias nacionais nesta "nova ordem", dentre outras coisas, apenas "açambarcar das mãos do capital nacional, público ou privado, os segmentos da economia que possam representar bom negócio" (Idem, p. 147). O que nos leva novamente a Souza (2016), quando trata do seu conceito de Economia do Conhecimento (EC) e do impacto desses processos na educação.

A EC é um ramo da expansão capitalista que acredita que "o conhecimento e a educação podem ser considerados como um produto negociável" (p. 466) e, neste sentido, entram no jogo de comercialização, da compra e venda, da importação e exportação de acordo com a sua taxa de retorno; ou seja, conforme a lógica do merca-

[22] Representa um processo de retomada das relações coloniais entre nações nos moldes do colonialismo europeu do século XVI, mas dentro do contexto da globalização econômica dos séculos XX e XXI. Isso seria possível, dentre outros fatores, devido à desigualdade no desenvolvimento econômico capitalista, o que criou um pequeno grupo de países ditos "desenvolvidos" e um conjunto maior de nações ditas de "economia dependente".

do, a educação se transforma em uma possibilidade de investimento. Desta forma, as definições de política educacional tendem a se tornar menos "políticas" e mais técnicas e econômicas, tanto pela dependência que a educação tem de financiamento, ou seja, da "macroeconomia", quanto pelo próprio conceito de como o "Estado deve funcionar" (p. 467) diante dessa nova realidade. Em resumo, para garantir o "retorno financeiro", é necessário um "controle técnico" das políticas educacionais nacionais.

Esse "controle" manifesta-se centralmente a partir da criação de Organizações Internacionais Não Governamentais, as quais garantem um modelo de "governança supranacional" nas mais diversas áreas. São exemplos a Organização Mundial do Comércio, que regula o comércio internacional para garantir as regras de "livre mercado"; o Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que "elaboram um receituário de ajuste econômico e social em cada país periférico" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 8). Citamos, ainda, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco) no campo da educação.

Não há uma determinação estrita de cada órgão em determinada área, o que existe, de fato, é uma interdependência entre eles, mas, obviamente, com uma hegemonia daqueles ligados à economia em todas as áreas, onde se percebe uma ação mais focada, principalmente do Banco Mundial, em relação à educação.

Para Frigotto (2001), o trabalho de orientação pedagógica do Banco Mundial o tem convertido em um verdadeiro "[...] intelectual coletivo[23] por excelência, tendo como eixo a adaptação e a conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção" (Frigotto, 2001, p. 80). Ou seja, suas determinações em relação às políticas educacionais dos Estados Nacionais periféricos têm sido o fundamento e servido para consolidar a hegemonia da globalização associada ao neoliberalismo econômico, propondo-se a difundir o que o autor chama de "a nova *vulgata*", isto é, as noções de

[23] O "intelectual coletivo", para Gramsci, seriam as organizações (sindicatos, partidos) formadas pelos "intelectuais orgânicos" da classe trabalhadora, que seriam responsáveis por fornecer a perspectiva contra-hegemônica no sentido de se contrapor à hegemonia capitalista e de criar um novo "senso comum" revolucionário.

"capital humano"[24], "sociedade do conhecimento"[25], "pedagogia das competências" (chamada aqui de "pedagogia da competitividade"[26]) e "empregabilidade"[27] (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 5).

Esses conceitos se apresentam dentro da lógica da "sociedade da incerteza" (*idem*, p. 9), fruto do acirramento da crise capitalista já apresentada anteriormente. O objetivo é de que a educação prepare o jovem e o trabalhador para uma sociedade mais competitiva, e os culpabilize pela consequente situação de desemprego ou subemprego. Em resumo, há uma "privatização do pensamento pedagógico" a serviço da lógica neoliberal.

Se levarmos em consideração que o processo de "estandardização" da política educacional cearense se deu a partir de uma experiência municipal, podemos compreender o quão específico é o caminho trilhado em nosso estado, já que, na análise de Souza (2016), cabe à pressão dos organismos internacionais o caminho de "padronização da educação", fixando "normas de desempenho" para que os resultados educacionais se tornem melhores, o que, para o autor, significa "reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados" (Souza, 2016, p. 469). E ainda:

> b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação, mas que, segundo Dale (2014), pode limitar o papel das tentativas nacionais

[24] É o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio de educação, perícia e experiência. Muitas das primeiras teorias econômicas referem-se à força de trabalho, um dos três fatores de produção, como um recurso homogêneo e facilmente substituível. O conceito foi adotado, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva.

[25] A noção de sociedade do conhecimento, sociedade da informação ou "informacional" (Castels) surgiu no final da década de 1990. A Unesco, em particular, adotou o termo "sociedade do conhecimento", ou sua variante "sociedades do saber", dentro de suas políticas institucionais, desenvolvendo uma reflexão que busca incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica.

[26] Tal termo faz todo o sentido, levando em consideração o que foi proposto anteriormente por Sampaio Jr. (2007).

[27] Empregabilidade significa a capacidade ou possibilidade de conseguir um emprego. Também faz parte do conceito de empregabilidade a aptidão de se manter em um emprego.

> no aprimoramento dos sistemas de ensino, porque via de regra paralisa professores e escolas ao adotarem modelos pouco conhecidos; e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional (Idem, Ibidem).

É visível a correlação entre a padronização educacional citada pelo autor e o processo regional desenvolvido no Ceará. Nosso desafio é, ao traçar esse caminho, buscar elementos mediadores entre a perspectiva do grupo político que encaminhou essas transformações em nosso estado, transformando-o em pioneiro nesse processo, e o que determina Souza (2016) como uma perspectiva global.

Outro processo, o de racionalização do Estado, será mais uma categoria apresentada. É inerente à lógica capitalista controlar os elementos que podem interferir no seu processo de produção e reprodução, bem como nas taxas de lucros. Em se tratando de educação, não é diferente, já que "os burocratas educacionais tomam emprestadas a ideologia e as técnicas de gerência industrial sem reconhecer o que pode e tem acontecido à maioria dos empregados da própria indústria" (Apple; Teiltebaun, 1991, p. 67).

3 O CAMINHO INVERSO SEGUIDO PELO ESTADO DO CEARÁ

Dentre as questões levantadas até aqui, levando à inquietação necessária para o desenvolvimento do presente artigo, as que mais se destacaram foram as contradições presentes no processo de construção da política educacional recente no Ceará. Processo esse onde se pode observar a alternância, por um lado, de um sólido e contínuo regime de colaboração (Vieira; Plank; Vidal, 2019) entre os entes federados (estado, municípios e União) que, ao mesmo tempo em que se mostrou resiliente em relação às mudanças políticas por mais de trinta anos, constituiu-se como política de Estado, ou seja, tem uma base objetivamente estatal. Por outro lado, tal processo traz claros elementos de *accountability* educacional, de centralização do controle de processos pedagógicos e administrativos, de institucionalização de políticas de responsabilização tanto de *low* quanto de *high stakes* (Costa; Vidal, 2021) através da

utilização de avaliações externas (regionais, nacionais e internacionais), bem como, por meio desses elementos, de um consequente e contínuo processo de *datafication* (Hartong, 2019) da agenda educacional regional. Mas, não apenas isso, essa sequência nos é determinada por uma forte influência, apesar de tardia, de técnicas e modelos gerenciais oriundos da inciativa privada, o que, de acordo com Scaff (2011), no setor público, representa um novo modelo de privatização de dentro para fora, um processo de "privatização endógena" (Scaff, 2011, p. 147), nos termos da autora.

No caso do Ceará, há mais um elemento de especificidade acerca das questões acima levantadas. À exceção do regime de colaboração no estado, que é anterior inclusive ao que foi determinado pela Constituição de 1988, segundo Vieira, Plank e Vidal (2019), essas questões têm origem na experiência pioneira do município de Sobral no início da primeira década deste século. A gestão municipal sobralense, diante dos baixos índices de alfabetização apresentados em avaliações externas, criou um modelo de Alfabetização na Idade Certa baseado no monitoramento do resultado de aprendizagem com base nos indicadores educacionais. Dessa maneira, uma "cultura de monitoramento passou a moldar as ações do cotidiano, da mesma forma que a avaliação moldava os objetivos" (Costa; Vidal, 2021. p 66). Passou-se a utilizar, portanto, uma política de *accountability*, assim como, ao mesmo tempo, a responsabilização em perspectiva *high stakes* com a adoção de premiações conhecidas como Prêmio Escola Alfabetizadora como consequência do alcance de determinados índices de alfabetização por parte de professores e gestores nas escolas (Idem).

O modelo adotado por Sobral foi tão bem-sucedido nos resultados referentes à alfabetização e consequentemente nas avaliações externas que, nos anos que se seguiram, houve uma inversão da lógica proposta por Afonso (2013) em relação aos caminhos de constituição do Estado-Avaliador[28]. No Ceará, o "empréstimo" do modelo (*borrowing)* e a "aprendizagem de políticas" se deu não como fruto de uma imposição ou de uma necessidade explícita de mercado, muito menos com resultado de uma grande reforma educacional nacional, como no caso dos EUA, da Inglaterra ou da Alemanha (Hartong, 2019), mas por meio de uma experiência local que foi re-

[28] É importante destacar que, em seu texto, em nenhum momento o autor determina uma ordem cronológica fechada em relação às "fases do Estado-Avaliador", muito pelo contrário. Ele deixa claro mais de uma vez que elas se apresentam em sequência apenas do ponto de vista didático-metodológico. Da mesma forma que o autor, nós utilizaremos esse recurso apenas para destacar a especificidade do caso cearense.

produzida tanto no estado quanto nacionalmente na perspectiva da alfabetização de crianças (Paic[29] e Pnaic[30]). Seguindo essa linha de raciocínio, Correa (2018) ressalta que o Paic representou um

> conjunto de programas introduzido a partir de 2007 com o objetivo de melhorar os resultados educacionais do Estado. [...] trata-se de uma grande concertação em que agentes políticos ocupantes do governo do estado e de 184 prefeituras entram em coalizão de esforços para fazer com que o Ceará saia do histórico de baixos resultados (Correa, 2018, p. 84).

O Paic segue, ao mesmo tempo, a trilha histórica das políticas de colaboração na gestão educacional do estado através de fornecimento de apoio técnico às secretarias municipais de educação e de elementos de *accountability* e responsabilização, com a centralidade das avaliações externas para a obtenção de dados e a criação de bonificações, tanto para os municípios, com a distribuição das cotas do ICMS[31] de acordo com os resultados de alfabetização obtidos pelas crianças, quanto para professores e gestores das escolas. Esse processo é reconhecido por Correa (2018) como sendo um híbrido entre uma estrutura de responsabilização típica *versus* um sistema cooperativo.

Da mesma forma, também com inspiração na experiência sobralense, essa política de monitoramento de resultados alicerçada em indicadores e avaliações externas, bem como a de responsabilização, tornaram-se hegemônicas no estado, compondo uma sinfonia harmônica com a já conhecida meta de "Gestão por Resultados" (Vieira; Plank; Vidal, 2019) advinda de administrações anteriores, funcionando como instrumentos de gestão da política educacional. O estado do Ceará possui hoje o seu próprio índice de avaliação e monitoramento da qualidade da educação, o IDE-Médio.

Não é menos importante compreender que essas transformações vêm sendo consolidadas, nos últimos 14 anos, pelo mesmo grupo político. Da mesma forma, em um processo dialético, os resultados educacionais obtidos por elas têm ajudado a consolidar o domínio desse grupo no estado.

[29] Programa de Alfabetização na Idade Certa, instituído em 2007.
[30] Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, instituído em 2012.
[31] Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços.

O modelo de Sobral tornou-se hegemônico no estado, no campo da educação, com a ascensão do grupo político de Cid Gomes ao poder estadual em 2007. Seguindo a mesma trilha, diversas iniciativas se transformaram em referência para a gestão municipal de Fortaleza e para a construção da Política Municipal de Educação quando esse mesmo grupo assumiu o Executivo municipal na primeira gestão do prefeito Roberto Cláudio, em 2013. Não por acaso, o seu primeiro secretário de Educação Municipal da gestão foi o ex-deputado estadual e ex-secretário de Sobral (atual prefeito da cidade) Ivo Gomes, irmão de Cid.

O que se apresenta é um processo de *standardization* com fortes elementos baseados em categorias e experiências internacionais, mas com uma profunda raiz regional, inclusive com claros traços da cultura política local, e que segue invariavelmente o rumo do que se entende hoje como Agenda Globalmente Estruturada da Educação ou mesmo *Global Education Industry*, mas em um sentido inverso, visto que foi ponto de partida e exemplo para transformações nacionais ainda em fase de implementação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[32] e a reforma do ensino médio.

Esta é a linha condutora a qual se propõe este artigo: a construção de uma trilha que indique os elementos constitutivos, as mediações e determinações desse modelo que é não só regional e a "joia da coroa" de um grupo político que transita entre o "neocoronelismo" e a modernidade (Monte, 2019), mas também internacional, já que se utiliza de categorias, metodologias e modelos gerenciais presentes nas principais reformas educacionais que ocorreram no Ocidente nos últimos quarenta anos. A intenção é realizar um estudo que leve em consideração, além dos elementos citados, a influência de atores privados e de organismos ligados ao capitalismo internacional no desenvolvimento e na execução dessa política educacional no estado do Ceará, e a relação dela com o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo no mundo e com o papel de economias semicoloniais e dependentes, como o Brasil, nesse processo.

O ano de 2007 representa um marco importante, pois determina a ascensão do grupo de Cid Gomes ao poder estadual, bem como a institucionalização do

[32] A Base Nacional Comum Curricular foi implementada em 2017.

Paic como política de Estado. Por óbvio, será necessário olhar tanto para trás, para compreender a constituição do modelo sobralense a partir da primeira gestão de Cid Gomes no Executivo municipal em 1997, como para a frente, para o caminho percorrido pela gestão da política educacional de Fortaleza no sentido do "empréstimo" (*borrowing*) do modelo desenvolvido pelos Ferreira Gomes em Sobral, direcionado pela primeira gestão de Roberto Cláudio na capital, em 2013. O que se busca é a compreensão das primeiras experiências de utilização de metodologias empresariais na composição de políticas educacionais no estado, com a presença do Instituto Aliança[33] e a utilização do modelo de gestão presente na Construtora Odebrecht[34] como referência para a execução da política de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do estado.

Temos vivido uma série de disrupturas nos mais variados setores na atualidade, referentes não só ao emprego e à comunicação, como também no que concerne às relações interpessoais, que têm mudado mais rápido do que podemos aferir. O Estado, como entidade política, não é abstrato, muito menos neutro, é parte desse processo. No capitalismo, ele é mediado por/para uma determinada classe social, a mesma que tem nos guiado rumo a essas mudanças. Nesse sentido, acredita-se que estudos dessa natureza sejam relevantes, pois nos permitem compreender as relações sociais presentes na composição do Estado, bem como a influência delas no desenvolvimento de políticas educacionais que afetam a população como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de educação construído no estado do Ceará nas últimas quatro *décadas merece ser fruto de análise e pesquisa pelos mais variados motivos. Seja por ser considerado nacional e internacionalmente um "caso de sucesso" no que concerne aos números produzidos* por intermédio de suas ferramentas de *accoun-*

[33] Fundado em janeiro de 2002, o Instituto Aliança (IA) é uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip), cuja missão é *educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável*. O instituto surgiu em decorrência dos significativos resultados alcançados por um programa de desenvolvimento regional implementado pela aliança estratégica estabelecida entre a Fundação Kellog, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social).

[34] A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) é a base da composição da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), documento utilizado essencialmente na formação do modelo de ensino médio integrado à educação profissional do Ceará.

tability ou dos resultados das avaliações externas, seja pela forma *sui generis* com a qual se desenvolveu ao longo dos anos.

Trata-se de um modelo construído essencialmente por iniciativa estatal, ou seja, público, com um sólido regime de colaboração que vem sobrevivendo às alternâncias de poder e se constituindo como uma política de Estado de fato, ao mesmo tempo em que sofre forte influência de organismos internacionais, institutos privados e bancos, o que tem tornado o Ceará um laboratório de experiências educacionais neoliberais no Brasil. Ele se configura como uma experiência que acompanha as principais reformas educacionais recentes do Ocidente, os modelos "consagrados" pelos países capitalistas centrais e até os casos de *borrowing* educacional nos Estados periféricos. Mas, ao mesmo tempo em que anteviu com bastante antecedência, inclusive, as grandes reformas nacionais brasileiras e se constituiu apoiado na experiência de uma pequena cidade na região norte do Ceará, Sobral, sob a influência política de um grupo político tradicional, os chamados "Ferreira Gomes", que encaminharam por iniciativa própria o que pode ser considerado um processo de "modernização" educacional, esse processo serviu e ainda serve de modelo, seja de maneira impositiva ou como exemplo a outros municípios, estados e até países.

Por todas essas questões, fica claro que os elementos constitutivos da experiência cearense têm derrubado paradigmas e se mostrado um desafio extremamente complexo como objeto de análise. Pelos mesmos motivos, é tão importante debatê-los e compreendê-los. Este breve capítulo se propôs a contribuir para esse debate.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jun. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação,* Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

APPLE, M.W; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 04, 1991.

CORREA, Erisson Viana. *Accountability na educação:* impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloísa Maia. Trilhas da política educacional no Ceará: accountability e cooperação. *In*: COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloísa Maia (Orgs.). *Responsabilização educacional no Ceará:* trajetórias e evidências. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.71-87, jan.-jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 06 jan. 2017.

HARTONG, Sigrid. The Transformation of State Monitoring Systems in Germany and the US: Relating the Datafication and Digitalization of Education to the Global Education Industry. *In*: *Researching the Global Education Industry:* Commodification, the Market and Business Involvement. Organizadores: Marcelo Parreira do Amaral, Gita Steiner-Khamsi, Christiane Thompson. eBook. Acessado em https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3.

MONTE, Cleyton. Notas sobre o conceito de grupo político: considerações sobre os Ferreira Gomes no Ceará. Dossiê Oligarquias do Nordeste no Brasil. *Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses*, Curitiba, v. 5, n. 2, dez. 2019.

SAMPAIO JR., Plinio de Arruda. Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro. *In*: Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía. Hoyos Vásquez, Guillermo. *CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, Buenos Aires. 2007. ISBN: 978-987-1183-75-3.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Estado, Mercado e Educação: arranjos e tendências. *Educação Unisinos*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 146-154, maio/ago. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *RBPAE*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 463 – 485, maio/ago, 2016.

THOMPSON, Christiane; AMARAL, Marcelo Pereira do. Researching the Global Education Industry. *In*: *Researching the Global Education Industry:* Commodification, the Market and Business Involvement. Organizadores: Marcelo Parreira do Amaral, Gita Steiner-Khamsi, Christiane Thompson. E-Book. Acessado em https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. *Educ. e Soc.,* Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. *Cadernos Cenpec,* São Paulo, v. 6, n. 2, p. 106-130, jul-dez 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; PERES, Alexandre José; VIDAL, Eloísa Maia. Ensino médio público no Ceará: uma análise do período 2007 a 2017. *In*: VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche; MARINHO, Iasmin da Costa. *Política educacional, gestão e aprendizagem:* achados de pesquisas. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloísa Maia. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 44, n. 04, e87353, 2019.

BREVE REFLEXÃO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

José Alexandre Alves de Oliveira (Uece/Cecitec)
Ana Paula Araújo Mota (Uece/Cecitec)
Lauro Araújo Mota (UFPI)

INTRODUÇÃO

O *slogan* do Novo Ensino Médio midiatizado pelo Ministério da Educação nos diferentes meios de comunicação o apresenta como

> uma proposta de ensino baseada na experiência de vários países, como Coreia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália, que vai deixar a educação muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens hoje, pois além de aprender o conteúdo obrigatório essencial para a formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular, o aluno vai ter liberdade para decidir entre quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humana) para se aprofundar de acordo com sua vocação e com o que ele quer para a vida, e para quem preferir terminar o ensino e já começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional com aulas teóricas e práticas (Comercial MEC, 2016).

O comercial transmite um sentimento de empoderamento ao público-alvo dessa etapa de ensino como protagonista do seu processo de formação por meio da individualização de itinerários formativos como uma garantia para o ingresso no mercado de trabalho. Essa ideia, baseada na experiência de inúmeros países que implementaram políticas curriculares com a "centralidade de práticas de individualização dos percursos formativos" (Silva, 2019), é tratada por Sala (2016) como "a mentira da escolha do itinerário formativo". O autor mostra que, no art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, alterado pela Medida Provisória n.º 746, "O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas áreas do conhecimento ou atuação profissional".

O documento da Base reafirma a autonomia dos alunos do ensino médio na proposta de oferta de variados itinerários formativos para atender aos seus interesses. Entretanto, Sala (2016) discute que o inciso 1° do art. 36. "escreve que os sistemas poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista", ou seja, não há garantia para a escolha de percursos individuais formativos. O autor

ainda acrescenta que "um determinado sistema de ensino poderá oferecer apenas um dos itinerários formativos específicos, como exemplo a oferta somente profissionalizante ou só ciências da natureza ou só ciências humanas" (Sala, 2016).

O nosso objetivo aqui é refletir sobre a proposta de reforma do Novo Ensino Médio no aspecto curricular e sobre quais são os desafios e as possibilidades que esse processo tem ocasionado. A perspectiva metodológica da pesquisa é qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico.

O texto é uma nota introdutória que apresenta reflexões sobre o ensino médio tendo por base a Medida Provisória n.° 746, que altera a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, e a Lei n.º 11.494, apontando os limites e as possibilidades da reforma dessa etapa de ensino sob a ótica do Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Além disso, discutimos sobre a meritocracia e sobre a falácia do esforço individual como merecimento de oportunidades e justiça social e, por último, trazemos considerações sobre as indicações dos arranjos curriculares fundamentados na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio entrelaçadas com a MP n.º 746.

1 ENSINO MÉDIO: ALGUMAS QUESTÕES

O ensino médio como etapa da educação básica somente vem sendo ampliado recentemente. Historicamente, essa etapa de ensino não era acessível para grande parte dos jovens brasileiros, uma vez que ora era inexistente em uma parte considerável de escolas brasileiras, ora, quando era oferecida, apresentava um caráter de preparação para o trabalho para os jovens da classe trabalhadora. Existia uma separação entre ensino médio técnico e propedêutico, sendo esse último destinado aos filhos das classes abastadas para o ingresso no ensino superior.

Só recentemente, com a LDB n.º 9.394/96, é que vivenciamos um movimento de expansão das vagas e certa democratização do acesso ao ensino médio, mas vale ressaltar que ainda há uma grande quantidade de alunos, principalmente oriundos da classe trabalhadora, que não tem acesso à escolaridade de nível médio ou a tem de forma mecânica, por meio do ensino noturno, que, muitas vezes, não possibilita condições mínimas para a aprendizagem do aluno.

O ensino médio tem estado na mira das reformas neoliberais que o país vem vivenciando desde 2016 até o momento, com um discurso de que a educação garante aos jovens de hoje a preparação para o mercado de trabalho e para as novas demandas do mundo contemporâneo.

Frigotto (2016) afirma que "a reforma do ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar, midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal". Fica claro que a prioridade é alinhar a organização dessa etapa de ensino às demandas do mercado em detrimento da apropriação dos saberes construídos e sistematizados historicamente.

A Medida Provisória n.º 746, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que altera a Lei n.º 9.394 e a Lei n.º 11.494, tem recebido críticas. Bezerra Filho (2016), em carta de exposição de motivos contra a MP n.° 746, indica que "há um descompasso entre os objetivos propostos por essa etapa e o jovem que ela efetivamente forma", como pode ser acompanhado nos resultados das avaliações externas. O nível de proficiência dos alunos nas áreas de matemática e língua portuguesa apresentado pelo Sistema de Avaliação da Educação básica (Saeb) para o ensino médio tem mostrado que o país não conseguirá cumprir a meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera a taxa de aprovação, evasão e abandono e definiu a meta de (5,2) prevista para o ano de 2021[35].

Seguindo esse raciocínio, Freitas (2016) ressalta que, "para acelerar a reforma, o governo esperou a divulgação do Ideb e produziu o cenário de uma urgência de mudança justificando, com isso, uma MP que, em verdade, aproveita para encerrar a discussão sobre o ensino médio em curso e impor a visão da equipe do MEC".

O autor argumenta que, com base na reforma do estado de São Paulo, uma possibilidade é "alinhar o conteúdo do ensino médio ao formato dos exames", no caso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criando depois "tantas áreas de ensino na escola quanto áreas existentes hoje no Enem" (Freitas, 2016, on-line), ou seja, fortalecendo a lógica de que a preparação para as avaliações aumentará os índices de desempenho.

[35] Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos vinte países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ainda sobre os limites dessa reforma, encontramos no Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a medida provisória:

> as medidas anunciadas carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica a negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; o reconhecimento de "notório saber" com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam; a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética (Manifesto ..., 2016, on-line).

Percebemos que, longe de resolver os problemas que vão se perpetuando historicamente, a MP n.° 746 precariza ainda mais essa etapa de ensino com a fragmentação do currículo escolar.

Sobre as políticas curriculares contemporâneas, Silva (2019, p. 426) afirma que o discurso recorrente é o da "centralidade de práticas de individualização dos percursos formativos". Essa ideia é divulgada como a autonomia do aluno de escolher seu itinerário formativo, ocasionando maiores oportunidades com base em seus interesses individuais.

Nessa direção, o currículo funcionaria como um dispositivo de diferenciação por meio do qual os jovens teriam a possibilidade de escolher alguns percursos formativos diversos na passagem pela escola, e a escolha de tais percursos aparentemente garantiria que os estudantes aprendessem os conhecimentos e as habilidades necessárias para o ingresso no mundo do trabalho e para a sua adequação ao mercado.

Essa é uma visão mercadológica da educação, que substituiu o papel social da escola de um espaço formativo – que oferece ao aluno o acesso ao acervo de conhecimento cultural, humano, organizado e sistematizado por intermédio das disciplinas escolares que possibilitam uma formação crítica, reflexiva –, transformando-a em um local onde o aluno pode "escolher" o que vai fazer, bem ao estilo *self service*.

Tais propostas para o ensino médio já vêm se concretizando na proposta de estados brasileiros. Silva (2019) analisa três propostas: a de Minas Gerais, que tem a empregabilidade como princípio curricular; a do Rio de Janeiro, que, amparada nos estudos do Instituto Ayrton Senna, enfatiza o trabalho com as habilidades socioemocionais; e a do Rio Grande do Sul com as comunidades de aprendentes, organizadas na forma de seminários integradores.

O currículo do ensino médio é um campo que está em constante disputa por diferentes projetos sociais destinado aos jovens e, para atender a tais especificidades, faz-se necessário uma diferenciação curricular. Sousa (2010 *apud* Silva, 2019, p. 429) "entende por diferenciação curricular a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar". Nessa perspectiva, não é o aluno que precisa se adaptar ao currículo, mas o contrário, a escola, o currículo e o professor, como organizadores de aprendizagens, precisam construir estratégias para que o aluno seja incluído no sistema escolar.

Entretanto, a ideologia da diferenciação curricular não se idealiza nesse formato, pelo contrário:

> O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é ***digital*** e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente é o aluno desta escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas (Frigotto, 2016, *on-line*).

A precarização do ensino é anunciada por meio de uma formação rápida, pragmática. Conforme Frigotto (2016, on-line), trata-se de "uma reforma que legaliza o a*partheid* social na educação no Brasil, a escola dos ricos e a escola dos pobres".

Com relação às possibilidades de efetivação da reforma do ensino médio, o Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio discute que, para ampliar o acesso, a permanência e a conclusão do ensino médio são necessárias as seguintes ações: a) organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens, mas, ao mesmo tempo, assegure a formação básica comum; b) consolidação de um sistema de avaliação que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção da evasão escolar; c) ampliação dos recursos financeiros para reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores; d) construção de novas escolas de ensino médio em tempo integral; e) incentivo à formação de rede de pesquisa sobre o ensino médio, objetivando produzir conhecimentos e realizar um diagnóstico nacional; f) articular uma rede de formação inicial e continuada por meio de ações já existentes, como o Programa Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); g) fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência do estudante na escola; h) atendimento diferenciado para o ensino médio noturno, de modo a respeitar as características do público que o frequenta; i) elaboração e aquisição de materiais pedagógicos apropriados, incluindo os formatos digitais.

Reafirmamos a necessidade de investimento compatível com o discurso de garantia de uma educação de qualidade e de formação para a cidadania, visto que, na sociedade do conhecimento como a que vivemos, o conhecimento é o principal capital do trabalhador e o discurso dominante que perpassa os meios de comunicação e se manteve na sociedade é o de que o ensino médio facilitaria a inserção no mercado de trabalho. Há um aumento de urgência pela escolarização dos jovens, embora não se revele, muitas vezes, a urgência elevada por conhecimento (Krawczyk, 2009).

2 "AGORA É VOCÊ QUEM DECIDE O SEU FUTURO!"

A ideia de autonomia dos estudantes do ensino médio na escolha de itinerários formativos que colaborem para a realização de seu projeto de vida está intimamente relacionada à meritocracia educacional, que defende o mérito individual como forma de justiça social. No entanto, ela provoca no cenário educacional do nosso país grandes desigualdades sociais.

As políticas neoliberais no contexto atual defendem que a escola precisa estar alinhada ao empreendedorismo e à formação para o comércio, atendendo aos interesses dos grandes grupos empresariais; por isso, esses grupos financiam projetos dentro das escolas como uma forma de estabelecer sua filosofia de mercado.

Neste sentido, percebemos que as condições materiais de existência na sociedade fazem com que muitos alunos abandonem o ensino médio para ingressar no mercado de trabalho com pouca qualificação, e uma parte considerável dos que conseguem concluí-lo não conseguem ingressar em um curso de nível superior, principalmente em universidades públicas.

Segundo Teixeira (2018), o sucesso tornou-se uma possibilidade que depende apenas do desempenho individual, por meio de esforço ou talento. Nesse contexto, o mérito tira do governo a responsabilidade e responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso. Entendemos que defender o mérito como um único caminho para o sucesso é negar as diferenças vivenciadas pela educação no país:

> defender o mérito de cada pessoa como única questão para o sucesso é negar as diferenças gritantes na educação entre a escola pública e a escola privada. Amparada em vários autores e nas discussões realizadas em sala de aula, entendo que na sociedade brasileira há uma grande diferença na qualidade do ensino, pois as escolas da iniciativa privada oferecem infinitas possibilidades, desde infraestrutura até uso de tecnologias, ao contrário das escolas públicas, onde as infraestruturas, quase que em grande parte, são deficientes, pensadas no todo, não levando em consideração a região onde a escola está inserida e muito menos as faixas etárias dos alunos, com precariedade nos salários dos professores e livros didáticos de má qualidade. Ainda podemos destacar a falta de pesquisa e de estímulos

> para que o aluno se desenvolva de modo autônomo. Os novos métodos de ensino que utilizam tecnologias nas escolas públicas são raros e, quando possuem, os professores não os usam por falta de conhecimento (Teixeira, 2018, p. 6-7).

As diferenças educacionais entre escolas públicas e privadas evidenciam a questão da qualidade no ensino. A reforma do ensino médio é proposta somente para as escolas públicas, onde estuda a classe trabalhadora, que consequentemente ocupará "carreiras de menor prestigio social e de valor econômico" (Frigotto, 2016). O autor ainda nos fala que é uma traição aos filhos dos trabalhadores deixarem-nos pensar que escolher parte do currículo os ajudará a realizar seus projetos de vida.

> Essa reforma vai prejudicar os alunos, é um retrocesso. O governo precisa entender que os nossos alunos do ensino médio trabalham e estudam, o tempo integral vai fazer com que muitos estudantes desistam dos estudos. Além disso, com a proposta de matérias optativas, os alunos da rede estadual não vão conseguir disputar uma vaga no vestibular em igualdade com o aluno de um colégio particular. Fora que os colégios não têm estrutura para abrigar todos os alunos no período proposto pelo governo. É uma medida provisória que não avalia o contexto das escolas. (S. L., professora de geografia do EM). (Folha de São Paulo, 2016, p. 34 *apud* Corrêa; Garcia, 2018, p. 611).

Os estudantes que, por exemplo, precisam estudar e trabalhar acabam enfrentando maiores dificuldades no acesso e na permanência na escola, e a proposta da ampliação da escola parcial para a de tempo integral evidenciará um aumento no número de desistências do ensino médio, pois, sem conseguir conciliar a escola com o trabalho, o aluno optará pela sobrevivência abandonando a escola, tendo em vista que a proposta não faz menção à oferta dessa etapa no período noturno para estudantes trabalhadores.

Conseguir permanecer na escola não é uma responsabilidade unicamente do aluno, mas compreende uma estrutura que inclui moradia, alimentação, condições de ir e vir à instituição etc., que assegurem o direito à educação. Olhar para as condições

que cada aluno do ensino médio tem é entender que a meritocracia não se realiza na sociedade capitalista em que vivemos, pois "o prolongamento dos níveis de escolaridade, que ocorreram em diferentes ritmos segundo os contextos históricos, mostram que nossos sistemas de ensino vêm se democratizando, mas que estamos longe de uma escola justa" (Dubet, 2008 *apud* Valle, Ruschel, 2009, p. 180).

A meritocracia faz com que o aluno pense que o sucesso ou o fracasso escolar depende apenas do seu esforço pessoal. Assim sendo, a escola tem servido de veículo de divulgação do modo de pensar do capital e como instrumento de formação de mão de obra impulsiona seu projeto econômico.

> O modelo meritocrático na educação mantém a desigualdade social, pois sem olhar para as questões sociais e os pontos de partida não construiremos uma escola justa e muito menos uma sociedade igualitária; alunos de classes populares competem de maneira injusta com os alunos das classes mais favorecidas, os quais vivem uma realidade social e principalmente cultural bem diferente. A escola deve reconhecer seu papel social, não pode continuar reproduzindo as desigualdades do modelo econômico e social atual, valorizando a competição e o mérito de poucos para justificar a meritocracia. A escola deve reagir contra as teorias neoliberais que não possuem intenção de acabar com as desigualdades, dado o modelo econômico que propõe. Essa teoria voltada à lógica mercantilista deseja conduzir a educação para a formação de um indivíduo útil apenas ao mercado de trabalho (Teixeira, 2018, p. 17).

O modelo meritocrático segue na contramão do compromisso da escola com o processo de democratização do ensino, que tem por finalidade "proporcionar o estudo das matérias escolares pelos quais desenvolvem habilidades para que os alunos possam elaborar os conhecimentos que correspondem aos interesses da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais" (Libâneo, 1990, p. 39).

A função social da escola está relacionada a uma determinada concepção de homem e sociedade que se pretende formar, seja para a manutenção da sociedade existente ou para a sua transformação. A escola tem deixado de cumprir a finalidade de formação para a cidadania, uma vez que, com a democratização do ensino, o povo

teria condições de eleger representantes políticos que assumissem os interesses da classe trabalhadora, mas o que vemos atualmente no Brasil é o contrário, representantes políticos que defendem os interesses da elite dominante e investem na efetivação do Estado mínimo de direitos.

3 "NOVO ENSINO MÉDIO: QUEM CONHECE APROVA!"

O investimento midiático do governo federal que ideologiza que é praticamente impossível conhecer a nova proposta do ensino médio, por meio da Medida Provisória n.º 746/2016, e não aprová-la é questionado por Corrêa e Garcia (2018) de forma contundente por não levar em consideração as discussões de especialistas, pesquisadores e professores acerca da estrutura e do funcionamento dessa etapa de ensino.

As autoras indicam que o "Novo Ensino Médio" trouxe consigo a promessa de ações voltadas para o incentivo à formação técnica e para o fomento à escola em tempo integral, o que provocou diferentes manifestações, tanto de entidades[36] relacionadas à educação, configurando-se o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, como de estudantes que ocuparam escolas protestando contra a reforma e ganhando as manchetes de jornais. Houve também grupos que se posicionaram em defesa da proposta, como os proponentes da pasta da Educação nos estados de Santa Catarina e São Paulo, justificando que o país ficaria atrasado e não entraria na agenda do século 21 (Corrêa; Garcia, 2018).

Assim como a MP n.º 746, a aprovação e implementação da BNCC gerou muitas controvérsias. Santos (2018, p. 7) indica que, para o governo, a sociedade foi amplamente chamada para colaborar com a construção desse documento, entretanto "os subalternos não têm voz política ou se têm voz esta não é ouvida". A autora se refere às discussões ocorridas no ano de 2017 no intuito de ouvir professores e gestores para promover "a inserção do debate no currículo local/regional e organizar melhor seu ensino", pois historicamente a escola tem armazenado as decisões das políticas curriculares reguladas por um Estado-Avaliador (Santos, 2018, p. 10).

[36] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

Em vez de proporcionar vez e voz aos profissionais da educação, a reforma do ensino médio, segundo Silva (2021), recebeu a participação direta de entidades empresariais por meio de institutos e fundações como Lemann e Ayrton Senna. Essas entidades, conhecidas como a "nova filantropia", buscam o apoio do Estado e o desenvolvimento de políticas educacionais.

> O Novo Ensino Médio é fruto desse trabalho de articulação e participação política da nova filantropia. As vozes presentes no texto da BNCC são as mesmas observadas em 2014, exemplificando a atuação linear e constante por parte de tais entidades. Dessa maneira, é possível perceber que o atual período reformista não emergiu com a fratura do Estado Democrático de Direito, no controverso processo de impeachment de 2016, mas ganhou corpo e se intensificou, aproveitando-se do tempo político instaurado (Silva, 2021, p. 218).

Essa reforma beneficiou diretamente as entidades empresariais, pois elas passaram a atuar em parceria com o Estado no processo de educação. O currículo normativo do ensino médio, a ser construído por cada instituição com base nas recomendações da Base Nacional Comum Curricular, propõe uma parte comum, composta por competências e habilidades, e uma parte diversificada por meio dos itinerários formativos, vistos como estratégia para a flexibilização e organização curricular, capazes de assegurar as aprendizagens essenciais por intermédio da escolha do aluno, de suas características regionais e culturais.

A Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), reafirma as normatizações da BNCC. O inciso 7° do art. 11 determina que, a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada durante todo o ensino médio ou apenas em alguns anos do curso, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que, no caso, são as únicas disciplinas obrigatórias. Vale ressaltar que permanece o direito dos povos indígenas de adotar o ensino da língua materna.

Com relação à realização dos itinerários formativos entendidos pelas DCNEM como organização de arranjos curriculares em disciplinas, projetos e oficinas que podem integrar mais de uma disciplina, e para garantir a oferta desses

itinerários, o inciso 9° do art. 12 prevê a possibilidade do estabelecimento de parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam credenciadas pelo sistema de ensino. As parcerias são as possíveis concessões e terceirizações, principalmente da educação profissional, uma vez que a oferta está condicionada às possibilidades da escola.

Sobre a formação integral do ensino médio com essa nova organização, Saviani (2016) *apud* Corrêa e Garcia (2018, p. 616) considera que "o simples fato de o aluno ter que optar por um dos itinerários já é uma desconsideração com um dos pressupostos da formação integral", somando-se a isso à retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, o que acirra a precarização dessa etapa.

A promessa do governo é de que o novo ensino médio irá proporcionar um aprendizado mais flexível, tendo em vista que "essa etapa é um gargalo na garantia do direito à educação", possuindo excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica incipiente das culturas juvenis e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Dessa forma, a ideia de garantir aos estudantes o direito e a liberdade de escolha dos itinerários formativos é enaltecida ao se citar a experiência de países que adotaram esse modelo de ensino, como Portugal, Finlândia e Alemanha, que historicamente são referências na educação, mas que possuem investimentos financeiros, contexto histórico e cultural distintos dos da realidade brasileira.

Branco *et al.* (2019) nos revelam que as transformações sofridas na educação básica não priorizam o conhecimento científico, mas o desenvolvimento de competências, habilidades e aprendizagens que tornam a educação mais flexível e rápida. Isso, segundo os autores, esvazia o currículo e contribui para o aumento da desigualdade no acesso ao conhecimento, dando enfoque à profissionalização no ensino médio por meio da oferta de itinerários que pouco contribuem para a escolha dos estudantes. Nesse contexto, a formação integral defendida pela BNCC em consonância com as DCNEM e a MP n.º 746 vai ao encontro dos interesses da elite capitalista.

Ainda seguindo a mesma perspectiva de incentivo à parceria de empresas na terceirização da formação profissional dentro da escola, ao fortalecimento da meritocracia e à flexibilização do currículo, fomos surpreendidos recentemente com o Projeto de Lei n.º 2.944, de 30 de outubro de 2021, que dispõe sobre a inclusão de temas do empreendedorismo e da inovação como temas transversais no currículo

da educação básica e do ensino superior. Esse tema tem gerado embates no âmbito educacional e ganhado força com a predominância das formas de regulamentação neoliberal na sociedade contemporânea.

A defesa da implantação do empreendedorismo no currículo das escolas demonstra mais uma manobra para preparar o estudante do ensino médio para o mercado de trabalho. A ideia de formar um indivíduo inovador, criativo e dono do seu próprio negócio tem sido divulgada, uma vez que o discurso recorrente é de que a universidade "não é para todos", mas "somente para algumas pessoas", como disse Ricardo Vélez Rodriguez ao jornal "Congresso em Foco" quando ministro da Educação no atual governo.

Segundo Coan (2013), a necessidade de se educar para o empreendedorismo ganhou força com o objetivo de diminuir os altos índices de desempregados, principalmente de jovens que concluíram o ensino médio.

> Há evidências de que o empreendedorismo foi transformado em palavra de ordem. Seus defensores apregoam que não se pode mais pensar em preparar as novas gerações para um futuro de emprego formal e garantias trabalhistas que estão em extinção. O discurso corrente é o de que se tornou necessário ao trabalhador estar provido de novas competências e habilidades para que consiga adquirir conhecimentos que gerem valor. Diversos autores defendem a ideia de que o trabalhador precisa descobrir suas características empreendedoras, arregaçar as mangas e buscar solução para seus problemas (Coan, 2013, p. 3).

É evidente que o discurso defendido na atualidade vai ao encontro de uma educação que defende a flexibilidade, a inovação e a preparação para o mundo do trabalho. Essa ideia encontra campo fértil nos principais documentos que norteiam a educação no Brasil, como a LDB n.º 9394/96 e a BNCC, segundo os quais o empreendedorismo pode ser desenvolvido nas escolas por meio da parceria com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas e Empresas (Sebrae) e com as Organizações Não Governamentais (ONGs), de forma que o estudante do ensino médio tenha mais possibilidades de desenvolvimento profissional.

Sousa (2009 *apud* Coan, 2013) assevera que a educação para o empreendedorismo disseminada por organismos multilaterais e por alguns governos con-

figurando uma visão capitalista procura reduzir a educação ao pleno interesse da produção da mais valia pela exploração do trabalho abstrato. Além disso, alguns autores enxergam o empreendedorismo como uma ideologia que busca produzir uma falsa realidade de sucesso profissional e pessoal somente com o desenvolvimento de competências e habilidades.

Para a senadora Kátia Abreu (PP-TO), autora do Projeto de Lei n.º 2.994/2021, "todos nós temos que ter esse sentimento de empreender, de lutar pelo nosso país, pelo nosso crescimento pessoal". O Projeto de Lei (PL) defende a parceria do Ministério da Educação com o Sebrae na capacitação de empreendedores na área educacional. Ainda para defender essa ideia, a autora do PL indica, entre outros argumentos, que a educação empreendedora já é uma realidade em países desenvolvidos. Além disso, esse projeto prepararia o jovem de forma mais rápida para as constantes mudanças ocorridas na sociedade e proporcionaria uma maior geração de emprego e renda.

Conforme Silva (2016), o empreendedorismo está na centralidade dos princípios da educação brasileira. Investir, inovar e empreender constituem imperativos curriculares do ensino médio. Dessa forma, são propostas duas estratégias diferentes e complementares: o desenvolvimento de atividades escolares atraentes e inovadoras, que podem ser ofertadas por meio dos itinerários formativos, e a promoção de oportunidades que permitam o acesso ao mercado de trabalho.

> No que tange ao Ensino Médio, temos observado um conjunto de iniciativas, em diferentes regiões brasileiras, que visam a inserir as pautas do empreendedorismo nos currículos escolares dessa etapa da Educação Básica. Esse projeto tem sido induzido por diferentes estratégias: desde a inserção de disciplinas ou de projetos permanentes sobre a temática até o desenvolvimento de ações pontuais, com incentivos de agentes públicos e privados (Silva, 2016, p. 188).

O empreendedorismo tem por finalidade ampliar a competitividade entre os estudantes e atender as demandas do mercado. Silva (2016) afirma que o empreendedorismo é incluído nas práticas curriculares do ensino médio com o objetivo de tornar a escola um espaço mais atraente para os jovens, utilizando metodologias inovadoras.

A adoção do empreendedorismo educacional está intimamente relacionada à meritocracia, que terceiriza para o indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho. Desse modo, é necessário desenvolver um currículo que atenda a realidade e necessidade de cada escola para que o jovem possa ter mais oportunidades por meio do acesso ao conhecimento sistematizado, para se inserir nas lutas sociais e no exercício da cidadania.

Ao compartilhar reflexões sobre o novo ensino médio nos associamos a Corrêa e Garcia (2018) no sentido de entender que as críticas não significam conformismo ou aceitação do atual cenário da educação brasileira, mas o reconhecimento das fragilidades e dos problemas enfrentados por esse nível da educação básica, sendo necessário implementar políticas e reformas com a participação de professores, especialistas, pesquisadores, gestores e estudantes com o objetivo de melhorar o ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo neste texto foi refletir sobre a proposta de reforma do ensino médio no aspecto curricular, destacando desafios e possibilidades que esse processo tem ocasionado, configurando-se, assim, como um diálogo inicial urgente e necessário.

A Medida Provisória n.º 746, que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de tempo integral, justifica a necessidade da reforma do ensino médio em razão dos baixos resultados nos níveis de proficiência dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática apresentados pelo Saeb, instaurando um ambiente de urgência por medidas que resolvam o excesso de componentes curriculares com metodologias dissociadas dos contextos dos estudantes. De acordo com o documento intitulado como Base Nacional Comum Curricular, essa etapa de ensino representa o "gargalo" na efetivação do direito à educação.

Há uma estreita relação entre os princípios da MP n.º 746, da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio que comungam de uma proposta de organização curricular estilo *self service*, na qual o aluno escolhe o itinerário formativo que colabora para a construção do seu projeto de vida, quando, na verdade, essa escolha não atende aos interesses dos estudantes – por falta de condições que garantam a oferta de diferentes arranjos curriculares pelas instituições – nem aos princípios de uma formação integral, mas à lógica do mercado.

Fatores como: a) a democratização de acesso e permanência nessa etapa de ensino para alunos trabalhadores; b) a contratação de profissionais com notório saber; c) a formação de professores para as especificidades da nova organização dos arranjos curriculares; d) a assistência estudantil e a ampliação do tempo escolar sem a garantia permanente de recursos financeiros constituem-se em desafios e precisam estar em pauta nas discussões sobre a efetivação da reforma.

Percebemos que as possíveis parcerias educacionais para o cumprimento dos percursos formativos têm aberto cada vez mais a escola e o currículo para os interesses do capital, visto que grupos empresariais vêm financiando e estabelecendo intercâmbios com as instituições de ensino no intuito de implementar sua filosofia de mercado. A formação de um operário flexível, que se adapte a imprevistos, é um dos objetivos dessa perspectiva de educação delineada no discurso inocente de "escolha" de itinerários formativos e da formação para o empreendedorismo.

Pesquisadores indicam que uma possível alternativa de organização curricular de realização da reforma tendo em vista a melhoria da proficiência dos alunos nas avaliações externas seria possível com o alinhamento dos conteúdos do ensino médio aos descritores exigidos nas formações externas, como o Enem, ou seja, ofertam-se itinerários formativos compatíveis com o formato dos exames, garantindo a elevação dos resultados fundamentados na ideia de aprender para testes.

A realização da reforma precisa garantir a inclusão do público-alvo trabalhador tratada na BNCC do ensino médio como diferenciação curricular ou adaptação curricular. Essa questão é incipiente na proposta da MP n.º 746, mas deve-se dar importância à urgência de se pensar nas possibilidades de a escola organizar e consolidar o direito à educação das pessoas em condições de desvantagem educacional, olhando para as suas especificidades e assegurando a formação básica, as condições materiais de trabalho do professor e a valorização salarial.

Reconhecemos que é preciso ouvir os profissionais da escola (gestores e professores) sobre de que forma ela vem se preparando para a efetivação da reforma do novo ensino médio e o que é possível ser feito com as condições que se tem, questões essas potencializadoras de novas investigações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016, Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral*. Brasília. 2016. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016 Acesso em:05 de out. de 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 05 de out. de 2021.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino M*édio. Brasília. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file Acesso em: 05 de out. de 2021.

BRASIL. *Senado aprova inclusão de empreendedorismo e inovação no ensino básico e superior.* Brasília. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/09/30/senado-aprova-inclusao-de-empreendedorismo-e-inovacao-no-ensino-basico-e-superior?utm_medium=email&utm_source=resumo-agencia&utm_campaign=2021-09-30, Acesso em: 09 de nov.2021.

BEZERRA FILHO, J. M. EM n° 00084/2016/MEC. Disponível em: https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/09/mp-do-ensino-mc3a9dio-com-exposic3a7c3a3o-de-motivos.pdf Acesso: 05 de out. de 2021.

BRANCO, A. B. de G. *et al*. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. *Revista Contemporânea de Educação*. v. 14, n. 29, p. 345-363, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/22187/pdf. Acesso em: 29 de out. 2021.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. 2013. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23373. Acesso: 09 de nov.2021.

COMERCIAL MEC: reforma [do] ensino médio. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Lucas Thomaz. Disponível em: http://youtu.be/P_1iPX6Ui54. Acesso em: 19 out. 2021.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S. R. de O. "Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!" Aprova? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.* p. 604-622, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469. Acesso em: 30 de out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ensino médio: tragédia que substitui "tragédia". 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/?iframe=true&theme_preview=true Acesso em: 10 de out. de 2021

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/ Acesso 13 de out. de 2021

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, p. 752-769, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 15 de out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MANIFESTO do Movimento Nacional em Defesa do Ensino médio sobre a medida provisória: não ao esfacelamento do Ensino médio. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-mc3a9dio-sobre-a-medida-provisc3b3ria.pdf Acesso em: 15 de out. de 2021

SALA, M. A Reforma do Ensino médio e a mentira da escolha do "itinerário formativo". 2016. Disponível em: http://www.esquerdadiario.com.br/A-Reforma-do-Ensino-Medio-e-a-mentira-da-escolha-do-itinerario-formativo Acesso em: 15 de out. de 2021.

SANTOS, M. J. C. dos. O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam? *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 132-143, 2018. Disponível em: http://doi.org/1024933/horizontes.36i1.571 Acesso em: 15 de out. de 2021.

SILVA, R. R. D. da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 426-447, abr./jun. 2019

SILVA, R. R. D. da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino médio brasileiro? *Currículo sem Fronteiras*. v. 16, n. 2, p. 178-196, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Silva-69/publication/309736689_Investir_inovar_e_empreender_Uma_nova_gramatica_curricular_para_o_Ensino_Medio_brasileiro/links/5821036408ae40da2cb52c86/Investir-inovar-e-empreender-Uma-nova-gramatica-curricular-para-o-Ensino-Medio-brasileiro.pdf. Acesso em: 09 de nov.2021.

SILVA, H. Tempo político, novo ensino médio e conhecimento. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 211-235, 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47163/29255. Acesso em: 14 de out.2021.

TEIXEIRA, C. S. da C. As desigualdades sociais e a meritocracia na educação: a difícil transição do ensino médio a universidade. 2018. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2014. Acesso em: 20 de out. 2021.

UNIVERSIDADE "não é para todos", mas "somente para algumas pessoas", 2019. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/ Acesso:22 de out. 2021.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37411987008.pdf. Acesso em: 21 de out.2021.

PARTE 2

PENSANDO A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

CIRCUITO DE GESTÃO: UMA POLÍTICA GERENCIALISTA NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ

Gilmar Pereira Costa (UFBA)

Rodrigo da Silva Pereira (UFBA)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu a partir de uma solicitação válida como requisito parcial para a aprovação na disciplina optativa Política e Educação, ministrada no currículo da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no seio do doutorado acadêmico em Educação, cursada no semestre 2021.1, na qual estivemos presentes como aluno/orientando e professor/orientador, respectivamente. A proposta do trabalho foi eleger uma política educacional de âmbito municipal, estadual ou federal implementada no período do pós-golpe, ocorrido no país em 2016, e analisá-la, considerando seus determinantes históricos, seus atores e as organizações envolvidas, bem como as disputas em torno de sua concepção. Desta forma, elegemos o Circuito de Gestão, que funciona no Ceará desde 2017, por ser uma política que traz à gestão escolar interferências diretas do *modus operandi* empresarial, possibilitando o conhecimento de uma experiência que é divulgada como exitosa, mas traz em si uma diversidade de fatores contraditórios.

Adotamos como objetivo central, portanto, analisar o Circuito de Gestão no seio da política educacional do estado do Ceará, discutindo seus fundamentos, desdobramentos e contradições.

Importa considerar que o Circuito de Gestão foi originalmente concebido e implantado pelo Instituto Unibanco (IU) no ano de 2008, em unidades escolares públicas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Em 2011, a "tecnologia educacional", como é designada pela entidade, passou a ser transferida a outras unidades da federação interessadas (Xavier, 2017). Conceitualmente, o Circuito integra o Projeto Jovem de Futuro, mas, no Ceará, foi implementado somente no ano de 2017, nas escolas de ensino médio regulares, profissionais e de tempo integral da rede citada.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, em interface com a pesquisa documental, amparada nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Assim, dialogamos com a literatura sobre a Reforma do Estado Brasileiro ocorrida na década de 1990 e como ela trouxe à tona o gerencialismo nas práticas educacionais; apropriamo-nos, em seguida, da política em si, com ênfase no material concebido pelo Instituto Unibanco, bem como dos artigos já produzidos sobre ela; e, por último, con-

centramo-nos na identificação dos desdobramentos e das contradições que essa política apresenta, desde a sua concepção às marcas da prática constantes no cotidiano de nossas escolas. Para a análise em si, adotamos como lente o materialismo histórico e dialético.

Além desta introdução, o capítulo tem sua discussão organizada em três seções intimamente articuladas: a primeira ocupa-se dos antecedentes históricos da política; a segunda, atém-se a um detalhamento da política em si e a como ela foi/é concebida e funcionou/funciona nas escolas cearenses; e a terceira consiste no esforço teórico, de verve analítica, de se debruçar sobre os desdobramentos e as contradições que a política acarreta à concretude das práticas gestoras no contexto em que ela está situada. Em nossas considerações finais, sinalizamos as principais conclusões às quais chegamos posteriormente à sistematização deste trabalho.

A leitura do capítulo, certamente, é importante para quaisquer pessoas envolvidas com a esfera da educação, especialmente as preocupadas com a política e a gestão educacional. A elaboração do trabalho nos permitiu o conhecimento de uma política desenvolvida em um cenário específico, possibilitando ainda a identificação das contradições que a permeiam, o que nos fez identificá-la como um fenômeno gerencialista que acarreta implicações à gestão escolar, bem como aos processos de ensino e aprendizagem a ela atrelados.

1 OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Podemos afirmar que um dos antecedentes históricos, de âmbito nacional, da política em análise em nosso texto é a Reforma do Estado Brasileiro, que tem seu início datado de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Trata-se de uma reforma da administração pública que se incumbiu, no contexto de crise do Estado, vivenciada na década de 1980, e com a eclosão do endividamento internacional, de proceder a ajustes estruturais e fiscais, bem como de implementar reformas notadamente voltadas para o mercado.

No Brasil, não foi diferente. O Governo FHC dedicou-se principalmente à reforma da administração pública, por entender que, sob a sua ótica, era necessário ter uma administração moderna e compatível com as características do capitalismo

vigentes à época, o capitalismo competitivo. Assim, "seria necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de forma a aproximar os mercados de trabalho público e privado" (Bresser-Pereira, 1998, p. 21). A proposta causou reação negativa de diversos setores, tais como funcionários civis, intelectuais e a imprensa, mas, depois de alguns meses, foi apoiada por governantes municipais e estaduais, por empresários, pela imprensa e até mesmo pela opinião pública. O que antes parecia ameaçador passou a ser visto como crucial, o que pode ser explicado não apenas como uma necessidade interna, mas como fruto de exigências internacionais de investidores e das agências ou organismos multilaterais, como sinaliza Bresser-Pereira (1998).

O processo de reforma administrativa foi amplamente discutido. A emenda constitucional que a tinha como objeto foi remetida ao Congresso Nacional no mês de agosto de 1995. Para ampará-la, foi publicado um documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), pasta ministerial criada para essa finalidade específica. O cerne do documento consistia justamente em transformar a administração pública brasileira burocrática em gerencial, com a tônica de que se tratava de uma questão nacional.

Para Bresser-Pereira (1996, p. 5), "a administração burocrática é lenta, cara, auto-referida, pouco ou nada orientada para o atendimento das demandas dos cidadãos". Com tais características, essa forma de administração tende a ser ineficiente. Em seu lugar, o Governo FHC propôs a administração gerencial,

> orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; o instrumento mediante o qual se faz o controle sobre os gestores públicos é o contrato de gestão (Bresser-Pereira, 1998, p. 28).

Entendemos que a reforma da administração, que prevê o gerencial como ideal administrativo, identifica-se, assim, com as ideias neoliberais, por considerar o indivíduo como consumidor, em termos econômicos, e como cidadão, em termos

políticos. Por envolver mudanças em sua estratégia de gerência, pauta-se na descentralização, na delegação de autoridade, respondendo às necessidades de seus cidadãos (Bresser-Pereira, 1998).

Pimenta (1998) sistematiza a discussão sobre tal transformação em oito princípios básicos: desburocratização, descentralização, transparência, *accountability*, ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão. Ressaltamos que, dada a dimensão do capítulo, discorreremos brevemente sobre cada um dos elementos citados.

O autor entende a *desburocratização* como a retirada de obstáculos nos processos que ocorrem nas mais variadas iniciativas estatais. Assim, compreende que o Estado produtor, interventor e protecionista precisa ser desmontado, cedendo lugar a uma gestão mais flexível, responsável e modernizada. Ao eliminar procedimentos operacionais desnecessários, o Estado deve rever processos de trabalho, imprimindo-lhes características gerenciais e oferendo um bom serviço ao cidadão-cliente.

A *descentralização*, por sua vez, ocorre em três âmbitos: interno, externo e entre os níveis de governo, podendo ser definida como a que incide sobre os processos decisórios, de cima para baixo, na estrutura do setor público; a que ocorre de dentro para fora, ou seja, do Estado para a sociedade; e a que acontece entre os diferentes níveis do governo, respectivamente.

A *transparência* é interpretada pelos neoliberais como fundamento necessário à substituição dos controles burocráticos por controles sociais. É por meio dela que as ações ganham maior publicidade e se revertem em serviços mais controlados e produtivos.

O quarto princípio consiste na *accountability*, a qual pode ser entendida como a contabilização de resultados, o controle e a avaliação de objetivos estipulados, além da responsabilização dos gestores públicos pelos resultados das ações empreendidas e devidamente acompanhadas.

O princípio seguinte é a ética, necessária à adequada utilização de recursos e ao combate à corrupção que a flexibilidade administrativa pode acarretar. O comportamento pautado na ética, à luz dos reformistas, é fundamental nesse processo e auxilia a aplicação de mecanismos ágeis e eficazes.

O *profissionalismo*, por sua vez, considera que, em uma administração gerencial, flexível e com foco em resultados, os recursos humanos precisam ser quali-

ficados de modo a desempenhar suas funções com o máximo rendimento. Tal princípio é viabilizado pela observância e pela adoção da meritocracia. Sob esse viés, é o mérito que legitima a organização no sentido de atrair, alocar, desenvolver e motivar profissionais tidos como altamente eficientes e qualificados.

A *competitividade* consiste na consideração da premissa de que o Estado liberal, não executando todas as suas ações, pode e deve descentralizar e contratar boa parte dos seus serviços. Assim, os fornecedores devem estar inseridos em uma lógica de competitividade, definindo-se, inclusive, como quase-mercados, na esteira da oferta de serviços de melhor qualidade.

O *enfoque no cidadão*, último princípio sobre o qual discorre Pimenta (1998), foi cunhado no seio da reforma administrativa em debate por considerar que muitas vezes a execução de uma política pode se perder em meio aos processos que desencadeia, tendo como foco interesses internos em vez de se direcionar aos seus cidadãos. A lógica da reforma, ao entender os cidadãos como clientes ou consumidores, pauta seu trabalho nessas figuras, zelando pela sua satisfação e por outros parâmetros de avaliação de desempenho no setor público característicos do *modus operandi* gerencial.

O ideário reformista se projeta como campo ideal e solucionador de todos os dilemas que a administração burocrática causou, porém, como Pimenta (1998) mesmo pondera, há que se atentar para o fato de que, dentre os oito princípios anteriormente conceituados, há uma ação mais intensa sobre os quatro primeiros (desburocratização, descentralização, transparência e *accountability)* e o sexto (profissionalismo). Sobre os três restantes (ética, competitividade e enfoque no cidadão), o autor assevera que as ações em desenvolvimento são bem menores, podendo ser consideradas tímidas em relação às destacadas.

Por tudo o que foi dito, consideramos que, ao estar afinado tanto no âmbito do discurso quanto no das práticas com o que preconizam os mercados (e os quase-mercados) e as teorias neoliberais, podemos atrelar a Reforma do Estado Brasileiro de 1990 ao fenômeno do gerencialismo, haja vista que ele

> é uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais [...] é uma *estrutura*

> *calculista* que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las (Newman; Clarke, 2012, p. 359, grifos dos autores).

É pela via do gerencialismo que a Nova Gestão Pública (NGP), modelo gerencial de gestão voltado para a escola, ganha terreno e traz à ambiência escolar a reprodução do discurso empresarial da qualidade total, a qual vê no produto final (os fins) da ação escolar uma garantia da qualidade, e no processo pedagógico (os meios), a garantia da consecução de objetivos mediante um custo mínimo (Drabach; Souza, 2014).

Até aqui, fizemos uma abordagem macro dos antecedentes históricos da política-objeto de análise deste capítulo, a qual partiu de um fenômeno nacional que ocorreu alinhado ao que ocorria no mundo nas décadas de 1980 e 1990. A partir deste parágrafo, estabelecemos uma transição de contexto, necessária para que entendamos como a política educacional do estado do Ceará favoreceu o desenho de políticas educacionais gerencialistas.

Como assevera Leitão (2010, p. 79), "a discursividade da reforma cearense foi gerada no interior da própria formação discursiva em gestação em meio ao burburinho geral das reformas na América Latina e no Brasil, na sua anexação ao capital globalizado". Assim, as reformas do estado do Ceará são delineadas em conformidade com as orientações dos organismos internacionais, impostas ao país e consentidas pelos governos locais.

É importante considerar que entre os anos de 1995 a 2002, ou seja, por dois mandatos consecutivos, Tasso Ribeiro Jereissati estava à frente do governo do estado do Ceará. Seu projeto era divulgado como "mudancista", o que comungava com o momento histórico que o país vivenciava. O "governo das mudanças"[37] ou o "grupo cambebista"[38] tornou-se hegemônico no Ceará, portanto, de 1987 a 2002 (Lima, 2017).

[37] O chamado "governo das mudanças" ou "mudancista" consiste na afirmação de um novo grupo hegemônico no Ceará em quatro mandatos consecutivos: 1987-1990, 1991-1994, 1995-1998 e 1999-2002, como vemos em Lima (2017).

[38] A expressão "grupo cambebista" consiste numa alusão à sede administrativa do Governo do Estado do Ceará, denominada de "Palácio do Cambeba", construído no início dos anos 1980.

A respeito do referido governo, Naspolini afirma:

> Três elementos apoiaram a reforma de educação básica cearense, entre 1995 e 2000: uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos; o contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; e a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil (Naspolini, 2001, p. 169).

Vale considerar que os elementos citados por Naspolini (2001) não deixam claro que o pensamento condutor das reformas cearenses é o neoliberalismo, e que o impulso, portanto, nasce dos processos de mundialização e internacionalização da economia. Não se pode perder de vista que a reforma educacional vivenciada pelo Ceará é permeada pela ênfase em valores como a racionalização, a otimização dos recursos, a eficiência, a eficácia, a efetividade, dentre outros comumente presentes nos discursos neoliberalizantes.

Lima (2017) pontua que o estado do Ceará tratou de fazer a sua "atualização neoliberal" ao se posicionar como um dos primeiros estados a implantar suas reformas com contornos internacionais e a racionalizar sua administração pública e implementar sua reforma educacional.

Dando prosseguimento à sua reforma e tendo como perspectiva a descentralização, o estado do Ceará reestruturou a Secretaria da Educação Básica criando os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), localizados em distintas regiões do interior e da capital da unidade da federação. Foram realizados concursos públicos para provimento de professores, mecanismos de escolha dos coordenadores dos Credes e regulamentação para o preenchimento dos cargos de direção nas escolas sob a jurisdição estadual pela via da combinação de prova de conhecimentos e títulos e processo eleitoral (Lima, 2017).

Residia aí o argumento da implantação da gestão democrática nas escolas cearenses, embora seja salutar dizer que a gestão democrática abrange muitos outros processos na cotidianidade escolar, não podendo ser reduzida somente à eleição

de diretores e coordenadores de entidades de administração regional, tal como dissemos no parágrafo anterior.

Após o governo de Tasso Jereissati, assume o poder Lúcio Alcântara (2003-2006), membro do mesmo partido e espectro político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tido como de direita, com visão menos empreendedora com relação às inovações, mas que deu continuidade ao projeto em andamento desde o Governo Jereissati.

Em seguida, Cid Ferreira Gomes é eleito e governa por dois mandatos consecutivos, 2007-2010 e 2011-2014. A motivação para a eleição de Cid foi a experiência educacional exercida como prefeito no município de Sobral[39], destacada em âmbito nacional.

No Governo Cid Gomes, os documentos oficiais trataram de dispor sobre o modelo de gestão implantado pelo governador. Na Lei n.º 13.875, de 7 de fevereiro de 2007, que respalda o plano de governo conhecido como "O grande salto que o Ceará merece", o estado passa a contemplar seu trabalho intersetorial com base na "gestão por resultados":

> a Gestão por Resultados como administração voltada para o cidadão, centrada notadamente nas áreas finalísticas, objetivando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, contínua e sistematicamente avaliada e reordenada às necessidades sociais, fornecendo concretos mecanismos de informação gerencial (Ceará, 2007, p. 3).

Desde então, a gestão por resultados é assumida como princípio administrativo ou modelo de gestão do estado do Ceará. Inclusive, nos governos de Camilo Sobreira de Santana (2015-2018 e 2019-2022), do Partido dos Trabalhadores (PT), percebe-se uma ênfase nos resultados e uma aproximação cada vez maior do trabalho pedagógico do estado com as parcerias com entidades privadas, com mecanismos de avaliação mais incisivos, com políticas de bonificação, bem como com a pedagogia das competências.

[39] Cid Ferreira Gomes foi prefeito de Sobral por dois mandatos consecutivos: 1997-2000 e 2001-2004. Ele teve sua atuação destacada pelo Ministério da Educação por atender a demandas prioritárias no ministério, tidas como "boas práticas".

Com uma política educacional com tais características, reforçamos a articulação da materialização das políticas educacionais do Ceará com os ideais neoliberais e, mais especificamente, com os ditames do gerencialismo pela via da Nova Gestão Pública. A aproximação com o *modus operandi* empresarial tem como consequência um claro afastamento dos reais propósitos da educação em que acreditamos, a saber: emancipar homens e mulheres, constituindo-os/as como sujeitos da história omnilateralmente.

2 CIRCUITO DE GESTÃO: A POLÍTICA E OS SEUS FUNDAMENTOS

O Circuito de Gestão foi originalmente concebido e implantado pelo Instituto Unibanco (IU) em unidades escolares públicas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul em 2008. No estado do Ceará, mais especificamente, sua implantação data do ano de 2017. Fruto de uma parceria público-privada, tal política consiste em uma *tecnologia educacional* que foi transferida a estados interessados em seu teor e nos resultados tidos e divulgados como exitosos.

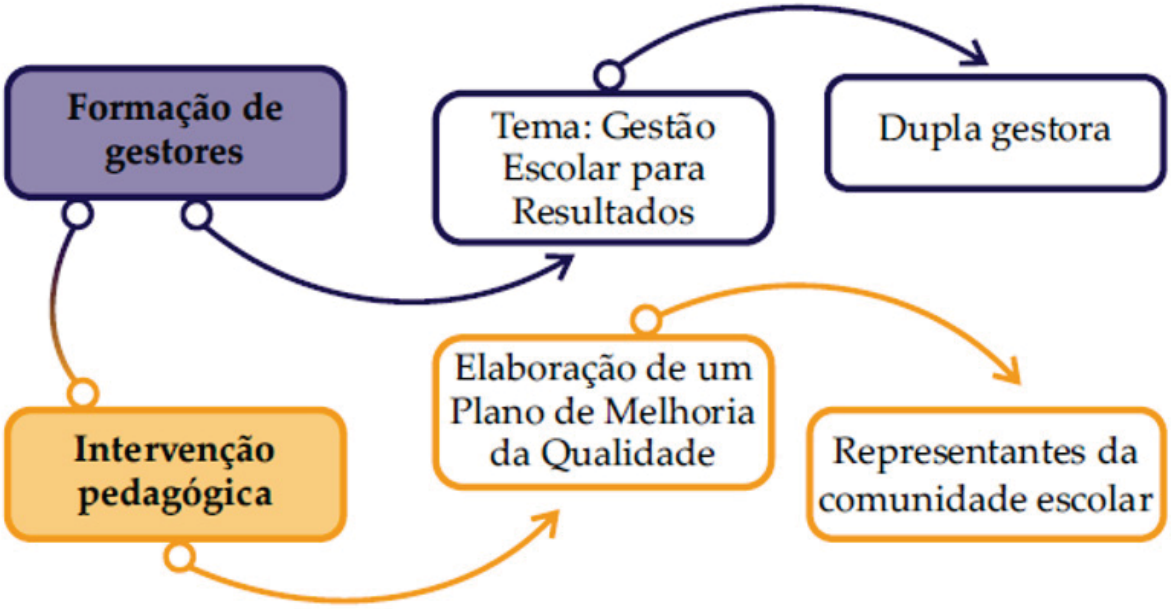
Cabe ressaltar que a expressão tecnologia educacional, utilizada pelo IU em seu portal e nos documentos norteadores da política, tem sua significação diferente do que comumente entendemos por uma tecnologia educacional. Assim,

> O termo "tecnologia educacional", aqui, diz respeito às *práticas, metodologias ou técnicas de ensino*, as quais podem ser criadas ou já estarem em uso nas redes públicas ou privadas, bem como em estabelecimentos de ensino que possam promover a qualidade da Educação Básica em todos os seus níveis (educação infantil e ensino fundamental e médio) e modalidades (Brasil, 2009, grifos nossos).

A tecnologia educacional conhecida como Circuito de Gestão opera como um conjunto de práticas que interfere diretamente na dinâmica escolar, tendo como pano de fundo a transposição de práticas do meio empresarial para o educacional, descaracterizando o espaço escolar e as ações nele engendradas.

Podemos dizer que, na terminologia corporativa, o Circuito de Gestão integra um *cardápio de metodologias* direcionadas à atribuição de um "novo" sentido à gestão e às práticas pedagógicas, consoantes com o que preconiza o mercado. Sua atuação ocorre em dois eixos, tidos pela entidade proponente como indissociáveis: a formação de gestores e a intervenção pedagógica, tal como é possível visualizar na Fig. 1:

Figura 1 - Eixos de atuação do Circuito de Gestão



Fonte: Elaboração própria.

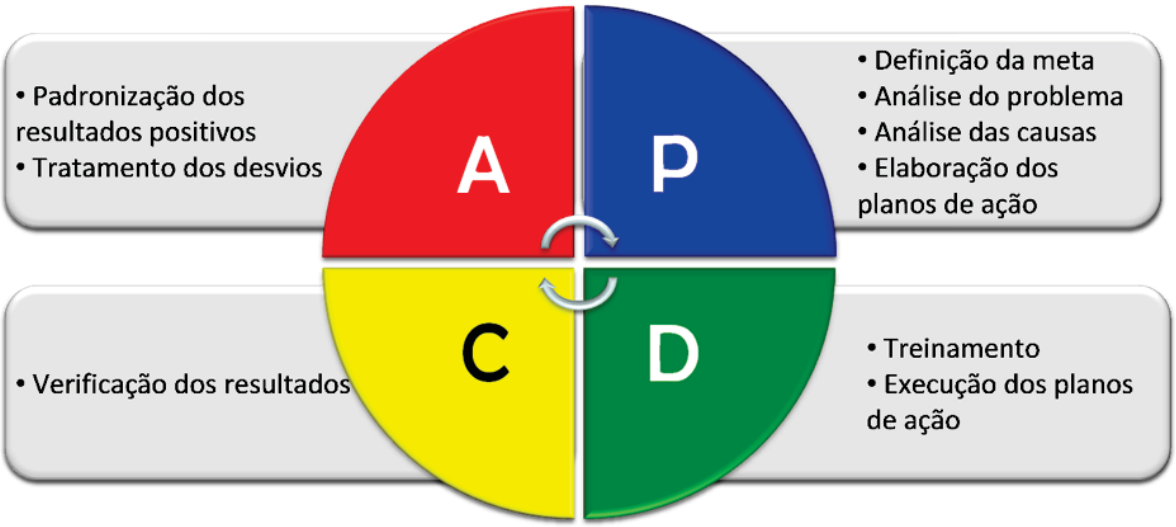
Com base na Fig. 1, vemos que um dos sustentáculos do Circuito de Gestão é a formação, empregada pelo IU como capacitação de gestores, tematizada na gestão escolar para resultados. O Instituto Unibanco, por meio de formadores treinados segundo o seu cardápio de metodologias, ministra formações em caráter contínuo à dupla gestora de cada unidade escolar, composta pelo gestor e por um coordenador escolar. A dupla se encarrega de mobilizar a comunidade escolar para a elaboração de um Plano de Melhoria de Qualidade, construído com base em suas carências e necessidades.

O plano a que nos referimos consiste em um instrumento elaborado em torno de metas pactuadas entre a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc)/Instituto Unibanco, as coordenadorias regionais e as escolas de ensino mé-

dio. Na elaboração, apresentam posições centrais os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, a serem aferidos, principalmente, nas avaliações externas em larga escala promovidas pelo governo federal e estadual. Ganham notoriedade também a melhoria do desempenho nas avaliações internas, a redução da infrequência e do abandono escolar.

O Plano de Melhoria de Qualidade é, mais que acompanhado, monitorado sistematicamente pela equipe da gestão escolar, tanto no que tange às ações de intervenção quanto no que se refere à alimentação de sistemas eletrônicos on-line, também elaborados pelo IU. Em todo o andamento do Circuito de Gestão, é notável a adoção de ferramentas da administração empresarial. Dentre essas ferramentas, encontra-se o Ciclo PDCA, do inglês *Plan*, *Do, Check* e *Act,* verbos que, em português, significam planejar, fazer, checar e agir, o que vemos na Fig. 2:

Figura 2 - Elementos do Ciclo PDCA

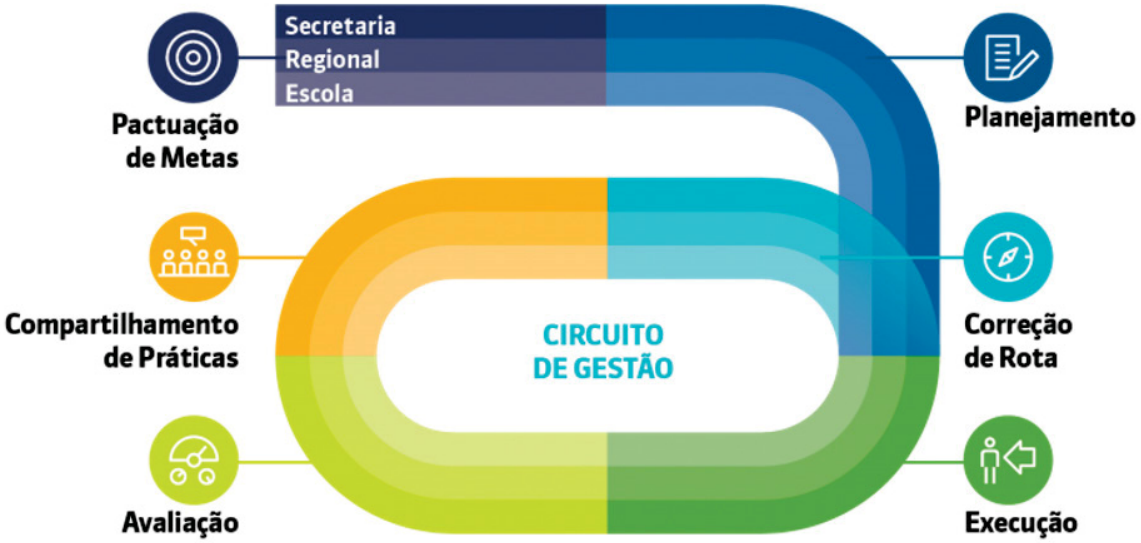


Fonte: Portal do Tribunal de Contas do Estado do Paraná.

Os elementos do Ciclo PDCA são adaptados e sistematizados pelo Circuito de Gestão sob a forma de um infográfico, que traduz as etapas em que a política é desenvolvida na escola. As etapas são: pactuação de metas, planejamento, execução, avaliação de resultados, compartilhamento de práticas e correção de rotas.

A Fig. 3 consiste no infográfico que ilustra as etapas do Circuito de Gestão:

Figura 3 - Infográfico do Circuito de Gestão



Fonte: Portal do Instituto Unibanco.

Na etapa da *pactuação de metas*, as distintas esferas do governo do Ceará determinam as metas a serem atingidas com base nos indicadores que já dispõem e nos que desejam alcançar. No documento *Circuito de Gestão: princípios e método*, elaborado pelo IU, a entidade dispõe sobre o seu entendimento de meta:

> Uma meta define o resultado final a ser alcançado e é constituída por três partes: objetivo, valor e prazo. Toda meta deve ter um enunciado claro e objetivo, ser mensurável quantitativamente e declarar com precisão o resultado e o prazo em que se espera alcançá-lo. As metas são estabelecidas a partir de uma visão realista, baseada nas limitações impostas pelo ambiente, mas, ao mesmo tempo, ousada, que entenda que, por meio de um uso eficiente do que ela dispõe, é possível transformar a realidade do aprendizado dos estudantes (Instituto Unibanco, 2017a, p. 82).

A assertiva contida no documento basilar da política mostra que as metas são tidas, no interior do circuito, como ponto de partida do processo educacional, e essenciais para o alcance de resultados. São, ainda, sob a ótica do IU, determinantes para dar segmento às demais etapas do circuito. No documento, é possível depreen-

der, ainda, a associação das metas à ideia de *cultura de corresponsabilização*, mobilizada pelo trabalho pedagógico atrelado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e ao trabalho diferenciado com as escolas denominadas prioritárias, que são as que apresentam índice de desempenho baixo e, de acordo com os gestores da política, carecem de maior atenção (Instituto Unibanco, 2017a).

A etapa do *planejamento* concerne à elaboração do Plano de Melhoria de Qualidade de cada escola, instrumento principal para o monitoramento das ações planejadas, com base nos resultados previstos e devidamente alcançados. Para a sua consecução, o documento estipula a adoção de três passos: *o levantamento de causas*, que visa identificar os componentes críticos de cada escola, ou seja, os que contam com baixo desempenho; o *filtro de gerenciamento*, por meio do qual a escola identifica os fatores internos e externos que interferem no que foi identificado como problemático; e a *elaboração do Mapa de Ação*, que conta com "tarefas, responsáveis, prazos, produtos (o que a ação vai entregar) e resultados esperados" (Instituto Unibanco, 2017a, p. 95). Os passos citados compõem o que a tecnologia educacional chama de Plano de Melhoria de Qualidade.

A *execução* corresponde à concretização do plano em práticas e intervenções. Nessa etapa específica do circuito, ganha destaque o monitoramento da rotina escolar, bem como a necessidade de adequações no plano elaborado por cada estabelecimento de ensino. Por seu caráter contínuo, o ato de monitorar se atém à verificação semanal do andamento das ações e dos dados referentes à frequência do alunado e das aulas ministradas pelos docentes (Instituto Unibanco, 2017a).

A *avaliação de resultados*, como o próprio nome designa, se ocupa de lançar olhar aos resultados obtidos nas avaliações internas e externas. Pela via do *compartilhamento de práticas*, as ações tidas como exitosas são premiadas e destacadas em relação às demais, sendo objeto de visibilidade e tematizadas em encontros específicos que, muitas vezes, servem para gerar ranqueamento entre as escolas.

A *correção de rotas* é o meio pelo qual as escolas corrigem aspectos no caminho metodológico por ela trilhado, de modo a evitar desvios e a recomeçar o circuito, percorrendo novamente todas as etapas que o integram (Instituto Unibanco, s/d, on-line). De acordo com o que os próprios documentos conceituais da política preconizam, nessa etapa do circuito são considerados os insumos e as avaliações externas em larga escala, bases para redirecionar o percurso da escola (Instituto Unibanco, 2017a; 2017b).

Se cotejarmos a Fig. 2 com a Fig. 3, veremos que, de fato, trata-se de uma nova roupagem conferida ao Ciclo PDCA, podendo as etapas do circuito ser assim enquadradas: a *pactuação de metas* e o *planejamento* equivalem ao *Plan* (planejar); a *execução* equivale ao *Do* (fazer); a *avaliação de resultados* compõe o *Check* (checar); e as etapas do *compartilhamento de práticas* e da *correção de rotas* correspondem ao *Act* (agir).

É importante destacar que todo o processo vivenciado pelas escolas e entidades regionais durante o Circuito de Gestão são sistematicamente monitorados por meio da alimentação de sistemas e protocolos elaborados pelo IU de maneira periódica, o que demanda o envolvimento dos membros da equipe gestora escolar, bem como dispêndio de tempo, intensificando a atuação docente. Os sistemas geram dados e informações organizadas que, sob a exigência da Seduc, devem ser usados para provocar uma reflexão da escola sobre o andamento do ciclo.

O Circuito de Gestão foi implantado progressivamente e, na atualidade, funciona em todas as escolas que contam com o ensino médio em sua oferta, em todas as categorias (escolas regulares, profissionais e em tempo integral) e modalidades, tais como as escolas indígenas, dentre outras que trabalham com públicos específicos, as quais se encontram sob os cuidados da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional (Codin), setor da Seduc/CE.

3 OS DESDOBRAMENTOS E AS CONTRADIÇÕES DO CIRCUITO DE GESTÃO

A gestão escolar gerencialista surge justamente para atender às demandas do Estado neoliberal ou, como chamamos mais assertivamente, do Estado gerencial. Assim, ela utiliza a lógica empresarial baseada nos princípios mercadológicos e, como vimos anteriormente, está respaldada em sua origem fortemente atrelada às reformas implementadas no mundo na década de 1980 e, no Brasil, de 1990.

Com ênfase assumida em valores empresariais, tais como eficiência, eficácia, efetividade, produtividade, qualidade, excelência, dentre tantos outros, a gestão escolar gerencialista se atém com afinco à "imitação e transferência coercitiva de modelos de política e governança" (Newman; Clarke, 2012, p. 355). O mundo corporativo é, dessa forma, tido como um ideal a ser reproduzido em quaisquer esferas do fazer e do saber humano, como ocorre com a educação.

Fortemente apegada aos resultados, mesmo quando tal informação não consta na letra da lei, a gestão gerencialista supervaloriza a regulação e a avaliação em detrimento da formação humana, da emancipação do ser social. A exemplo do que ocorre no mercado, que depura a qualidade dos produtos e serviços com base na gestão por e para resultados, a gestão gerencialista não projeta outra alternativa melhor para depurar a qualidade do processo educativo além da gestão por resultados. Mas de que forma isso acontece? Que indícios, na cotidianidade escolar, nos permitem fazer a afirmação anterior?

Primeiramente, a gestão gerencialista possui uma intrínseca fixação pelo estabelecimento de metas a serem perseguidas pelos sujeitos da escola. Para que as metas sejam atingidas, todo o trabalho da escola passa a ser direcionado e condicionado às avaliações externas em larga escala. O trabalho precarizado, refém do tempo e sujeito às pressões, gera a intensificação do trabalho docente, cuja resposta se dá pela via dos resultados que a escola atinge em seus bimestres e finais de ano. Quando se consegue obter resultados satisfatórios, ou seja, atingir as metas, as escolas são elevadas ao posto de modelos a serem seguidos e muitas vezes recebem premiações, bonificações. Ao não obter os resultados esperados, as escolas vivenciam situações constrangedoras, ocasionadas pela prática do ranqueamento, bem como podem chegar a ser punidas. As boas práticas são exaltadas e uma política de responsabilização verticalizada se instaura.

Nesses processos gerencialistas, Freitas (2018) entende que as questões sociais são forçadamente apartadas da escola e, assim, a educação é tida como uma questão a ser resolvida meramente pela gestão. O autor afirma, ainda, que a intencionalidade que move o empresariamento da educação é inserir a educação no contexto do livre mercado, fazendo-a ser vista como uma organização empresarial que lida, portanto, com a prestação de serviços educacionais (Freitas, 2018).

Convertida em uma empresa educacional, a escola pode, ao bel-prazer neoliberal, ser palco para a drenagem de recursos públicos para o setor privado. Na leitura de Freitas (2018), o setor público é asfixiado pela iniciativa privada, sob o amparo da ideia ambígua de qualidade. Paro (2012), por seu turno, enxerga em tal fenômeno um sequestro do público que degrada o pedagógico, descaracterizando-o.

Como uma política pública patrocinada por um Estado gerencial, entendemos que o Circuito de Gestão é permeado por muitas contradições. A primeira delas

é que a política é concebida e gerida por uma entidade privada sem fins lucrativos. Ressalte-se que, mesmo não envolvendo diretamente o repasse de recursos financeiros, a entidade conquista ganhos, como a ampliação do alcance de suas ações e a possibilidade de captar recursos com empresas e organizações internacionais, o que por si só é uma evidência mercantil.

Há que se atentar, ainda, para a prerrogativa básica de que nos documentos conceituais da política (Instituto Unibanco, 2017a, 2017b) existe uma conciliação entre as ideias de gestão democrática e gestão por resultados, contrárias entre si. A esse respeito, recorremos a Alves (2015, p. 3), para quem:

> a gestão democrática de sistemas de ensino e de escolas vem sendo, paulatinamente, substituída pela gestão gerencial da educação, por meio de legislações específicas e de programas de gestão que estão regulando novas relações na organização do trabalho na escola, tendo como centro do processo a gestão.

Entendemos que se trata de concepções dicotômicas, contrárias entre si. A gestão democrática não pode ser equiparada ou simplesmente ter seu arcabouço teórico-prático justaposto ao da gestão por resultados. Por negligenciar o processo, a gestão por resultados dá ênfase ao desempenho, e este, sendo parametrizado, padronizado, rompe com a ideia de uma educação crítica e emancipatória. Assim, a política em análise também se pauta em uma concepção estreita de educação.

Outra contradição que não pode ser despercebida é a presença de questões sociais na concepção da política, como é possível visualizar no capítulo 1 do principal documento aqui analisado, no qual a gestão por resultados é discutida atrelada às noções de direitos, autonomia e equidade (Instituto Unibanco, 2017a). O discurso supostamente progressista e preocupado com as minorias e com a equidade consiste em nada mais que uma estratégia plausível de afastar os olhares críticos da fragilidade conceitual da política.

As consultorias milagrosas que elaboram e vendem soluções milagrosas aos estados e municípios apresentam um forte compromisso com os lucros que as parcerias público-privadas podem gerar, conferindo ao processo educacional em si uma importância secundária.

É relevante abordar ainda que o Circuito de Gestão consiste em uma política que contribui para a intensificação do trabalho docente e, assim, é aliado do sistema educacional que o patrocina no sentido de potencializar o seu trabalho pedagógico e de gestão unilateralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo nasceu do esforço de fazer uma análise de uma política educacional utilizada no estado do Ceará, a qual é costumeiramente divulgada como exitosa. Desde 2017, o Circuito de Gestão adentra as escolas de ensino médio do estado alterando a dinâmica cotidiana dos estabelecimentos de ensino. Salta aos olhos, após a apropriação das bases que residem na concepção da política, a premissa de ela transpor práticas empresariais para o espaço da escola, sem refletir ou mesmo considerar que se trata de ambiências diferentes. Identificamos, assim, que tal transposição descaracteriza o fazer pedagógico e a gestão escolar.

A elaboração do presente capítulo nos permitiu perceber que a constante associação, no seio da política educacional cearense, entre a gestão democrática e a gestão por resultados consiste em uma estratégia de viés mercadológico, a qual considera alguns aspectos democráticos na cotidianidade das escolas, mas, ao enfatizar os resultados, mina a democracia. A ênfase em resultados provoca um afastamento entre a escola e o ideário democrático, sobretudo por enfatizar o desempenho, negligenciando a finalidade emancipatória à qual a educação se liga, de acordo com o viés que nos serve de lente.

Ao supervalorizar os valores mercadológicos, a gestão gerencial ignora as particularidades e a heterogeneidade das escolas e das comunidades nas quais elas estão inseridas, bem como fazem a escola, espaço de formação humana omnilateral, servir às bases capitalistas, imprimindo nela a essência de um espaço de mera preparação para o mercado de trabalho.

A gestão gerencialista, assim, imprime ao trabalho e à gestão escolar o papel de *mercadorias*; aos gestores, que, mesmo exercendo cargos na gestão, não deixam de ser professores, o de *vendedores*; e aos alunos, às famílias e à comunidade escolar, o de *clientes*. Dessa forma, a gestão gerencialista encara a escola como uma

empresa, compatível com o mercado ou com um quase-mercado, no qual as relações nada mais são que mercantis.

É relevante abordar ainda que a política aqui analisada contribui para a intensificação do trabalho docente, fenômeno característico da precarização, por se alinhar a uma imposição de um excedente de trabalho que conduz, muitas vezes, à exaustão. Vale dizer que, nos documentos analisados, o fator tempo é sempre empregado com forte vinculação à inovação e ao alcance de metas, de resultados.

A excessiva preocupação com metas a serem atingidas, somada à prática intensa do monitoramento, faz as escolas ingressarem, muitas vezes inconscientemente, numa corrida por resultados que desconhece o trabalho dos sujeitos envolvidos com a educação escolar, encarando-os como insumos que são capazes de gerar lucros e mão de obra desenfreadamente. É preciso implementar mudanças nesse sentido, e que essas mudanças possam ver, na educação, a possibilidade de emancipação humana, haja vista que pessoas não são números rentáveis, mas histórias em movimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. G. R. A gestão da educação na política educacional do estado de Mato Grosso do Sul: análise da proposta de "educação para o sucesso" (2007-2013). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Guia de tecnologias educacionais 2009*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. Da administração pública burocrática à gerencial. *In*: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 237-270.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 21-38.

CEARÁ. Lei Nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre o Modelo de Gestão do Poder Executivo, altera a estrutura da Administração Estadual, promove a extinção e criação de cargos de direção e assessoramento superior, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Fortaleza, 07 fev. 2007. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/4932-lei-n-13-875-de-07-02-07-d-o-de-07-02-07-oriundo-do-projeto-de-lei-n-6-877-07-1-executivo. Acesso em: 13 out. 2021.

DRABACH, N. P.; SOUZA, A. R. de. Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil. *Revista Pedagógica*, v. 16, n. 33, jul.-dez. 2014.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. *Circuito de Gestão*: princípios e método. São Paulo; Rio de Janeiro: Instituto Unibanco, 2017a.

INSTITUTO UNIBANCO. *Circuito de Gestão*: percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo; Rio de Janeiro: Instituto Unibanco, 2017b.

INSTITUTO UNIBANCO. *Circuito de gestão*: como funciona. [s/d]. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/. Acesso em: 29 mar. 2021.

LEITÃO, E. M. D. *Política educacional do Ceará em questão*: avaliação das formas discursivas. Campinas, SP: Arte Escrita, 2010.

LIMA, V. B. de. *Professor Diretor de Turma*: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do estado do Ceará. 2017. 252f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186. ago. 2001.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio-ago. 2012.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

OLIVEIRA, R. T. C. de; BALDUINO, M. A. C. Projeto Jovem de Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para a gestão das escolas públicas de ensino médio. *Educação*: teoria e prática, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 547-561, set.-dez. 2015.

PARO, V. H. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/cap-1-interferencias-privadas-na-escola-basica.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, pp. 173-199. set.-out., 1998.

XAVIER, R. M. C. Jovem de Futuro: tecnologia de gestão escolar para resultados de aprendizagem. *In*: Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, 4., 2017, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 1412-1419.

A GESTÃO ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO AO PROFESSOR QUE ATUA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Isabel Maria Sabino de Farias (Uece/PPGE)

Antônio Carlos de Sousa (Uece)

Genira Fonseca de Oliveira (Seduc/CE)

Iris Martins de Souza Castro (Seduc/CE/Uece)

INTRODUÇÃO

As reflexões deste escrito abordam a dimensão didática da atuação da gestão escolar no acompanhamento dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em particular no contexto do ensino médio. São análises que partem do reconhecimento de que a discussão sobre políticas e gestão da educação vem assumindo papel de realce em estudos e pesquisas no campo educacional, configurando-se como uma temática que envolve várias perspectivas, concepções e cenários complexos de disputa, perceptivelmente influenciados por marcos regulatórios e fortemente incorporados pelos gestores estaduais e municipais.

Desse modo, corroborando o entendimento de Dourado (2007), reiteramos que

> a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente: pela lógica da descontinuidade; por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (Dourado, 2007, p. 925).

Tal fato revela uma tendenciosa falta de articulação com os sistemas de ensino, notadamente na definição de ações voltadas para a gestão escolar, para a formação inicial e continuada dos professores e para a organização curricular, assim como no que diz respeito à viabilidade da participação da comunidade escolar nos processos decisórios.

Nesse sentido, para discorrer sobre a dimensão didática do trabalho da gestão escolar no acompanhamento ao professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é importante situar o contexto em que se institui a gestão escolar na educação brasileira, que tem seu marco referencial no processo de abertura política, em que segmentos representativos da sociedade civil lutavam por direitos sociais após um período de ditadura que se estendeu até o início de 1985. Nesse cenário, alguns mecanismos legais tomaram destaque, intentando assegurar o direito de todos os estudantes conviverem e aprenderem juntos em espaços comuns. Den-

tre eles, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a garantia da educação como direito social inalienável, definindo no seu artigo 206, inciso VI, que a forma de gestão da educação brasileira deve ser "gestão democrática do ensino público, na forma da lei". Asseverando o preceito constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, segue nessa mesma perspectiva quando define em seu artigo 3º, inciso VIII, "a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino".

Desse contexto, é possível depreender que, apesar de o ordenamento legal sinalizar, há mais de duas décadas, um modelo de gestão democrática e participativa, ainda prevalece um modelo gerencial advindo de modelos privatistas, de forte viés tecnicista e produtivista, voltado para uma política educacional pautada em resultados em detrimento de políticas de caráter inclusivo. Trata-se, portanto, de um cenário atravessado por interesses distintos e até contraditórios. Tal cenário, desafiador e complexo, contribuiu, principalmente a partir dos anos 1990, para a disseminação de práticas gerenciais ancoradas por fortes tensões e pressões, que intensificaram as exigências na atuação dos professores em torno da obtenção de resultados.

Em sendo assim, para além da compreensão conceitual do termo gestão, é fundamental entender que a democratização da gestão é condição para a qualidade da educação, para a participação da comunidade, para a construção do seu currículo tendo por base a realidade local, corresponsabilizando todos pela aprendizagem dos alunos. No entanto, nos dias atuais, vivemos momentos de inúmeras incertezas, em que ainda prevalece a valorização da produtividade e da competitividade, reverberando na redução da autonomia dos professores e no cerceamento do exercício da democracia.

De modo concomitante, a escola apresenta-se como local de diversidade, principalmente voltado para as necessidades educacionais especiais dos seus alunos, demonstrando uma evolução de práticas, ainda que sob condições desfavoráveis ao desenvolvimento do ensino para atendê-los com qualidade. As fragilidades surgem desde a inadequação da estrutura física ao atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais, dificultando a garantia do direito de participar e aprender. Somente no ano de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação

inclusiva (Brasil, 2008), garantindo a esses alunos o direito à aprendizagem e de acesso ao currículo.

Com base nos elementos acima delineados é que a questão central deste escrito se constituiu: como a dimensão didática do trabalho da gestão se configura no acompanhamento do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ensino médio, pela gestão escolar? Essa é uma preocupação que se sobreleva, a considerar os objetivos dessa etapa da educação básica brasileira (Art. 35, LDB n.º 9.394/96), o que torna ainda mais premente e importante o trabalho pedagógico do AEE.

Com o olhar direcionado para essa problemática, este artigo objetiva compreender a dimensão didática da atuação da gestão escolar no acompanhamento dos professores do AEE no ensino médio. Ele está ancorado teoricamente nos estudos de Libâneo (2015) e Lück (2009), que tratam da gestão escolar e da dimensão didática envolvida nas ações dos gestores quando intencionam o acompanhamento pedagógico de professores, em particular daqueles que atuam na educação especial, em diretrizes e resoluções que abordam o Atendimento Educacional Especializado; e em autores como Alves *et al.* (2006) e Medeiros (2018); Mantoan (2006), Mizukami e Reali (2009), Placc e Souza (2015), Santos e Falcão (2020), que discutem sobre a importância da formação de professores no contexto em que se manifestam as demandas: o ambiente escolar.

O olhar para o acompanhamento pedagógico do professor que atua no AEE se faz relevante diante do cenário de fragilidade que circunda a formação continuada de professores. A compreensão desse contexto demanda da gestão das escolas ações voltadas para as relações entre os professores do AEE e seus alunos que objetivem o conhecimento em momentos de ensinar e aprender, tornando a ação pedagógica uma prática social.

Este escrito, decorrente do exame teórico do tema, assume análise com abordagem qualitativa e está organizado em cinco seções. Além da introdução, busca-se, na seção seguinte, definir e caracterizar a gestão escolar/pedagógica compreendendo sua dimensão didática. Na terceira, trata-se de traçar alguns apontamentos sobre o AEE e sobre como este se realiza nas escolas de ensino médio. Na quarta seção, expõe-se sobre o trabalho da gestão direcionado para o acompanhamento do professor que atua no AEE.

1 FUNDAMENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA DIMENSÃO DIDÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR

Como já prenunciado, somente na década de 1980 o conceito de gestão escolar ampliou-se, adquirindo uma perspectiva mais democrática que permitia uma maior participação da comunidade escolar nas decisões da instituição, tanto burocráticas e administrativas quanto pedagógicas. A compreensão do termo gestão passou a ser associada não somente aos aspectos administrativos e de caráter técnico, mas também à capacidade dos gestores e dos demais membros da comunidade de analisar a realidade vivenciada, abrangendo o entendimento de diversos outros aspectos, como os sociais e humanos, existentes no cotidiano escolar.

Essa concepção democrática participativa de gestão (Libâneo, 2015) é caracterizada pela participação coletiva por meio de interações sociais entre os membros da escola e da comunidade, relacionando a escola com o contexto sociocultural e político. Nessa perspectiva de gestão, a organização da escola se pauta no diálogo constante entre todos os que a integram, fortalecendo o caráter democrático de gerir como também as tomadas de decisões. Todo esse processo se dá na coletividade e na construção de práticas colaborativas. Dentre as características desse modelo de gestão, está a preocupação com o docente refletida no "acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomadas de decisões" (Libâneo, 2015, p. 105).

Contribuindo com a discussão, Lück (2009), ao tratar das dimensões e das competências da gestão escolar, a define como a ação de gerir a escola de acordo com as diretrizes e políticas educacionais. Assim, a gestão tem por finalidade a implementação de um projeto político pedagógico focado nos princípios democráticos, dando condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para a autora:

> A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los

> capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (Lück, 2009, p. 24).

Os aspectos realçados até aqui denotam a concepção de gestão como o alicerce da prática pedagógica e que ampara a ação docente, caracterizando assim sua dimensão didática, dando ao professor condições para desenvolver o ensino. No entanto, para que a prática educativa se realize, é necessário o planejamento prévio de ações didáticas e pedagógicas que se concretizem por intermédio do planejamento, observando a cultura escolar, a diversidade e a necessidade de todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96) caracteriza o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-o como a conclusão de um período de escolarização. No artigo 22 da referida lei, o ensino médio, como um dos níveis escolares, assume como finalidade o desenvolvimento do indivíduo, tanto na sua formação para o exercício da cidadania como para a sua progressão no trabalho ou em estudos posteriores. As escolas de ensino médio, ao cumprirem com suas finalidades específicas, exigem do corpo docente uma prática pedagógica peculiar, pautada em um ensino com aspectos concretos e práticos relacionados ao conhecimento, exigindo do professor e da gestão um trabalho conjunto.

Com a acentuação da diversidade nas escolas, surge a necessidade de novos modelos de atuação da gestão, com a inserção de atividades inclusivas e diversificadas que atendam às exigências sociais que o atual contexto impõe à escola. Nesse sentido, cabe à gestão escolar, cumprindo com a sua função didática e pedagógica, incentivar o planejamento e a elaboração de novas atividades escolares que estimulem a crítica e a reflexão e que busquem suprir as necessidades de todos os alunos, intencionando o ato de aprender.

Devemos considerar que a gestão sozinha não consegue cumprir com todas as imposições advindas desse tempo de mudanças. É essencial a participação de toda a comunidade e a descentralização de tarefas, favorecendo a tomada de decisões, como

também a compreensão da prática educativa como um processo que conjuga "fins e meios, propósitos e ações, objetivos, conteúdos e formas" (Farias *et al*., 2014, p. 18).

Aspectos como a democratização, a autonomia dos gestores e a descentralização são fundamentais para a construção de uma escola que prioriza a aprendizagem de todos os alunos. O gestor escolar deve promover a inclusão de alunos e não somente a integração deles no meio escolar. A partir da dimensão didática e pedagógica, a gestão deve considerar, no planejamento de suas ações, o Projeto Político Pedagógico da escola e a avaliação de experiências anteriores, com o fim de edificar uma prática pedagógica que alcance todos os discentes.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Os estudos com ênfase na educação especial e a luta em defesa pelos direitos e pelo reconhecimento dos alunos com deficiência como indivíduos histórico-sociais ainda são recentes. A história da educação especial brasileira conta com os avanços e atrasos ocasionados pelo preconceito ainda presente na sociedade.

Pensar instituições de ensino como espaços de inclusão de estudantes com deficiência ultrapassa o mero ato de matricular esses sujeitos com necessidades especiais específicas (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Em outras palavras, faz-se necessário que (re)pensemos, enquanto professores, escola e sociedade, nosso entendimento sobre a perspectiva da educação inclusiva nos tempos atuais.

Isso posto, é preciso que entendamos que a caracterização do espaço escolar, cujas diferenças devem ser concebidas como complementaridade, para além da burocratização formal, perpassa pela quebra de paradigmas retrógrados e injustificáveis, pressupondo, com isso, a consideração da diversidade humana em todo o seu esplendor, sem limitar o ser humano unicamente a uma unidade de manifestações (Marques; Marques, 2009). No tocante a essas mudanças de paradigma, ou pelo menos no que se refere à tentativa de mudanças no cenário da educação inclusiva, temos o Atendimento Educacional Especializado.

O Atendimento Educacional Especializado, comumente conhecido pela sigla AEE, integra, além das "orientações" da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96) inerentes à modalidade da educação especial, as ações e os serviços constantes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008). Atualmente, os documentos que subsidiam as políticas inclusivas por intermédio dos serviços especializados são, principalmente, a Resolução n.º 4/2009 e o Decreto n.º 7.611/11, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dispõe acerca da educação especial, do atendimento especializado e propõe outras providências, respectivamente (Brasil, 2009).

Sobre o AEE, segundo o artigo 1º da resolução supramencionada, esse atendimento figura como aquele "ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos" (Brasil, 2009, p. 1). É válido ressaltar que, ainda nesse normativo, agora em seu artigo 2º, é expresso que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação dos estudantes por intermédio da disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem as barreiras, permitindo assim a plena participação desses estudantes na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Assim sendo, podemos inferir que o AEE se apresenta como um mecanismo educacional que busca a transformação do ensino regular e especial contemplando as diferenças sem, com isso, criar generalizações. Trata-se, portanto, de um atendimento que intenta a preparação dos estudantes com deficiência para a vida pública e cidadã, a construção da identidade, levando em consideração os conflitos com as diferenças e a própria convivência com os demais sujeitos em um mesmo ambiente, como defendido por Mantoan (2010).

Nessa esteira de concepções e ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, as atividades desenvolvidas no AEE "diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (Brasil, 2008). Ou seja, o AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa, por assim dizer, possibilitando aos estudantes a permanência e o "sucesso escolar".

Em se tratando do ensino regular e do AEE, de acordo com a Resolução n.º 04/2009,

> §1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar e suplementar a escolarização ofertada em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 1).

Em outras palavras, os estudantes com deficiência necessitam estar primeiro matriculados no ensino regular, isto é, nas salas de aula comuns, e, concomitante a essa matrícula, precisam receber os serviços do AEE. Isso implica, portanto, que os docentes responsáveis por esse atendimento detenham saberes e formações específicas.

Inerente à concretização do atendimento especializado em discussão, a Resolução de 2009, em seu art. 5º, menciona que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais das próprias escolas ou em outras escolas de ensino regular, e ofertado no contraturno e sem caráter substitutivo das classes comuns.

Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais são espaços

> onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (Alves *et al*, 2006, p. 13).

É salutar destacar que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) configura-se no principal serviço de apoio aos estudantes incluídos no ensino regular. Sua implantação deu-se através do Ministério da Educação (MEC), intermediado pelo setor responsável pela educação especial por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que foi instituído pela Portaria n.º 13/2007 (Brasil, 2007).

Essas SRM possuem, ou pelo menos deveriam possuir, equipamentos adequados ao atendimento especializado (equipamentos específicos e de informática), mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade. Sua organização envolve também o profissional especializado, recursos, materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos que atendam às necessidades educativas de cada estudante. Exposto isso, "o serviço especializado estuda meios de tornar o aprendizado acessível ao estudante, cria meios para que as barreiras sejam superadas e promove condições inclusivas para que os alunos participem de todas as atividades da escola" (Medeiros, 2018, p. 28).

Em se tratando da atuação do docente nessas salas de Atendimento Educacional Especializado, de acordo com o art. 12 da Resolução 4/2009, para atuar nesse atendimento, é necessário que o professor tenha uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial. Esse mesmo documento nos apresenta as atribuições desempenhadas pelos professores do AEE, a saber:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
>
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
>
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
>
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
>
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
>
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
>
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

No entanto, de acordo com Barreta e Canan (2012),

> não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno (Barreta; Canan, 2012, p. 3).

Ante o exposto, podemos inferir que os docentes que atuam nas salas de AEE precisam ter clareza acerca das habilidades e potencialidades dos discentes, uma vez que estudantes com mesmo diagnóstico nem sempre necessitam das mesmas intervenções didático-pedagógicas.

Outro ponto crucial repousa nas contribuições dadas aos estudantes com deficiência quando este direito (educação inclusiva e não integrativa, sendo essa última a simples integração/inserção do estudante em salas comuns) é resguardado efetivamente. Os estudantes com deficiência que têm as suas necessidades educacionais específicas respeitadas e consideradas pelos professores/as e gestores/as nas dimensões didático-pedagógicas e institucionais encontram nas instituições de ensino e nos espaços de aprendizagem impulsos e estímulos que os auxiliam na sua inserção (futura) no mercado de trabalho e no ingresso na universidade.

Dessa forma, para que consigamos fomentar uma educação justa, digna e de qualidade, é preciso que estejamos dispostos a servir, a atender, a ouvir, a sentir e a acolher os estudantes com deficiência, fazendo-os se sentirem especiais, não devido à existência ou não de determinadas necessidades, mas porque é crucial considerarmos a possibilidade de encontrarmos complementaridades nas próprias diferenças.

2.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO PROFESSOR DO AEE NO ENSINO MÉDIO PELA GESTÃO ESCOLAR

São muitos os desafios postos quando tratamos da educação especial numa perspectiva inclusiva, em qualquer que seja o nível de ensino, e, infelizmente, no ensino médio não é diferente. Esses desafios, identificados desde a formação inicial dos professores, estendem-se por toda a sua trajetória profissional, implicando nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Isso sem contar que existe uma distância considerável entre o que é determinado na legislação com relação a essa modalidade de ensino e o que efetivamente é realizado nas escolas.

É notório que as discussões sobre esse tema têm se ampliado consideravelmente, sobretudo no que se refere à compreensão da importância da garantia dos direitos de acesso e permanência de todos os sujeitos na escola indiscriminadamente. E quando nos referimos às pessoas com deficiência, a discussão torna-se ainda mais calorosa, haja vista os equívocos que persistem nas práticas desenvolvidas por gestores escolares e professores no âmbito da instituição escolar. Dentre esses equívocos, está a falta de entendimento da necessidade de uma articulação entre a sala de aula comum e o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, quando direcionamos nossas lentes para a realidade do atendimento aos estudantes com deficiência, é imperativo discutir sobre a importância do acompanhamento pedagógico ao professor que atua no AEE, considerando que "não são poucas nem modestas as exigências que pairam sobre o professor" (Farias, 2006, p. 13) e que o atendimento realizado na SRM desempenha uma função importante no processo de inclusão desses estudantes nas salas regulares, principalmente quando nos referimos aos professores que atuam no ensino médio, considerando que, em geral, possuem uma formação pedagógica deficitária em função do caráter ainda bacharelesco das licenciaturas específicas.

É preciso refletir sobre o processo formativo dos professores com atuação nesse nível de ensino, e essa discussão precisa ser fomentada durante a formação inicial e permanentemente durante a formação continuada para que os docentes "se apropriem de conhecimentos e conteúdos gerais e específicos, respeitando as diferenças, limitações

e capacidade de desenvolvimento e do processo de aprendizagem de todos os alunos" (Santos; Falcão, 2020, p. 447/48). Assim, é fundamental um olhar atento para a trajetória acadêmica dos professores, inclusive com relação à organização curricular dos cursos de licenciatura, que possibilite a apropriação de saberes necessários ao desenvolvimento de um trabalho que compreenda as potencialidades dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, é necessário compreender a complexidade de todo o aparato exigido para a realização do Atendimento Educacional Especializado, como já ressaltado na seção anterior, que vai desde a aquisição de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados ao objetivo proposto pelas SRM, bem como de mobiliários, de equipamentos específicos e de uma equipe de profissionais preparados para o desenvolvimento das ações que envolvem esse serviço. Ademais,

> o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (Mantoan, 2006, p. 27).

Isso requer, também, o envolvimento de todos os segmentos que atuam na instituição escolar, assim como deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico o planejamento e o acompanhamento aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais. No contexto do ensino médio, em particular, o trabalho realizado pelo professor do AEE é de suma importância no sentido de eliminar barreiras, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. É um trabalho que ganha ainda mais relevância em função da organização curricular dessa etapa da escolarização básica, que demanda um esforço maior na interação com os professores da sala de aula regular/comum, isso por conta do grande número de professores. Trata-se de uma iniciativa que precisa envolver toda a equipe escolar em torno de um plano de atendimento que contemple estratégias e recursos adequados voltados para as necessidades e interesses desses alunos.

Importa ainda lembrar que, apesar do ordenamento legal orientar a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas comuns, ainda nos deparamos com alguns desafios, o principal deles, o baixo nível de aprendizagem dos alunos ao longo do ensino fundamental, o que geralmente repercute em reprovação e abandono escolar e, sobretudo, significa que muitos alunos nem conseguem ingressar no ensino médio em virtude das dificuldades encontradas no seu percurso acadêmico, como já citado anteriormente.

Dados recentes acerca das matrículas nacionais dos alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em classes comuns e classes especiais revelam esse funil de exclusão desse segmento populacional, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em classes comuns e classes especiais – Brasil, 2010 e 2020

	Classes comuns		Classes especiais + Escolas especializadas		Total	
	2010	2020	2010	2020	2010	2020
Educação infantil	34.044	102.996	35.397	7.742	69.441	110.738
Ensino fundamental	416.959	878.681	180.842	146.618	597.801	1.025.299
Ensino médio	32.233	165.227	1.349	1.430	33.582	166.657
Educação profissional	1.096	5.971	683	235	1.779	6.206
Educação básica	484.332	1.152.875	218.271	156.025	702.603	1.308.900

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos pela Educação.

Vimos, no Quadro 1, que a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para alunos de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular, em salas de recursos multifuncionais, tem se apresentado como garantia, a partir do ingresso no sistema educacional, do processo de inclusão. No entanto, é notória a concentração da matrícula de alunos com deficiência no ensino fundamental, com reduzida presença no ensino médio e mais ainda na educação profissional. Essa realidade é um indicativo de que a discrepância da matrícula no ensino médio em relação à matrícula no ensino fundamental acontece por conta de um número significativo de

alunos com deficiência ficar retido na etapa obrigatória e não conseguir avançar para a etapa seguinte de escolarização. Isso revela, ainda, a precariedade de atendimento a que esses alunos estão expostos nas salas comuns, impedindo-os de concluir seus estudos e, consequentemente, reduzindo as possibilidades de seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e, por conseguinte, sua inserção no mundo do trabalho. Indicadores que, em última instância, permitem depreender que a permanência desses alunos na escola é um desafio.

Os dados assustam e nos levam a reforçar a importância do papel da gestão escolar no apoio ao professor do AEE, advertindo que ela (a gestão) não pode agir como geralmente ainda age: restrita a aspectos burocráticos em detrimento de aspectos pedagógicos relacionados à aprendizagem dos estudantes. Por essa razão, as ações de formação continuada dos professores devem ser priorizadas e previamente planejadas pelos gestores, pois é assumindo a escola como "contexto formativo principal" que "mudanças nas práticas pedagógicas dos professores" podem ocorrer" (Mizukami; Reali, 2009, p. 31). Isso porque é sobretudo a partir de um movimento de reflexão sobre a prática que "o professor interpreta a realidade com que se depara", fornecendo-lhe "elementos para planejar ações, experimentar soluções, revê-las, recriá-las" (Placco; Souza, 2015, p. 72). O processo de formação continuada, portanto, constitui importante forma de apoio ao trabalho dos professores, em especial aos que assumem as Salas de Recursos Multifuncionais, destacando-se como elemento indispensável ao desenvolvimento profissional docente.

Entendemos que é necessária uma estreita articulação entre o professor que atua na sala de aula comum e o professor que desenvolve o Atendimento Educacional Especializado. Para isso, o planejamento e as ações de formação continuada e de acompanhamento devem ser estruturadas e realizadas de forma integrada, entendendo que

> isso implica, concretamente, articular a formação de professores com a prática de ensino desenvolvida na escola, para que sejam criadas alternativas pedagógicas direcionadas ao atendimento dos alunos que enfrentam problemas na aprendizagem escolar, por conta de suas necessidades educacionais especiais, sem que isso represente segregação e/ou empobrecimento de suas experiências educativas (Santos; Falcão, 2020, p. 20).

A formação continuada de professores que atuam na educação especial deve ocorrer sob a perspectiva da epistemologia da práxis, considerando a relação inerente entre teoria e prática por intermédio de um processo formativo crítico e emancipatório. Alicerçado na prática profissional, esse docente tem acesso ao conhecimento teórico dando-lhe suporte para a construção e o planejamento de uma prática melhor consolidada, por conseguinte atuando de modo a promover maior aprendizado, interação, equidade, emancipação e a inclusão dos alunos com deficiência.

Partindo dessa compreensão, ratificamos a importância da dimensão didática e pedagógica da gestão escolar e seu envolvimento no processo formativo dos professores enquanto mediadora desse processo, fomentando um clima de aprendizagem e de articulação entre os diversos segmentos da escola. Esse contexto de interação e de aquisição de conhecimento para atuar na educação especial é basilar para a construção da profissionalidade dos docentes que trabalham na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As malfadadas reformas educacionais de viés liberal e tecnicista, implantadas no Brasil após o golpe de 2016, estão expressas em variadas ações: na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e, no seu bojo, na reforma do ensino médio e no projeto "Escola sem partido"; na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), dissociando-a e desarticulando-a da formação continuada de professores, que recebeu tratamento específico por meio da Resolução CNE/CP n.º 01/2020; e, mais recentemente, no Decreto n.º 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da dida (Brasil, 2020). Tais ações ameaçam a autonomia docente e põem em risco as conquistas já efetivadas, configurando um cenário de retrocesso político e social sem precedentes na história. São bem pertinentes, nesse contexto, as palavras de Paulo Freire (2000, p. 95), quando diz: "Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje".

Desse modo, refutamos todas essas medidas, reafirmando o entendimento da docência construída no diálogo, na relação dos professores com seus pares e na reflexão com as práticas cotidianas. É necessário, também, diminuir a distância entre as intenções declaradas nos documentos oficiais e o que tem sido efetivamente praticado pelas instituições educacionais, com o intuito de reduzir as desigualdades a que os estudantes com deficiência estão expostos. O processo de inclusão deve envolver estratégias e políticas públicas comprometidas com a garantia dos direitos de todos a uma educação que promova aprendizagens significativas, partindo das reais necessidades dos estudantes.

Sendo assim, consideramos que as análises tecidas neste escrito acerca da dimensão didática da atuação da gestão escolar no acompanhamento dos professores do Atendimento Educacional Especializado contribuem com o debate, ampliam as discussões e, principalmente, aportam elementos que podem contribuir para a formulação de políticas de apoio e acompanhamento desse profissional. Compreendemos que ações nessa direção podem, de modo efetivo, atender as especificidades e necessidades formativas também do docente do AEE, especialmente daqueles que atuam no ensino médio.

As discussões envidadas objetivaram contribuir para a reflexão sobre o papel fundamental da gestão escolar nos processos formativos dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, como também no enfrentamento das dificuldades impostas pela sociedade aos alunos com deficiência. Consideramos que o diálogo entre gestores e professores é via necessária para desenvolver formações capazes de minimizar as barreiras encontradas, criando oportunidades na escola para o aprendizado dos estudantes e condições para que participem plenamente das atividades nesse contexto, promovendo a inclusão de todos. Essa compreensão, associada a um planejamento dialógico e bem estruturado, que considere a potencialidade de cada estudante, torna possível aprendizagens que façam a diferença na vida desses discentes.

Para tanto, reafirmamos também a necessidade da socialização das experiências e da colaboração entre o professor da sala de aula comum e o professor da Sala de Recurso Multifuncional. Nesse sentido, importa entender a escola como um espaço de aprendizagem colaborativa, de trabalho em equipe. O papel do ges-

tor, nesse contexto, é de mediador do compartilhamento de experiências entre esses docentes, intermediando esse diálogo, propiciando a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Acreditamos que a discussão ora apresentada pode estimular a realização de práticas de formação mais exitosas para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Nessa perspectiva, reiteramos a importância de práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em momentos formativos e na coletividade, subsidiadas pela gestão escolar como estratégia que intermedeia a concretização da aprendizagem de todos, permitindo a inclusão no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. Brasília, 2006.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. *Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais.* In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais eletrônicos ... Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/ paper/ viewFile/173/181. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.* 5 out. 1988. Diário Oficial da União. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto Nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação básica. Disponível em: Decreto nº 7611 (inep.gov.br). Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação especial. Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In*: *Inclusão: revista da educação especial*, v. 4, n.1, jan./ jun. 2008. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009.* Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, na modalidade Educação especial. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação básica. Disponível em: Acesso em: 20 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.* Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº2, de 20 de dezembro de 2019.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. *Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação*. MEC/Inep/DEED. Disponível em: https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/educacao-especial-inclusiva.html. Acesso em: 18 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 18 out. 2021.

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudanças e cultura docente*. Brasília: Liber Livros, 2006. 216p.

FARIAS, I. M. S. *et al*. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane De Souza. *Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade*. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: file:///D:/DADOS/Downloads/678-2415-1-PB.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências.* Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar:* o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana. *Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault.* Juiz de Fora: UFJF, 2009. 115 p.

MEDEIROS, Priscila Caroline Valadão de Brito. *Atendimento educacional especializado: uma proposta de ações no Ensino de Ciências para o professor especialista.* 2018. [209] f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). *Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa.* São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2009. 200 p.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. *Aprendizagem do adulto professor.* São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015. 96 p.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; BEZERRA, Tarcicleide Maria Costa. Saberes e formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura: necessidades educativas. In: SANTOS, Geandra Claudia Silva; Falcão, Giovana Maria Belém (org.). *Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; Falcão, Giovana Maria Belém. Formação de Professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, Geandra Claudia Silva; Falcão, Giovana Maria Belém (org.). *Educação especial inclusiva e formação de professores:* contribuições teóricas e práticas. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA: SENTIDOS SUBJETIVOS DO SUJEITO QUE APRENDE – CASO JOAQUIM

Pedro Raimundo Mathias de Miranda (Ufac)

José Moysés Alves (UFPA)

INTRODUÇÃO

Promover o debate na escola sobre sexualidade, gênero, diversidade sexual e questões correlacionadas constitui atividade desafiadora para educandos/as e educadores/as. Em relação à sexualidade, a subjetividade social produzida é complexa e contraditória por "envolver valores familiares, morais, culturais, religiosos, além de sentidos, sentires, experiências e sentimentos únicos, singulares" (Bonfim, 2012, p. 15), construídos com base em convicções, conceitos, preconceitos, mitos e tabus e que têm implicações na vivência e na expressão da sexualidade.

O conceito de subjetividade social possibilita compreender o comportamento de um sujeito ou de um grupo como parte de processos subjetivos amplos, em que acontecem produções subjetivas oriundas de diferentes espaços sociais (González Rey, 2003; Rossato, 2009). Nessa perspectiva, o debate sobre sexualidade na escola perpassa pela subjetividade social produzida pelo corpo docente/discente e pelas famílias destes, pelas unidades de saúde, pelas igrejas, pela mídia e por outros meios que constituem essa dimensão humana em um processo complexo, recursivo e permanente, do individual e do coletivo, construído e constituído pelas relações sociais do cotidiano.

Assim, consideramos necessário escolher uma lente e um ângulo para dialogar com os/as estudantes sobre a sexualidade como meio de apontar caminhos, de abrir janelas, de mostrar o horizonte por outro prisma, mesmo que por um átimo, para que possam deslindar dúvidas, reexaminar anseios, desalojar medos, tornar palpável a necessidade de dialogar e conhecer. Talvez dessa forma possam perceber o quanto há por desconsiderar, por refletir, por aprender e por reconfigurar o modo de sentir e de vivenciar a própria sexualidade, reprimida, instintiva, acentuada, adestrada, ou ainda sugestionada pela ordem social dominante (Bonfim, 2012).

A lente escolhida foi a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2005, 2010, 2012) e González Rey e Mitjáns Martínez (2017) aplicada à educação, juntamente com a perspectiva de abordagem emancipatória de educação para a sexualidade intencional na escola proposta por Figueiró (2009; 2010) e Furlani (2011).

Buscamos responder à seguinte questão científica: como se configuram os sentidos subjetivos de adolescentes estudantes do ensino médio sobre a sexualidade e como tais configurações de sentido se transformam por meio de práticas

educativas dialógico-problematizadoras em uma perspectiva de abordagem emancipatória de educação para a sexualidade?

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais da subjetividade que emergem no curso de qualquer atividade, incluindo a aprendizagem escolar, entendida como um processo complexo, que envolve aspectos sociais, culturais e históricos (Monte; Lustosa, 2012).

A abordagem emancipatória de educação para a sexualidade valoriza o compromisso com a transformação social como forma de assegurar a emancipação do sujeito (Figueiró, 2010). Para tanto, é necessário problematizar o contexto social, as noções relacionadas ao corpo e à sexualidade, sem desconsiderar as experiências, os saberes e as emoções dos/as estudantes, além de promover o diálogo como meio de ressignificar a compreensão dos padrões e das normas sexuais vigentes em um dado meio social.

Ao refletir sobre curiosidade, sexualidade e currículo relacionados à educação para a sexualidade na escola, Britzman (2013, p. 85-86) problematiza a abordagem da sexualidade pelos/as professores/as, o conteúdo de ensino, as interações com os/as alunos/as e a relação com a avaliação escolar, considerando que

> A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. [...] não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas. [...] a forma como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana. [...] existem muitos obstáculos, tanto na mente das professoras quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação.

Diante do exposto, as proposições de Britzman (2013) nos convidam a refletir sobre como e sobre o que é possível fazer em relação à abordagem do tema sexualidade na sala de aula como meio de superar os obstáculos que impedem e/ou dificultam que os/as estudantes possam dar um salto de qualidade em relação às próprias

questões de sua sexualidade. Desse modo, o trabalho pedagógico pode "ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si" (Britzman, 2013, p. 86).

A depender da proposta e da área de conhecimento dos/as pesquisadores/as, existem diferentes maneiras de conceituar sexualidade. Para Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 27), a "sexualidade é um conceito em disputa", ou seja, existem divergências de significado conforme a corrente teórica e filosófica dos estudiosos da sexualidade.

Concordamos com Kahhale (2015, p. 222) que a sexualidade é "um processo simbólico e histórico, que expressa a constituição da identidade do sujeito, como ele vive a questão da intimidade e da relação com o próprio corpo [...] da significação, das normas, da moral e da ética grupal". Desse modo, a sexualidade resulta de uma construção sociocultural, subjetiva, dinâmica, determinada por diferentes componentes (biológico, psicológico, social, histórico, cultural, político e econômico) de forma complexa e intrincada, tanto a nível individual quanto coletivo (Figueiró, 2010; Kahhale, 2015).

Também consideramos a sexualidade como um fenômeno complexo, subjetivo, essencialmente humano, que se desenvolve nas relações interpessoais e se expressa nas atitudes e representações sociais e individuais, incluindo a busca pelo bem-estar, pela cumplicidade e pelo prazer, manifestando-se por meio de pensamentos, sentimentos e atitudes, bem como nas práticas sexuais e em todas as formas do erotismo humano (Nunes, 1996; Maia, 2011; Bonfim, 2012).

Dessa perspectiva, retomamos a concepção de educação para a sexualidade em sentido amplo, isto é, como processo que acontece desde o nascimento e ao longo do desenvolvimento biológico, cultural, psicológico, social, ético, moral e afetivo do ser humano. Por outro lado, isso depende da imersão em um meio social e da personalização contínua de inúmeras informações em contextos diversos (familiar, religioso, escolar etc.), que são interpretadas e apreendidas, ou seja, subjetivadas no processo de construção da própria sexualidade (Tuckmantel, 2011).

Para considerarmos a sexualidade como produção subjetiva, utilizamos a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2005, 2010, 2012) e González Rey e Mitjáns Martínez (2017), que, com base na perspectiva histórico-cultural, concebe a subjetividade como "a complexidade da constituição psicológica humana nas condições da

cultura e vida social" (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 52). No âmbito teórico, subjetividade é a macrocategoria que inclui, entre outras categorias, a subjetividade social, a subjetividade individual, o sujeito, a configuração subjetiva e os sentidos subjetivos, utilizada para gerar inteligibilidade sobre determinado segmento da realidade (Mitjáns Martínez, 2005; Rossato; Martins; Mitjáns Martínez, 2014).

A articulação dessas categorias possibilita expressar a noção de complexidade no campo da psicologia, e foi tomada como base para fazer referência a "um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza" (Mitjáns Martínez, 2005, p. 4). Nessa perspectiva, reconhecer a sexualidade como produção subjetiva significa assumir que ela faz parte do desenvolvimento subjetivo do ser humano, que acontece, simultaneamente, no âmbito social e individual de modo recursivo. Isso inclui as vivências em família, na escola e em outros contextos sociais, uma vez que "cada ser humano carrega consigo um saber sócio-histórico construído" resultante das transformações, dos significados, dos conhecimentos e dos comportamentos do seu meio social (Meira; Santana, 2014, p. 161).

Ainda sobre a sexualidade, Lokcs e Yared (2013, p. 46) a expressam em uma perspectiva de subjetividade, ao ressaltarem que

> a história de vida que cada sujeito leva consigo inclui todas as vivências e reflexões de sua experiência bioafetivo-sexual, particularmente da Educação Sexual proporcionada por sua família, seja ela dialógica, repressiva ou omissa, bem como aquela instituída pela sociedade. Essas vivências estão impregnadas de valores, crenças, mitos e tabus, formando uma concepção particular de sexualidade.

Assim, podemos considerar que a sexualidade perpassa todo o desenvolvimento humano e resulta de um sistema de sentidos subjetivos, organizados em diferentes configurações subjetivas. Suas significações e vivência resultam de uma configuração dinâmica e dialética entre o indivíduo e o social nos diferentes espaços coletivos de que participa (González Rey, 2003; Figueiró, 2014). Dessa forma, conhecer as produções subjetivas de estudantes adolescentes sobre a sexualidade e compreender como acontece

a mobilização e a reelaboração de sentidos pode contribuir para o desenvolvimento de propostas, de materiais didáticos e de orientações pedagógicas para a realização de atividades de educação para a sexualidade na escola e/ou fora dela.

A pesquisa que relatamos neste capítulo teve como objetivo geral compreender como estudantes do ensino médio de uma escola pública de Rio Branco/AC subjetivam questões relacionadas à sexualidade no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras em sala de aula na condição de sujeitos que aprendem[40]. Assim, trazemos um recorte da tese de doutorado do primeiro autor, abordando os principais resultados do caso Joaquim relacionados à definição de sexualidade e a discussão sobre direitos sexuais e direitos reprodutivos. Os nomes dos/as participantes da pesquisa mencionados são fictícios.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) e González Rey e Mitjáns Martínez (2017), um referencial epistemológico que concebe a produção do conhecimento baseada em três princípios: o processo construtivo-interpretativo de responsabilidade do/a pesquisador/a, a comunicação ou caráter dialógico como espaço de produção de informação, e o reconhecimento do singular como espaço legítimo de produção do conhecimento.

A pesquisa de abordagem qualitativa apresenta-se como um processo permanente de construção de indicadores e hipóteses que constituem os elementos relevantes para configurar o modelo teórico em desenvolvimento. Dessa forma, indicadores e hipóteses são construídos pelo/a pesquisador/a a partir de representações sobre o que está sendo estudado e como analisa as informações produzidas pelos/as participantes da pesquisa (González Rey, 2005).

Desenvolvemos esta pesquisa em uma escola pública de Rio Branco/AC que atende estudantes de diferentes níveis sociais e econômicos em todas as etapas

[40] Sujeito que aprende é uma categoria proposta por González Rey (2008) para fazer referência ao/à aluno/a como sujeito ativo e reflexivo no processo de aprendizagem e para o/a qual deve-se considerar suas experiências, relatos e opiniões por meio de uma prática dialógica e reflexiva.

da educação básica. O trabalho de campo teve início com a construção do cenário social da pesquisa, uma etapa da investigação caracterizada pela aproximação do/a pesquisador/a com os/as possíveis participantes da pesquisa, e incluiu, entre outros aspectos, a seleção dos/as participantes: 17 estudantes da primeira e segunda séries do ensino médio do ano letivo 2016. Todos os/as participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale), e a mãe, o pai ou o responsável assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo foi realizado considerando os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido submetido à avaliação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Acre (Ufac) sob o Parecer Consubstanciado n.º 1.942.952.

A produção das informações ocorreu em 22 encontros semanais de duas horas cada, sempre às quintas-feiras, configurando oito encontros durante o ano de 2016 – realizados no período de 13 de outubro a 1º de dezembro –, além de outros realizados de 16 de fevereiro a 1º de junho de 2017. Nesse recorte, foi considerada a produção de informações dos oito primeiros encontros, nos quais foram abordados o conceito e os componentes da sexualidade e os direitos sexuais e reprodutivos.

A produção de informações ocorreu durante conversações em grupo e individuais em que foram problematizadas em sala de aula questões relacionadas à sexualidade com e entre os/as participantes da pesquisa pelo uso de instrumentos escritos individuais, isto é, complemento de frases e registro em caderno específico para as atividades em sala de aula durante o trabalho de campo e pedagógico. González Rey (2005, p. 42) afirma que "toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa" constitui instrumento de produção de dados ou informações por intermédio de estímulos e de situações diversas que o/a pesquisador/a julgar conveniente para estabelecer o diálogo.

À medida que as informações eram produzidas, foram analisadas previamente para que, no(s) encontro(s) seguinte(s), fossem problematizadas e/ou contextualizadas com os/as participantes da pesquisa. Sendo assim, os instrumentos utilizados no estudo tiveram a função de promover os processos comunicativos e puderam ser organizados progressivamente, para que o/a pesquisador/a estabelecesse indicadores e hipóteses (González Rey, 2005). Desse modo, o envolvimento do/a participante foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para a qualidade da informa-

ção, assim como as reflexões e emoções refletiram o compromisso e a confiança do/a participante e seu/sua interlocutor/a.

O processo de construção do conhecimento, com base no princípio construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), constituiu-se em um processo permanente de definições e redefinições desde as primeiras atividades da pesquisa para a elaboração do modelo teórico relacionado ao objeto de estudo. De modo simplificado, o referido processo seguiu as seguintes etapas: identificação e confrontação dos indicadores obtidos no processo dialógico e nos instrumentos de pesquisa, desenvolvimento de hipóteses e construção do modelo teórico (González Rey, 2005).

A análise construtivo-interpretativa deve resultar na construção do modelo teórico. Em nossa pesquisa, "um modelo capaz de integrar processos relevantes de comunicação em sala de aula que permitam sustentar a efetividade [...] de comunicação que se pretende e, se possível, explicar como favoreceria as diferentes atividades em classe" (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 91), em busca da produção de sentidos subjetivos sobre determinado tema ou conteúdo. Em nosso caso, as aprendizagens sobre a sexualidade e/ou mudanças que poderiam provocar nos/as estudantes.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na proposta epistemológica qualitativa para o estudo da subjetividade, a fala e outras formas de expressão (silêncios, expressões emocionais, modos da narrativa etc.) constituem produções subjetivas de indivíduos ou grupos pela mobilização de configurações subjetivas indicadas por intermédio de tais expressões (González Rey; Mitjáns Martines, 2017). Em diálogo com essa perspectiva teórica, buscamos valorizar os resultados e as discussões sobre ideias, definições e questionamentos dos/as participantes da pesquisa que refletiam crenças, valores, mitos e tabus, histórias e modos de vida relacionados às questões da sexualidade, produzidos no desenvolvimento subjetivo de cada um/a dos/as participantes.

Joaquim, 15 anos, quis participar das atividades para satisfazer curiosidades, obter conhecimentos e aprender sobre sexualidade, na intenção de fazer escolhas sem medo, preconceito e/ou discriminação no decorrer de sua vida (Ficha de

Inscrição – FI e Conversação Individual – CI). Ainda nessa perspectiva, afirmou que desejava poder conversar de modo franco e direto sobre esse assunto que classificou como "delicado" para repensar dilemas e refazer suas ideias (CI).

De modo geral, os/as adolescentes têm necessidade de obter informações e orientações sobre a sexualidade, assim como de poder expressar dúvidas, angústias e receios com familiares e/ou professores/as na escola sobre diversas questões relacionadas ao tema. No entanto, a depender do conteúdo, da metodologia e do tipo de abordagem de educação para a sexualidade adotada pelos/as professores/as, nem sempre alunos e alunas encontram oportunidades para expressar dúvidas, concepções, angústias e dilemas, visto tratar-se de um tema polêmico e sobre o qual alguns/algumas professores/as se sentem inseguros e/ou despreparados para abordá-lo.

Nunes (2005, p. 13) afirma que "vivemos em um ambiente "sexualizado" e os discursos sobre a sexualidade entrelaçam todas as esferas da nossa vida cotidiana: confusos, apelativos, questionantes, mistificadores e enquadradores", determinando comportamentos e provocando tensões entre o que pode ser dito ou não e o desejo de conhecer, de experimentar e de vivenciar a sexualidade. Concordamos que a abordagem de questões relacionadas à sexualidade em sala de aula pode gerar tensões e até impactar e provocar mudanças na maneira como o sujeito subjetivou sua sexualidade, mas entendemos que essa é sempre uma produção subjetiva do sujeito que resulta não apenas das interações que acontecem em dado momento, mas durante toda a sua história de vida.

Inicialmente, indagamos aos/às participantes sobre o que é sexualidade, se sexo e sexualidade são a mesma coisa, como uma pessoa manifesta sua sexualidade e por que as pessoas têm dificuldade para dialogar sobre esse tema. Nessa perspectiva, Joaquim afirmou que sexualidade "*é atração, quais características de outras pessoas são atraentes para você*". Considerou que sexo "seria definir masculino e feminino, e o ato da relação sexual e sexualidade seria a atração que a gente sente" (Conversações em grupo – CG). Quanto ao modo como alguém manifesta sua sexualidade, disse que a pessoa "sente desejo, atração por determinadas características, pessoas", e que as pessoas têm dificuldade de falar sobre a sexualidade "por preconceito, rejeição ao assunto, sociedade heteronormativa" (CG).

Joaquim e outros/as participantes da pesquisa tinham dificuldade para diferenciar sexualidade de orientação sexual, isto é, o desejo, a atração que alguém sente e direciona à outra pessoa com a qual deseja estabelecer um relacionamento afetivo e/ou sexual. Nos Princípios de Yogyakarta, um documento encaminhado às Nações Unidas sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à sexualidade, a orientação sexual é definida como a "capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas com essas pessoas" (Indonésia, 2006, p. 10).

Em relação ao conceito de sexualidade, dialogamos com os/as participantes da pesquisa no sentido de entendê-la como uma dimensão humana que não se expressa somente nos desejos e práticas sexuais, mas também em pensamentos, atitudes e/ou comportamentos. Estes englobam, por exemplo, o prazer de dar e/ou receber um beijo, um afago, de estar com alguém que se gosta, de trocar olhares, de passear de mãos dadas. Inclui ainda a busca incessante de contato, bem-estar e prazer, pois, além de aspectos orgânicos, existem aqueles de caráter psicológico, histórico e social próprios de cada ser humano, construídos com base na sua cultura e história de vida (Maia, 2011; Bonfim, 2012).

Objetivando promover a troca de ideias sobre sexualidade em sentido amplo, disponibilizamos para leitura e conversação com os/as participantes da pesquisa o texto *Sexualidade é sexo? Ou sexo é sexualidade?*[41], que problematiza o que é sexualidade e dá exemplos de sua abrangência. Após a leitura, procuramos conhecer as impressões e/ou reflexões resultantes das informações constantes no texto.

PERLA: Duas coisas me chamam a atenção: as perguntas do início, porque esse tema ainda é tabu, porque temos vergonha, porque é tão difícil falar com alguém, e como adultos de Portugal expressavam o que achavam o que é sexualidade. É como se eles tivessem desse assunto uma opinião ampla.

PACKO: achei muito interessante. Tudo aquilo que a gente tem prazer está ligado com a sexualidade [...], eu tenho prazer de fazer arte marcial. Então, eu acredito

[41] O texto foi obtido do site Agência Jovem de Notícias, publicado em 12 de abril de 2013. Disponível em https://www.agenciajovem.org/wp/14914/.

que isso seja sexualidade. Então, isso é um fato muito curioso porque eu acho que muita gente que está aqui não sabia disso.

JOAQUIM: a sexualidade é um dos aspectos que mais o ser humano distorce absurdamente.

A sexualidade como construção social e histórica é um fenômeno que se expressa nas práticas sexuais, nos desejos, em pensamentos e atitudes e no fenômeno do erotismo humano com seus aspectos orgânicos, psicológicos e sociais, bem como nos *fenômenos que não envolvem o genital e a relação sexual* (Figueiró, 2009, grifos nossos).

Os fenômenos relacionados à sexualidade em que não há a participação direta dos órgãos genitais são geralmente desconsiderados e não discutidos no cotidiano das pessoas e instituições sociais como a escola. A concepção de que falar sobre sexualidade é falar de sexo resulta de uma visão distorcida da sexualidade com base em crenças e valores morais, sobretudo em dogmas religiosos que concebem o sexo e a sexualidade como algo sujo, pecaminoso, imoral e ilegal, se não forem obedecidos determinados preceitos e regras morais (Bonfim, 2012).

No ensino de Ciências e Biologia, temos a possibilidade de trazer à discussão questões relacionadas à sexualidade que perpassam o cotidiano da escola. No entanto, a abordagem limita-se, de modo geral, à descrição das características e do funcionamento dos órgãos genitais, com foco no processo reprodutivo e em aspectos preventivos de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e na gravidez indesejada como consequência da relação sexual, sobretudo na adolescência. Essa prática corrobora e reforça o sentido de sexualidade como circunscrita à genitalidade e à relação sexual, bem como a cisgeneridade e a heterossexualidade como únicos modelos legítimos, saudáveis e normativos de expressão e vivência da sexualidade.

No Complemento de Frases 1 (CF1), respondido após as discussões sobre o conceito e os componentes da sexualidade, Joaquim considerou que **sexo** é uma maneira de sentir prazer, reprodução. Já a **sexualidade** *é algo complexo, único em cada ser. Pode ser definida como "prazer". Sexualidade não é só sexo*. **Meu prazer:** *tocar violão, ouvir música, sair com amigos, ter momentos bons*.

Ao estabelecer relação entre o que foi discutido e suas experiências, Joaquim considerou que o sexo é uma das maneiras de sentir prazer que faz parte da sexu-

alidade, mas que esta não se limita ao ato sexual. Disse ter prazer ao tocar violão e em estar com amigos/as. Possivelmente, associou tais aspectos à vivência da sexualidade enquanto dimensão complexa e subjetiva que constitui "um dos núcleos estruturantes que formam a totalidade humana" (Bonfim, 2012, p. 27). Na conversação individual, Joaquim considerou que as atividades contribuíram para "abrir mais a minha mente sobre a ideia do que é a sexualidade, que não é algo simples! Antes eu pensava que sexualidade era somente relação sexual e aqueles termos [não concluiu a frase]. É, não é opção! Essas coisas".

Uma proposta de educação para a sexualidade na escola deve fornecer orientações e informações em um espaço em que se possam realizar reflexões e questionamentos sobre a sexualidade em sentido amplo. Também precisa ir além da mera informação como meio de promover e garantir uma educação abrangente (Maia, 2004).

Quando questionado sobre com quem conversava sobre sexualidade, Joaquim disse que, além dos amigos e das amigas na escola, em casa quase nunca dialogava com seus pais, porque

eu acho que eles não estão interessados no assunto. Eu já tentei algumas vezes, [...] às vezes, é um pouco constrangedor. As poucas vezes que eu tentei, eu fiquei mais constrangido ainda. Eu percebi a falta de interesse deles [...]. Eu tentei falar somente com a minha mãe, [...] a minha mãe tem uma mente aberta **sobre isso**, [...]. É, eu acho que ele influencia muito ela, e eu acabo me sentindo um pouco intimidado, [...] E eu evito falar, entende? (CI, grifos nossos).

A dificuldade para dialogar com sua mãe, em quem poderia encontrar alguma abertura para dizer de seus dilemas, anseios, incertezas, opiniões e sentimentos, para receber conselhos, orientações, apoio e afeto, causava em Joaquim insegurança e inquietação.

No CF 1, Joaquim afirmou, talvez em sentido de desabafo, que "**Secretamente** eu me odeio. Não sei o que eu quero (ou sei). "**Meu maior problema** é me odiar. Sempre me julgar. Ser meio para baixo, às vezes". Ele disse que: "**Tenho conflitos** quando penso em quem eu quero ser". Associado ao distanciamento afetivo-emocional na relação com sua mãe, Joaquim vivenciava emoções negativas na relação consigo mesmo, marcada por incertezas em relação à sua orientação sexual, a qual denomi-

nou de "*isso*" e "*sobre isso*" na conversão individual. Antes da CI, deixou um registro no caderno, de livre e espontânea vontade, em que declarava sua orientação sexual na homossexualidade.

O diálogo do pai e/ou da mãe com filhos e filhas sobre sexualidade nem sempre é uma tarefa fácil, devido aos "preconceitos arraigados em uma moral sexual patriarcal [...], quase sempre repressiva, dogmática, pecaminosa e vergonhosa" (Bonfim, 2012, p. 65), que pode gerar nos/as filhos/as medo, insegurança e desconforto para declarar e/ou expressar algo de sua sexualidade, como no caso de Joaquim.

O diálogo na educação para a sexualidade em família, por meio de uma comunicação verdadeira, pode ser uma das tarefas mais complexas e desafiadoras para muitos pais e/ou mães, assim como para alguns/algumas professores/as na escola. A família deveria ser o espaço adequado para esse diálogo, pela segurança e proteção que oferece aos filhos e filhas, para orientar e transmitir valores éticos e morais, inclusive aqueles relacionados à sexualidade, que podem se perpetuar para o resto de suas vidas (Nery, *et al*., 2015).

Contudo, pela visão reducionista de sexualidade tratada apenas como sexo, centrada na heterossexualidade e na cisgeneridade, muitos pais e/ou mães preferem silenciar sobre esse assunto. Desse modo, ignoram questões importantes na educação e na formação moral e emocional de filhos e filhas por insegurança e/ou vergonha, amparados em valores morais construídos com base em dogmas religiosos e/ou culturais tomados como únicos e verdadeiros (Bonfim, 2012).

A sexualidade é uma dimensão indissociável do fato de sermos humanos e perpassa todas as esferas da vida cotidiana (Melo *et al*., 2011). Assim, a história da nossa sexualidade é construída ao mesmo tempo em que somos constituídos por ela, nas relações sociais e cotidianas, em que nos impregnamos de valores, crenças, normas, mitos e tabus que integram a subjetividade individual dessa dimensão humana.

As complexas experiências dos/as agentes e sujeitos que constituem a sociedade são invisíveis à percepção do indivíduo e, independentemente de serem positivas ou negativas, produzem tensões influenciando as configurações subjetivas de outros indivíduos, implicando a subjetividade individual por meio de sentidos subjetivos produzidos no processo (Rossato, 2009).

Ainda no CF 1, Joaquim afirmou que "**participar deste grupo** me faz ter uma mente mais aberta. Descobrir coisas novas" e que "se eu tivesse esse conhecimento antes, eu teria feito escolhas diferentes na minha vida em questão de relacionamentos" (CI).

A educação para a sexualidade na família ou na escola é parte de um processo dialético de educação em sentido amplo e resultante das permanentes trocas humanas, em que as pessoas se relacionam por inteiro, expressando sua história e sua cultura (Melo; Kornatzki, 2013).

Na primeira conversação em grupo sobre direitos sexuais (DS) e direitos reprodutivos (DR), quisemos saber dos/as participantes da pesquisa se tinham conhecimento desses direitos, o que sabiam sobre eles e qual importância atribuíam aos DS e DR para suas vidas. Dos 17 participantes presentes, apenas quatro (23,5%) disseram ter informações por meio de conversas em redes sociais digitais, em pesquisas na internet, em programas da televisão e/ou em conversas com pai e/ou mãe sobre o aborto. Quanto ao que sabiam, somente Marília e Sofia fizeram referência ao direito de expressar a orientação sexual e a identidade de gênero e de ter relação sexual ou qualquer outra conduta em relação ao corpo somente com sua permissão.

Para continuar a conversação em grupo, utilizamos o vídeo *Direitos sexuais e direitos reprodutivos*[42], que aborda sexualidade e reprodução e como essas dimensões humanas são garantidas a mulheres e homens, independentemente de idade, raça, etnia, orientação sexual etc. Em seguida, procuramos conhecer as impressões e os questionamentos dos/as participantes sobre a importância dos DS e DR em sua vida. A título de exemplo:

PABLO: Em relação aos direitos reprodutivos, eles são importantes porque com eles eu vou ter o livre direito de ter quantos filhos eu quiser ou até mesmo não ter filhos. E em relação aos direitos sexuais, de ter a orientação sexual que eu bem entender.

SOFIA: Esses direitos são importantes para se ter segurança sobre o próprio corpo, se sentir mais confortável. Ter direitos garante uma certa proteção.

[42] O vídeo Direitos sexuais e direitos reprodutivos foi publicado pela Clínica de Direitos Humanos (CDH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 27 de setembro de 2016. Disponível em https://www.youtube. com/watch?v=-3VpAL5iDfI. Acesso em: 09 nov. 2016.

PILAR: *É importante para viver bem, tendo respeito apesar das diferenças. Em relação aos direitos reprodutivos*, é bom e importante para a saúde individual e do parceiro. E, em relação aos direitos sexuais, ter a liberdade sexual que quiser.

A princípio, a atitude reflexiva revelou o reconhecimento dos/as participantes como sujeitos de direito, no sentido de decidir terem ou não relações sexuais e o número de filhos que quiserem, também o reconhecimento do direito à integridade corporal e de expressar a identidade sexual, além do dever de respeitar as diferenças sexuais, sobretudo de mulheres e homossexuais masculinos e femininos, que nem sempre tiveram seus direitos garantidos na/pela sociedade.

A Declaração dos Direitos Sexuais e Reprodutivos tem por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário. Ela prescreve que todas as pessoas têm direito à liberdade sexual, à integridade sexual, à segurança do corpo sexual, à equidade sexual, à livre parceria sexual e à expressão sexual emocional. Além disso, inclui o direito à expressão de gênero e orientação sexual em espaços públicos, respeitadas as normas sociais de convivência. Integram ainda os Direitos Sexuais o direito à educação sexual e à informação baseada na investigação científica (Furlani, 2011).

Com o intuito de retomar o diálogo sobre o assunto, propusemos que os/as estudantes se imaginassem como membros de um conselho que teria a missão de elaborar e de debater direitos sexuais e reprodutivos a serem implementados em dado grupo social. A atividade foi realizada em dupla, com apresentação e debate das propostas.

Algumas propostas provocaram debate entre os/as participantes da pesquisa por apresentarem questões polêmicas, a exemplo da definição no número de filhos de um casal em razão de questões econômicas e para o bem-estar da família, do uso abusivo da pílula do dia seguinte e se ela é um método abortivo ou não. Em contraposição, alguns/algumas participantes ressaltaram o direito à liberdade e o poder de decisão das pessoas quanto a esses e outros aspectos relativos à sexualidade, assim como o direito de toda e qualquer pessoa de expressar sua orientação sexual.

Quanto ao direito de expressar livremente a orientação sexual, Joaquim destacou que essa lei, a gente pegou de uma situação que aconteceu na escola sobre um garoto que veio com as unhas pintadas, [...] ele foi reprimido, não só pelos alunos,

mas também pela direção da escola, que falou que ele estava persuadindo as crianças do Pré [referência à Educação Infantil] a usarem esmalte também. E desde o ano passado, eu achei que a escola deveria tá falando um pouco mais de sexualidade [...].

PACKO: Eu sou contra porque, tipo assim, ele pode vir do jeito que ele quiser [...] mas você acha que não vai influenciar uma criança a querer seguir o exemplo [...]?, se a criança for perguntar para o pai se isso é normal, como o pai vai explicar se ele for preconceituoso? [...] ele tem o direito de ser o que ele quiser, de se vestir como ele quiser, dentro do ambiente [escolar] ele vai ter que respeitar.

PERLA: Tipo assim: na sociedade de hoje, uma hora ou outra, ele [em referência ao pai da criança] vai ter que falar para o filho dele o que acontece. Tem homossexuais, tem heterossexuais, tem a sua orientação sexual. Uma hora ele vai ter que trabalhar isso, [...] *é uma questão de direito.*

SOFIA: Eu acho que tem que ter igualdade [...] Se uma mulher pode vir para o colégio e usar um batom vermelho, ele também pode usar um batom vermelho.

No encontro seguinte, utilizamos o vídeo *Direitos sexuais e direitos reprodutivos: você sabe o que é?*[43] para retomar a conversação sobre os DS e DR e para debater algumas questões da atividade realizada pelos/as participantes da pesquisa no tocante à união poliafetiva, à prostituição e ao direito à liberdade da expressão sexual.

Logo após, fizemos uso do vídeo *X salada pão com ovo*[44] para problematizar o receio de adolescentes (moças e rapazes) de retirar preservativos em Unidades de Saúde e a expressão de afeto e carinho por pessoas homossexuais (masculino e feminino) em espaços públicos.

Para 64,7% dos/as participantes da pesquisa, a cena de um casal homossexual trocando carícias em local público não lhes causaria incômodo. Destes, apenas 50% justificaram que a homossexualidade é uma orientação sexual normal, legítima e que não traz nenhum prejuízo à conduta ou à moral de uma pessoa, logo, se constitui um direito expressá-la em qualquer local público.

[43] O vídeo *Direitos sexuais e direitos reprodutivos: você sabe o que é?* foi publicado por Campanha ANA – Aliança Nacional de Adolescentes em 17 de maio de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/ watch?v=Iv3Phkn-4FdM. Acesso em: 09 nov. 2016.

[44] O vídeo *X salada pão com ovo*, produzido pela ECOS ONG – Comunicação em Sexualidade, foi publicado em 24 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch? v=maZsvTxQPR4>. Acesso em: 14 nov. 2016.

A cena relativa à expressão de afeto e carinho por um casal homossexual em espaço público causaria estranheza, incômodo ou inquietação para 11,7% dos/as participantes, todavia consideraram que seria um direito dessas pessoas. Os demais (23,5%) disseram que tolerariam, mas que não concordavam com o comportamento. Destes, alguns/algumas disseram que deixariam o local, e uma participante disse que, por considerar a atitude como falta de respeito, iria tirar satisfação com essas pessoas se fosse na vida real.

A questão causou um debate caloroso entre os/as participantes da pesquisa, e aqueles/as que se manifestaram contra foram questionados/as por aqueles/as que disseram não se incomodar e vice-versa. Questões relacionadas à diversidade sexual, sobretudo à homossexualidade masculina, causaram certa apreensão em alguns/algumas participantes da pesquisa.

As falas e/ou comportamentos de alguns/algumas participantes revelaram aspectos da subjetividade (social e individual) quanto à orientação sexual/sexualidade construída com base em crenças e valores fundamentados numa criação que determina homem/macho e mulher/ fêmea, forma da família tradicional, no sentido de que, além da capacidade reprodutiva, os órgãos genitais determinam o gênero e, por conseguinte, a heterossexualidade. Assim, qualquer desvio desse determinismo fere princípios éticos, morais e religiosos no tocante à vivência e à expressão da sexualidade.

A respeito da expressão de afeto por pessoas homossexuais em espaço público, Joaquim registrou em seu caderno que esse fato não o incomodava, porque: "Eu sei o quanto é constrangedor um olhar ruim ou comentários maldosos" (RC). O participante não quis ou não teve coragem de compartilhar seu sentimento e receio com o grupo sobre o direito de uma pessoa homossexual expressar sua identidade sexual em qualquer espaço público, talvez devido à discriminação sexual que vivenciava na escola: **discriminação sexual na escola** *é difícil, eu vivo. Devia ser algo inaceitável, mas às vezes, até a coordenação* [da escola] *discrimina*" (CF 2).

Ainda sobre discriminação sexual, Joaquim declarou em seu CF 2:

Manifestar a orientação sexual devia ser algo normal, e não um motivo de vergonha.

Ser homossexual certas vezes é assustador, por causa da maneira que algumas pessoas julgam. Todos devem ter consciência de que é normal.

Tenho medo de homofobia, intolerância.

Homofobia infelizmente é algo muito presente hoje em dia, mesmo com muitas pessoas negando esse fato.

Joaquim sofria em razão de críticas e comentários em referência à sua orientação sexual. Vivia angustiado, com vergonha e com medo de ser hostilizado ou de sofrer agressões físicas por parte daqueles/as que o julgavam indigno e/ou não aceitavam sua presença no espaço escolar.

Ao afirmar que "*preconceito para com a sexualidade é algo retrógrado*" (CF2) e que as pessoas deveriam ter conhecimento e consciência de que as diversas formas de expressão da sexualidade na homossexualidade não têm nada de patológico e/ou contagioso, retomamos seu desejo de conhecer e de obter informações sobre um assunto "delicado", de aprender para utilizar em sua vida, para se autoconhecer, para encontrar explicação ou orientações para entender o que sentia, para ressignificar sentimentos, sobretudo aqueles decorrentes da discriminação sexual e da homofobia que sofria na escola.

Na segunda conversação individual, Joaquim contou que "quando você tem uma orientação diferente [...] é muito mais cobrado, [...] na minha opinião, qualquer erro tem um peso a mais. [...] sou muito perfeccionista".

Outra vez o participante manifestou o conflito íntimo que vivenciava em decorrência de sua orientação sexual. No caso, sua autocobrança para ser o melhor em outros aspectos, provavelmente pela necessidade de reconhecimento como forma de contrapor a perspectiva negativa que acreditava ocorrer devido à sua orientação sexual. Joaquim admitiu que a cobrança era mais sua que de outras pessoas e que, ultimamente, estava aprendendo a lidar com as questões da sua sexualidade com mais tranquilidade. Ele reconheceu que "antes eu me sentia desconfortável, mas hoje eu não ligo tanto, eu procuro me defender, [...] eu não levo em consideração os comentários tipo [não concluiu a frase]. Não me faz sofrer agora, mas antes, fazia" (CI).

A respeito do que é preciso para vivenciar sua sexualidade de forma saudável, responsável e prazerosa, Joaquim afirmou que é preciso ter "liberdade, enfrentar alguns medos, não procurar se definir, apenas viver" (CG e RC). Ao evocar a liberdade, a determinação para enfrentar seus medos sem necessitar de se definir e simplesmente viver como requisitos para seu bem-estar no tocante à expressão e à vivência

da sexualidade de forma plena e equilibrada, provavelmente Joaquim considerou que a liberdade "implica escolha consciente, crítica, responsável e amorosa", sobretudo por si mesmo (Bonfim, 2012, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade é uma dimensão indissociável do fato de sermos humanos e perpassa todas as esferas da vida cotidiana (Melo *et al.*, 2011) de maneira indissociável e recursiva entre a subjetividade social e a subjetividade individual, com a produção de sentidos subjetivos e a reconfiguração de configurações de sentidos subjetivos ao longo de todo o existir do ser humano, de modo contínuo e inalienável.

Dessa perspectiva, podemos afirmar que o processo dialógico viabilizou a reflexão, a mobilização e a produção de sentidos subjetivos singulares em torno das questões da sexualidade segundo as experiências, as crenças, os valores, as possibilidades e a necessidade de cada participante da pesquisa, conforme suas expectativas e história de vida.

As atividades realizadas permitiram que Joaquim e os/as demais participantes da pesquisa revissem concepções, crenças, valores, mitos, tabus e outros subjetivados anteriormente em relação à sexualidade. Para o trabalho pedagógico e de pesquisa, o diálogo e a problematização tiveram um papel preponderante na mobilização e na produção de sentidos subjetivos.

O processo dialógico incluiu o conjunto de interações e expressões verbais e não verbais do pesquisador-professor com os/as participantes da pesquisa e destes/as entre si, instrumentalizado pelo uso de materiais didáticos e pelos instrumentos da pesquisa. Um aspecto fundamental foi a sistematização das informações produzidas pelos/as participantes do estudo, o que resultou na reprogramação das atividades de pesquisa com a finalidade de estimular o diálogo como promotor da aprendizagem pela mobilização e pela produção de sentidos subjetivos. Assim, aos poucos, o processo dialógico ganhou sentido para os/as participantes do estudo pelo interesse e pelo envolvimento emocional com o tema.

Desse modo, as problematizações, as dúvidas, as informações e as explicações com o uso de vídeos, textos e outros materiais didáticos proporcionaram aos/

às participantes a articulação do processo reflexivo e a subjetivação das questões abordadas conforme o interesse e as experiências individuais de cada um deles, posto que "o ser humano é um ser de relações, pois as constrói e é construído pelo movimento dialético da vida que as constitui" (Melo; Kornatzki, 2013, p. 11).

Em vista disso, consideramos que, para Joaquim, as atividades propiciaram a oportunidade de dialogar, de refletir, de aprender e de produzir respostas para suas dúvidas e, principalmente, de se posicionar de modo afirmativo em relação a si mesmo. Para tanto, ressignificou saberes, ideias, crenças e valores, identificou medos e receios, bem como o sentimento de inferioridade e culpa em relação à sua orientação sexual. Mobilizou sua autoconfiança e determinação para responder e enfrentar a discriminação sexual que sofria na escola e fora dela. Joaquim foi além, ele descobriu que tinha forças para se defender, pois não precisava se definir nem obedecer a todas as normas e convenções sociais. Daí, percebeu que não devia dar tanta importância aos comentários em relação à sua sexualidade e que isso minimizava seu sofrimento. Tudo isso foi resultado de sua participação ativa, crítica, reflexiva, respeitosa e, sobretudo, dialógica.

Entendemos que esses aspectos resultaram da mobilização, produção de sentidos subjetivos, e reconfiguração de configurações de sentidos subjetivos de Joaquim em relação à sua sexualidade, não mais como atração, desejo, orientação sexual e sexo. Por intermédio do trabalho pedagógico, sua configuração de sentidos subjetivos de sexualidade passou a incluir o afeto, o prazer, o bem-estar e a alegria de estar com os/as amigos/as, de ouvir ou tocar uma música ao violão, assim como o modo de se ver e de se reconhecer, de se aceitar e de se relacionar consigo e com as outras pessoas, em uma perspectiva de sexualidade em sentido amplo.

A título de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, assumir a prática dialógica como eixo norteador para a mobilização e produção de sentidos subjetivos evidenciou a necessidade de escuta ativa por parte do professor-pesquisador, com acolhimento, atenção e respeito para com todos/as, sem desconsiderar saberes, dúvidas e opiniões, assim como a participação não interativa nas conversações em grupo.

O silêncio de alguns/algumas participantes, traduzido inicialmente como "não participação" ou "não envolvimento" com as questões propostas, revelou as-

pectos subjetivos relacionados à história de vida deles/as em relação à sexualidade, a exemplo do receio de dialogar sobre o tema com pessoas com as quais não tinham intimidade e/ou com quem ainda não tinham estabelecido determinado grau de confiança. No caso de alguns/algumas, identificamos na conversa individual que houve a mobilização e produção de sentidos subjetivos resultantes da escuta silenciosa e atenta durante as conversações, dentro de suas possibilidades e limitações. Esse fato ressaltou a importância da conversação individual como parte do processo de ensino e aprendizagem na escola ao se tratar de questões relativas à educação para a sexualidade.

Por fim, consideramos que os resultados apresentados neste capítulo referentes ao caso Joaquim ilustram o argumento de González Rey (2019, p. 36) em relação ao papel do diálogo na pesquisa e na prática profissional (pedagógica, em nosso caso):

> o que ajuda a real emergência do outro não é a fala como sequência de atos de fala, mas a fala que provoca o indivíduo a refletir e a se posicionar de formas diferentes sobre o sofrimento que vivencia; a fala que aparece subjetivamente configurada. Esse processo não acontece apenas pela liberdade de fala, mas no diálogo com um pesquisador ou profissional, que usa o saber não para se impor ao outro, mas como uma ferramenta que facilita a construção de hipóteses que lhe permitam aprofundar o diálogo, de forma a fazer o outro se reposicionar constantemente, processo em que novas formas de subjetivação podem aparecer.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BONFIM, C. *Desnudando a educação sexual*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 83-112.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Formação de educadores sexuais:* adiar não é mais possível. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2014.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação Sexual:* retomando uma proposta, um desafio.3. ed. Londrina: EDUEL, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço escolar. *In*: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação sexual:* múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009, p. 141-171.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula:* relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. GONZÁLEZ REY, F.; VALDÉS PUENTES, R. (Orgs.). *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade:* discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 21-46.

GONZALEZ REY, F. L. A configura subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem:* a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 21-42.

GONZALEZ REY, F. L. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma Perspectiva Construtivo-Interpretativa. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 30, n. 2, 2010, p. 328-345.

GONZALEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-44.

GONZALEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:* os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

GONZALEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade:* uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

INDONÉSIA. Princípios de Yogyakarta. *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Tradução de Jones de Freitas. 2006. Disponível em: http://www.clam.org.br/ uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

KAHHALE, E. M. P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. das G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica:* uma perspectiva crítica em psicologia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 221-238.

LOCKS, G. A.; YARED, Y. B. Educação sexual e a práxis do professor de Ciências e Biologia. In: MELO, Sonia Maria Martins. de.; BRUNS, M. A. de T. (Org.). *Educação, sexualidade e saúde:* diálogos necessários. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013, p. 45-67.

MAIA, A. C. B. *Inclusão e sexualidade:* na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. *In*: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e educação:* aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.

MEIRA, R. D.; SANTANA, L. T. Sexualidade na perspectiva histórico-cultural: primeiras aproximações. *Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, v. 4, n. 4, p. 160-181, ago. 2014.

MELO, S. M. M. de; KORNATZKI, L. Interfaces entre educação sexual, alfabetização e literatura infantil. *In*: MELO, S. M. M. de.; BRUNS, M. A. de T. (Orgs.). *Educação, sexualidade e saúde:* diálogos necessários. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 11-26.

MELO, S. M. M. de; CARVALHO, G. D. de; MENDES, P. de O. e S. P.; POCOVI, R. M. de Souza; SANTOS, Vera Márcia Marques. *Educação e sexualidade:* caderno pedagógico. 2.ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. *In*: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005, p. 1-25.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar:* avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTE, P. M. do; LUSTOSA, A. V. M. F. A constituição subjetiva da aprendizagem no aluno adolescente com altas habilidades. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 157-182.

NERY, I. S.; FEITOSA, J. J. de M.; SOUSA, Á. F. L. de; FERNANDES, A. C. N. Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 287-292, may-jun, 2015.

NUNES, C. Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ROSSATO, M. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. 2009. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.). *Subjetividade contemporânea:* discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014, p. 35-60.

TUCKMANTEL, M. M. A sexualidade vai à escola: da informação biológico-reprodutiva à formação do sujeito ético. *Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, v. 1, n. 1, p. 38-64, ago. 2011.

AÇÕES EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Eridan Ferreira Leite (Uece)

Geandra Claudia Silva Santos (Uece)

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido em um cenário de excepcionalidade em que o Brasil e o mundo passam por um processo de pandemia ocasionado pela transmissão do novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado em Wuhan, na China, e que causa a COVID-19. Esse contexto surpreendeu a todos, que precisaram se reorganizar para o enfrentamento da nova realidade sanitária com graves consequências para todas as áreas da vida social, atingindo, sobretudo, os grupos populacionais vulneráveis, acarretando insegurança, medo e incertezas em um cenário de muitas perdas humanas e de dificuldades para manter as condições mínimas de sobrevivência. No Brasil, essa situação foi agravada pela gestão sanitária e socioeconômica desastrosa do governo federal, associada ao negacionismo e à desinformação da população.

O imperativo do isolamento social e o distanciamento dos espaços de convivência, como estratégia para a contenção da contaminação pelo vírus, no campo educacional, impactou o funcionamento das instituições de ensino e a continuidade das atividades pedagógicas presenciais. "De modo geral, todas as dimensões da escola são acometidas pelo cenário da pandemia e repercutem na organização dos saberes e das práticas educacionais" (Silva, Silva, Gomes, 2021, p. 6).

Com isso, a possibilidade de retomada das aulas se deu mediada pelas tecnologias digitais de comunicação e informação, no modelo de ensino remoto, instalando uma cultura digital nas condições temporais e materiais disponíveis aos vários segmentos dos sistemas de ensino. O uso das tecnologias digitais trouxe para o debate novas terminologias, concepções, ideais e formas de agir no espaço educacional e expôs o visível distanciamento entre as instituições escolares e as questões envolvidas com as novas tecnologias e a cultura digital, ausentes ou dissociadas do currículo de grande parte das escolas da educação básica no país (Maia; Silva; Casagrande, 2020).

Diante dessas condições, a inclusão dos alunos da educação especial, assim como de todos os outros grupos em situação de vulnerabilidade, tomou caminhos ainda mais preocupantes. Segundo o relatório de acompanhamento das ações do Ministério da Educação, "até julho de 2020, o governo não tinha tomado nenhuma

medida para garantir o acesso de estudantes com deficiência à educação remota durante a pandemia" (APUFSC, 2020, s/p).

O interesse em pesquisar sobre a inclusão dos alunos da educação especial no ensino médio, aguçado por este contexto de excepcionalidade, está relacionado ao risco de aprofundamento das barreiras ao atendimento do direito à educação desse grupo, que se intensifica à medida que se avança nos níveis do processo de escolarização, já em tempos ditos normais. Silva, Bins, Rozek (2020) defendem a necessidade de uma análise profunda da realidade em que vivem as pessoas com deficiência, de repensar e de reestruturar a educação inclusiva neste momento em que as relações humanas acontecem virtualmente, visto que os direitos sociais não são contemplados e a invisibilidade continua sendo reforçada.

É nessa direção que as reflexões deste escrito foram construídas, considerando o objetivo de analisar como os professores do Atendimendo Educacional Especializado (AEE) e da sala comum estão desenvolvendo as ações educativas voltadas para os alunos da educação especial no contexto atual da pandemia do novo coronavírus em uma escola pública de ensino médio com vistas à promoção da inclusão. Pretendemos com este estudo contribuir com o debate e com as produções pertinentes à inclusão dos alunos no ensino médio, campo ainda pouco trabalhado no campo da pesquisa em educação, seja em contexto de excepcionalidade ou não.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O ENSINO MÉDIO

A presente seção expõe os fundamentos teóricos que apoiam as reflexões deste estudo, apresentando aspectos relacionados a compreensão da educação especial em uma perspectiva inclusiva no Brasil, observando suas implicações no ensino médio.

O processo de inclusão dos alunos da educação especial na escola pública, notadamente no ensino médio, é uma conquista social que passa por grandes desafios e, ao mesmo tempo, traz possibilidades de aprendizagem e cidadania importantes para essas pessoas num momento da vida em que se requer uma definição em termos de sobrevivência ativa, autônoma e produtiva.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), documento que tem inspirado a educação inclusiva em todo o mundo, defende que as escolas devem se fundamentar

no princípio da equidade, ou seja, devem dar oportunidades diferentes para pessoas diferentes serem capazes de atingir objetivos comuns, entendendo e reconhecendo no outro a diversidade existente entre as pessoas, acolhendo-as sem exclusão.

A inclusão é um paradigma educacional e, segundo Mantoan (2015), a escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento entre os diferentes alunos, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, é indispensável que as instituições de ensino eliminem barreiras e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças entre os alunos em geral, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos estudantes sem discriminação.

As políticas públicas inspiradas na inclusão devem alcançar as escolas e ganhar forma e conteúdo em suas ações educativas cotidianas. Para isso, precisam integrar a proposta pedagógica da escola e se articular "com o desejo de mudanças e o estabelecimento de novos paradigmas educacionais, que afetam tanto o convívio social e político como a apropriação dos saberes escolares" (Alves, 2008, p. 103).

No Brasil, esse paradigma educacional foi impulsionado com a Constituição Federal de 1988, a LDB n.º 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão. Destaca-se nesse processo a ampliação da matrícula no ensino regular em classes comuns, a definição da educação especial como modalidade de ensino e a ênfase dada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são uma tentativa de romper com o modelo segregacionista e substitutivo da escolarização comum, expressão importante da perspectiva inclusiva na definição das políticas educacionais brasileiras. Essa perspectiva dialoga com o entendimento de que a educação especial deve ser um capítulo da educação geral e se organizar para propiciar uma situação social mobilizadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em alguma medida prejudicadas pela deficiência (Vigotsky, 1997).

A educação especial, enquanto modalidade de ensino, tem como objetivos: a transversalidade da educação infantil ao ensino superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a

inclusão escolar; proporcionar acessibilidade em diferentes dimensões; permitir a participação da família e da comunidade; além da articulação intersetorial. Essa modalidade é destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Já o AEE pretende "complementar/suplementar a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (Mantoan, Santos, 2010, p. 29). De modo particular, a intervenção pedagógica feita na sala de recursos multifuncionais, espaço onde parte das atividades do AEE são realizadas, não se confunde com reforço escolar, não podendo ser um trabalho estanque, centrado unicamente no aluno e no professor do AEE; ela deve ser um trabalho coletivo e colaborativo, assumido por todos os segmentos da escola. Nessa perspectiva de trabalho em conjunto do AEE com a sala de aula, defende-se que o AEE não seja uma ação solitária, mas coletiva, e que as estratégias pedagógicas devem ser definidas como fruto de uma atitude de diálogo, pois seu objetivo está focado no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos (Bedaque, 2014; Souza; Costa; Holanda, 2015).

A implementação da Política de Educação Especial do estado do Ceará atende à perspectiva da educação inclusiva em todas as suas modalidades de ensino e conta com diversos programas de apoio à aprendizagem. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), por meio da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin), tem, dentre suas atribuições: a implementação de políticas educacionais, programas e projetos voltados para a valorização das diferenças e da diversidade, e a promoção da educação inclusiva com qualidade e equidade, tendo como espaço para trabalhar exclusivamente essa temática a Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (Cedia).

Segundo dados da Seduc, informados no Censo Escolar 2017, a rede estadual de ensino contou com a matrícula de 4.048 alunos dessa modalidade de ensino incluídos em 545 escolas estaduais regulares, profissionais, indígenas e em Centros de Educação de Jovens e Adultos, e com 338 alunos matriculados em escolas especializadas, como o Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices) e a EEF Instituto dos Cegos (Ceará, 2021a). No munícipio da escola campo de estudo da pesquisa, são 313 alunos matriculados nas escolas da rede estadual, mas apenas 134 são atendidos pelas salas de recursos multifuncionais. Para ampliar e descentralizar o

atendimento dos alunos da educação especial, o poder público estadual selou convênio com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

No âmbito do ensino médio, a construção de uma educação inclusiva torna-se mais desafiadora, pois, além da perspectiva da universalização, hoje, a maior barreira é garantir a permanência e a aprendizagem dos jovens. Na escola em tempo integral, especialmente no 3º ano, o aluno deixa de frequentar a escola para buscar um estágio remunerado ou o mercado de trabalho informal, ocorrendo também uma busca pelo ensino noturno das escolas regulares.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e enfatiza o cumprimento de seus objetivos. Para que esses objetivos sejam atendidos, as DCNEB afirmam que as escolas devem definir formas inclusivas de atendimento a seus estudantes, com os sistemas de ensino provendo condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua plena e efetiva participação e inclusão na sociedade (Brasil, 2011).

Na direção de atender às necessidades da recriação de uma escola que responda aos desafios enfrentados pelos jovens diante das demandas da sociedade contemporânea, em grande parte decorrente do desenvolvimento tecnológico, a BNCC, no que concerne ao ensino médio, apresenta o desafio de "atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação" (Brasil, 2018, p. 464).

Nesse sentido, a BNCC busca atender às demandas da sociedade contemporânea e explicita, em seu documento, o compromisso com princípios de igualdade, diversidade e equidade. Entretanto, o documento final da Base, sobretudo no ensino médio, não integra o AEE na estruturação desse nível de escolarização nem tampouco faz menção aos estudantes da educação especial e ao compromisso com a participação e aprendizagem deles na organização pedagógica orientada por competências, apesar de todos os aparatos infraconstitucionais existentes, de forma a garantir a transversalidade da modalidade de ensino em todo o percurso escolar.

2 ENSINO REMOTO: O APARATO NORMATIVO E OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta seção objetiva contextualizar o momento em que se encontrava a educação pública cearense no momento da pesquisa em decorrência da pandemia de COVID-19 e trazer uma reflexão sobre o cenário e os aparatos legais elaborados para orientar o desenvolvimento da educação nas escolas estaduais, com destaque para os alunos da educação especial.

Desde o anúncio oficial feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) da pandemia por infecção pelo SARS-CoV-2, chamado de novo coronavírus, que causa a COVID-19, em março de 2020, a vida das pessoas em todo o mundo foi gradativamente afetada, resultando em contaminação e mortes em larga escala. Essa nova realidade também chegou ao Brasil e alterou o modo de vida de todos, implicando todas as áreas da vida social, com um número assombroso de vidas ceifadas pela doença, ainda desconhecida à época, mas que foi agravado pela gestão sanitária e social desastrosa do governo federal. No Ceará, esse cenário também se desenhou caótico, mesmo diante de medidas sanitárias adotadas pelo governo estadual por meio de decretos que resultaram em ações de *lockdown* e toque de recolher, com a finalidade de minimizar os impactos causados pela pandemia no estado.

Na educação cearense, assim como em todo o país, a partir de março de 2020, na esteira das medidas de contenção do vírus, o governo estadual adotou medidas de isolamento social, culminando com o fechamento das universidades e escolas. No entanto, nenhum estabelecimento de ensino público ou particular, como também nem os alunos nem as famílias, estavam preparados para uma nova modalidade de ensino que não fosse a presencial, mas o ensino remoto emergiu como solução e dominou como mediador central das ações educativas em todos os níveis e modalidades de ensino.

Ele acabou se disseminando nas instituições de educação básica e de ensino superior públicas e privadas, mesmo sem a existência de uma legislação própria que pudesse regulamentá-lo. Saviani e Galvão (2021, p. 38) discutem que "a expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EaD)", já estabelecida como modalidade e regulamentada por lei, ao contrário do ensino re-

moto, "posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interditada". De toda sorte, para que o ensino remoto pudesse ser incorporado às ações educativas, era necessário preencher algumas condições básicas: acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; familiarização de todos com as tecnologias e, no caso de docentes, estarem também preparados para o uso pedagógico das ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021).

Diante do exposto, gestores, professores, alunos e familiares começaram a se reinventar, bem como novas orientações legais foram criadas no âmbito federal baseadas na legislação existente para orientar os estados e municípios de forma a respeitar a autonomia pedagógica de cada unidade escolar. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 16 de março de 2020, por meio de uma nota, manifestou o entendimento sobre a reorganização das atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da propagação da COVID-19 em todo o país, remetendo ao Decreto-Lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969, que dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções, como cita o artigo 2: "atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento" (Ceará, 2020a).

O Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Resolução n.º 481, de 27 de março de 2020, no uso de suas atribuições legais, prescreve, citando o CNE/CEB n.º 05/97, que "não são apenas os limites da sala de aula propriamente ditos que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que dispõe a LDB" (Ceará, 2020b, p. 2).

Na efervescência da pandemia, na construção de documentos para nortear e embasar o ensino remoto, modalidade assumida por força das circunstâncias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/96) também prevê, em situações emergenciais, outras possibilidades de complementação da carga horária para efeito das exigências curriculares do ensino médio, incluídas pela Lei n.º 13.415, de 2017 (Brasil, 2017).

No decorrer do ano letivo de 2020, que somente teve sua conclusão em 2021, diversos documentos oficiais de orientação sobre o ensino remoto foram emitidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). Dentre outras iniciativas oficiais, a Coordenadoria de Formação Docente e o Centro de Educação a Dis-

tância (Coded/CED), vinculado à Seduc, realizou *webinários* e colóquios temáticos com o objetivo de dialogar e compartilhar experiências, assim como de estimular e desenvolver a reflexão crítica, criativa, o fomento a boas práticas e a comunicação colaborativa (Ceará, 2021b).

Toda essa nova realidade gerou expectativas, interrogações e demandas em gestores, professores, familiares e alunos no sentido de saber como se daria a continuidade e a finalização do ano letivo de 2020. Em consonância com o Parecer do CNE n.º 05/2020, o CEE, por meio do Parecer n.º 299/2020, decidiu que, em caráter excepcional, seria possível reordenar a trajetória escolar integrando em um *continuum* curricular os anos letivos de 2020 e 2021. Entende-se por *continuum* curricular a flexibilização do currículo, com a readequação, no ano subsequente, de seus conteúdos e respectivas avaliações para cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos na BNCC (Ceará, 2020c, p. 4).

O referido parecer também expressa a responsabilidade de buscar alternativas legais para não penalizar os alunos e impedi-los de continuar os seus estudos. Ele enfatiza que penalizar o estudante com uma reprovação seria desestimulá-lo à continuidade dos estudos, gerando um alto grau de abandono, o que sempre foi um grande desafio para os gestores (Ceará, 2020c). Assim, a partir de março de 2020, as escolas passaram do sistema presencial para o ensino remoto. Todas as diretrizes relacionadas a essa modalidade foram elaboradas e acompanhadas pela Seduc:

> experiência de ensinar a distância, com o suporte de tecnologias ou não, tanto para disponibilização de conteúdo quanto para acompanhamento das/os estudantes e de suas atividades desenvolvidas. Por esta razão, reitera-se a necessidade de acompanhamento de professores e gestores nesse processo de estudo domiciliar (Ceará, 2021c, s/p).

As normativas voltadas especificamente para os alunos da educação especial, tanto no âmbito federal quanto estadual, foram insuficientes ou muito genéricas, com pouca efetividade para orientar os profissionais na condução de ações educativas considerando as especificidades do processo de aprendizagem desses alunos, de forma que foram seguidas, portanto, as orientações gerais. No âmbito do sistema de en-

sino estadual, a Seduc lançou as "Diretrizes Operacionais para organização do trabalho escolar durante o segundo semestre e das atividades letivas no ano de 2020", que apresentam encaminhamentos para o desenvolvimento da educação especial:

> O planejamento das/os professoras/es da sala de aula deve considerar a participação das/os professoras/es do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que juntos possam elaborar os PAD a serem desenvolvidos pelas/os alunas/os com deficiência. • Deverá ser realizado um momento virtual entre as/os professoras/es do AEE com os pais ou responsáveis de suas/seus estudantes, para um *feedback* das atividades realizadas no primeiro semestre. • As/Os professoras/es deverão elaborar uma avaliação diagnóstica com os objetos de aprendizagem, focada no primeiro semestre, para que os resultados sirvam de parâmetros no segundo semestre (Ceará, 2020d, p. 21).

Nessa perspectiva, mesmo com toda a autonomia pedagógica das escolas e dos professores, foram necessárias algumas diretrizes elaboradas pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Codea), célula vinculada à educação especial especialmente para esse tempo de pandemia, que pudessem colaborar com o professor do AEE, com os gestores e com os outros professores das escolas na busca de um trabalho colaborativo focado na garantia da participação dos alunos nas aulas e na aprendizagem por meio de estratégias e recursos acessíveis. Entretanto, pelo que se observa no documento acima, as orientações foram semelhantes ao que já se realizava antes da pandemia, sem direcionamentos mais específicos compatíveis com o momento e com a complexidade requerida no processo de reorganização pedagógica da escola.

Para o ano letivo de 2021, a Seduc emitiu o documento Diretrizes para o Ano Letivo 2021, apresentando orientações para a retomada das aulas. Dentre essas orientações, foi decidido que enquanto persistir a pandemia, o "ensino remoto/híbrido, será referência para a organização das unidades escolares em todos os níveis e modalidades da educação básica, na rede pública estadual de ensino, respeitando as especificidades e contextos educativos" (Seduc, 2021c, p. 9). No mesmo documento, a Seduc garante a disponibilização de diversas plataformas de suporte para o ensino e a aprendizagem no decorrer do ano letivo de 2021.

O governo do estado do Ceará envidou esforços para minimizar os danos causados à aprendizagem durante o período de aulas remotas, como a compra de chips para todos os alunos da rede pública estadual de ensino e o lançamento de chamada pública para captar materiais e serviços educacionais que utilizassem plataformas eletrônicas com a finalidade de servirem de apoio aos professores e estudantes da rede estadual do Ceará no período de suspensão das atividades educacionais presenciais, tendo como resultado a utilização dos seguintes suportes tecnológicos: Aluno on-line, Professor on-line, Enem na rede, Sistema on-line de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (Sisedu).

Além desses suportes, estabeleceram-se parcerias, sem ônus para o estado**,** com outras plataformas, como o Google Classroom (parceria com o Google), a Plataforma Alcance (parceria com a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará), a Plataforma Foco na Aprendizagem (parceria com o Instituto Unibanco), como também com a Plataforma Impulsiona, com a Khan Academy e com a Lecionas, alinhada à BNCC.

Considerando as condições de conectividade necessárias à demanda educacional emergente na pandemia, dados do Portal do Governo do Estado do Ceará informam que o Cinturão Digital (rede de fibra ótica) cobre mais de 90% da população urbana do estado. Em relação às unidades de ensino estaduais, 99,3% têm acesso à rede mundial de computadores (Ceará, 2019). No entanto, uma dimensão bem visível, dentro da questão do ensino remoto, é a carência de acesso a dispositivos e a dados móveis (acesso à internet) por parte considerável dos estudantes, atingindo também os professores, que acabaram com a maior parte da responsabilidade de providenciar as condições físicas, materiais e digitais em seu ambiente residencial para corresponder às novas configurações pedagógicas.

O acesso e a utilização dos recursos tecnológicos e digitais empregados pelos professores para atividades domiciliares e aulas remotas parecem reproduzir as práticas de ensino presencial, visto que, segundo Rodrigues (2020, p. 35), "é um processo complexo em que a sua força motivacional e a sua aura de modernidade se confrontam com numerosos obstáculos oriundos da forma habitual de funcionamento da escola". Ele exige um processo de utilização que ajude os professores e alunos a se relacionarem espontânea e criativamente com as tecnologias para que

se inscrevam como ferramentas formativas a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento da prática educativa. Medeiros e Magalhães Júnior (2018) creditam à formação dos professores importante papel nesse processo, portanto é primordial que haja investimentos constantes, pois os professores são responsáveis diretos pela formação dos estudantes em todos os níveis de ensino.

Essa situação de precariedade de acesso às tecnologias e à internet se agrava em parcelas da população em que se tem uma condição de exclusão social instalada. "Entre os cearenses sem acesso a atividades remotas, contudo, um perfil sofre mais com a desigualdade de acesso à educação evidenciada em tempos de pandemia: 65.893 estudantes – 69,4% do total – são alunos pretos, pardos e indígenas" (Diário do Nordeste, 2020). Nesse caso, os alunos da educação especial, apesar das dificuldades vivenciadas até mesmo em tempos ditos normais, são invisíveis na realidade em tela, por não serem notificados.

Em consonância com os dados apresentados, Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020, p. 33) destacam que os alunos das escolas públicas oriundos de classes sociais atingidas pela desigualdade no acesso à conectividade "podem não ter acesso total ou parcial aos conteúdos e às atividades escolares, em razão da falta de acesso à *Internet*, ausência ou limitação na disponibilidade de aparelhos de acesso, ficando à margem e excluídos dos processos de ensino, ainda que remotos". Sobre isso, Saviani e Galvão (2021) argumentam, oportunamente, que o ensino remoto, por sua própria natureza, não comporta o aprofundamento dos conteúdos ensinados, tampouco aulas que amparem em diferentes formas e dinâmicas professores e alunos, como se pode fazer na educação presencial.

As várias possibilidades incorporadas às ações educativas, inclusive a aplicação de mecanismos de flexibilização curricular e didático-pedagógica, nem sempre atingiram os alunos da educação especial, apesar de que foram muito beneficiados em seus percursos de escolarização no cenário em tela. Mantoan e Santos (2010, p. 16) esclarecem que, em uma perspectiva inclusiva, "O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo", mas devem se pensar ações adequadas às necessidades educacionais específicas dos alunos, permitindo que eles se expressem e se relacionem com o conhecimento e as pessoas nas várias situações vivenciadas na escola e nos distintos espaços sociais.

Em consonância com essa ideia, Santos (2015) esclarece que para que as ações educativas se constituam condizentes com o atendimento à diversidade dos alunos, premissa básica de uma perspectiva inclusiva, faz-se importante considerar, no planejamento didático da turma de alunos, em qualquer série/ano e nível de ensino, as especificidades e suas articulações na formulação dos objetivos, no tratamento dos conteúdos, no incremento dos procedimentos e recursos, na avaliação, na temporalidade propícia à aprendizagem curricular de todos os alunos.

3 AÇÕES EDUCATIVAS PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA: METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Na abordagem do problema, fundamentamo-nos na pesquisa qualitativa, pois o estudo trata especificamente da visão do professor sobre a situação em que ele está inserido. Essa abordagem foi escolhida por se mostrar adequada para a realização da investigação e análise dos dados, como também por valorizar a subjetividade dos participantes, considerando os sentimentos e significados deles diante do tema proposto e da realidade vivenciada. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa de campo, com o suporte da pesquisa bibliográfica.

Para a realização da pesquisa, selecionamos uma escola pública de ensino médio em regime de tempo integral situada em um município da região metropolitana da capital cearense e que conta com uma sala de recursos multifuncionais onde se desenvolve o Atendimento Educacional Especializado. Os participantes da pesquisa foram: quatro professores (um professor do AEE e três do ensino comum) e o coordenador pedagógico. Todos aderiram à pesquisa espontaneamente, após esclarecimentos iniciais. A direção da escola assinou o Termo de Autorização para a realização da pesquisa no âmbito da instituição, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As identidades da instituição e dos participantes foram omitidas.

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos questionários enviados aos participantes por meio digital, através do WhatsApp e do endereço de e-mail em virtude

do isolamento social exigido na época. Os questionários foram respondidos no período compreendido entre fevereiro e abril de 2021. Eles continham perguntas diferenciadas para os participantes considerando sua função na escola, para respeitar as especificidades da experiência profissional e a relação com o objeto em estudo. As perguntas eram abertas e, de modo geral, versaram sobre o ensino desenvolvido nos anos letivos de 2020 e 2021, com foco nos alunos da educação especial.

3.2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A instituição de ensino recebeu o nome fictício de Escola Flamboyant. Em 2018, a instituição migrou para o sistema de ensino em tempo integral, funcionando nos turnos diurno e noturno. Sua matriz curricular oferta uma jornada de 45h semanais, sendo 30h de disciplinas da base comum a todos os estudantes e 15h na parte flexível/diversificada. Nessa parte, 4h são destinadas ao Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), enquanto atividade integradora do currículo; 1h é destinada ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), na perspectiva de formação para a cidadania; e 10h são destinadas a atividades eletivas e clubes, para atender aos diversos interesses dos estudantes.

A escola tem, atualmente, 774 alunos matriculados e conta com uma sala de recursos multifuncionais (o que motivou a sua seleção para a pesquisa). Dentre os alunos atendidos, estão aqueles com transtorno do espectro autista (TEA); com deficiência intelectual, física e visual; além de alunos com dificuldades de aprendizagem, que não são considerados público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). No âmbito do AEE, a escola também conta com uma professora regente e três profissionais de apoio, encarregados de auxiliarem na mobilidade, higiene e socialização dos alunos.

Quanto aos participantes, para garantir o anonimato, receberam nomes de flores: Hibisco atuava na Coordenação Pedagógica da escola; Orquídea, na sala de recursos multifuncionais; Maravilha, Alamanda e Antúrio, como professores da sala comum com experiência no ensino de alunos da educação especial. Dos cinco profissionais, um deles era do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos com idades entre 35 e 54 anos. Sobre o tempo de exercício no magistério, Maravilha e Orquídea tinham entre 20 e 28 anos, enquanto os demais participantes, entre oito e

11 anos. Em relação ao tempo de trabalho na escola pesquisada, todos tinham entre quatro e dez anos. Todos os participantes eram formados em cursos de licenciatura em áreas distintas, e somente Orquídea e Maravilha participaram de formação continuada em Educação Especial/Inclusiva.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa fundamentou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), inspirada nos critérios de organização e análise temática. Após a leitura flutuante inicial, as informações foram agrupadas em temáticas e subtemáticas, independentemete do direcionamento das perguntas indutoras das contribuições dos participantes da pesquisa, que foram convertidas em unidades de registro a serem discutidas em diálogo com os autores. Para o presente trabalho, selecionamos a temática *organização e desenvolvimento das ações educativas para os alunos do Plano de Atendimento Educacional Especializado* (Paee). Esta compreende as subtemáticas que serão discutidas ao longo da análise dos dados: orientações normativas e apoio técnico direcionados à escola; impacto inicial da pandemia nos profissionais; planejamento e desenvolvimento de ações educativas; integração entre escola e família; aprendizagem resultante das ações educativas.

3.3.1 CONHECENDO A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO PANDÊMICO

Nesta subseção, apresentamos a análise e a discussão dos dados produzidos para compreender como os professores do AEE e da sala comum desenvolveram as ações educativas voltadas para os alunos da educação especial no contexto da pandemia em uma escola pública de ensino médio com vistas à promoção da inclusão.

As orientações oriundas de documentos produzidos pelas instâncias normativas dos órgãos competentes da educação, no âmbito federal e/ou estadual, sobre o ensino a ser direcionado aos alunos da educação especial, segundo os participantes, não chegaram à escola, embora fosse esperado que isso acontecesse. Destacamos

a fala de Hibisco, porque, ao exercer uma função de articulação com os setores do sistema de ensino responsáveis pela gestão pedagógica, seria o profissional a receber e socializar as orientações no interior da escola: "Não sei. Eu não recebi nenhuma orientação da Seduc ou da Crede sobre o trabalho que poderia ou deveria ser feito com os alunos da educação especial". Os outros participantes não fizeram menção à questão diretamente, mas disseram que,

> se o aluno precisa de intérprete, no caso do aluno surdo, e outros pontos: se é cego, quem seria o leitor para esse aluno? Se é autista, será que ele conseguiria fica assistindo às aulas? Tudo tinha que ser pensado minuciosamente para dar certo e se ter um retorno (Orquídea);
>
> Nossa orientação era sempre fazer atividades adaptadas, e, se possível, o professor explicar novamente nas aulas pelo Meet. A professora regente da sala AEE participava das reuniões e orientava os professores, dando dicas de como fazer atividades e avaliar (Alamanda).

Nas respostas elaboradas pelos professores, percebemos que decisões e encaminhamentos voltados aos alunos da educação especial ficaram a cargo dos profissionais da instituição de ensino, centralmente, da professora do AEE. Não obstante a situação de incerteza, o desconhecimento e a tensão para desenvolver o seu trabalho, assim como os outros profissionais da escola, conforme assinala Orquídea, coube à professora do AEE orientar os professores no novo contexto de ensino, a exemplo do que já fazia antes, segundo observamos pelas respostas de Alamanda. Santos (2018) afirma que práticas como essas ainda estão muito arraigadas na cultura escolar, e elas acabam se distanciando da função do AEE (complementar e suplementar o ensino), aproximando-se do formato da classe especial.

Do ponto de vista documental, identificamos que, no Parecer 09/2020 do CNE, os alunos da educação especial aparecem apenas quando o documento traz o tema Educação Especial, com orientações exclusivas para o AEE (Brasil, 2020), negando a natureza transversal dessa modalidade, que exige trabalho articulado entre professores do ensino comum, do AEE e da equipe pedagógica, configurando-se como responsabilidade de todos os profissionais da escola. No âmbito estadual, somente em

28 de julho de 2020 a Seduc/CE elaborou um documento com diretrizes operacionais gerais para a organização do trabalho escolar durante o segundo semestre letivo, que apresenta orientações pertinentes ao ensino dos alunos da educação especial.

Sobre o apoio institucional à escola, apenas Hibisco e Orquídea responderam, enquanto os outros participantes decidiram não comentar a temática. As duas participantes confirmaram a ausência de um acompanhamento institucional para o momento de ensino remoto. Hibisco, ao comentar a respeito da complexidade e das tensões geradas no contexto pandêmico, destacou, dentre outros, um dos aspectos integrantes do momento vivenciado: "a falta de um plano de apoio às escolas, todos esses fatores contribuíam para o aumento do estresse no trabalho". Nesse trecho, é visível o estresse vivenciado pelos profissionais, permitindo ainda indicar a falta de um plano de ação orientador para a equipe escolar como uma das causas geradoras dessa situação.

Especificamente sobre o ensino aos alunos da educação especial, Hibisco acrescentou a seguinte informação: "Houve um ciclo de formação on-line para os professores. Não participei desse processo, não sei dar detalhes. Só sei que a professora do AEE e as cuidadoras foram convidadas para uma reunião, mas não sei qual o tema ou que assuntos foram tratados". Segundo explicou Orquídea, esse ciclo de formação consistiu em

> formações on-line com temas específicos, como: as deficiências e suas características, o conceito de deficiência, os tipos de deficiência e o estudo de cada uma delas. [...] No ano de 2021, teve apenas duas até o momento. No momento, todos têm a oportunidade de colocar as dificuldades e relatar como está a prática na escola. Depois do estudo, tem uma conversa informal e cada participante coloca seu ponto de vista. Sempre no final tem uma avaliação que será enviada para a Seduc.

Nota-se que, segundo Orquídea, os dois momentos formativos estiveram focados na discussão sobre as deficiências, conteúdo já estudado e aprofundado pelos professores do AEE, cabendo, neste momento crítico de pandemia, pensar conjuntamente estratégias orientadoras da comunicação com as famílias dos alunos e do

ensino, tanto no âmbito da sala comum quanto do AEE. O desconhecimento e a não participação da coordenação pedagógica pode sinalizar a desarticulação entre os profissionais na organização do trabalho e nas resoluções pertinentes ao ensino dos alunos da educação especial naquele momento.

A falta de um direcionamento consistente e sistemático para o processo de transição entre o presencial e o remoto, após um período de recesso, ocasionou nos profissionais e, certamente, nos alunos e em seus familiares, insegurança quanto ao futuro do processo educativo, o que se somou à situação de medo, angústia e perdas decorrentes da pandemia e da má gestão da crise sanitária por parte do governo federal. As respostas elaboradas pelos participantes expressam a emocionalidade decorrente do impacto da situação vivenciada: "Estressante. O que causou mais estresse foi a mudança da rotina escolar" (Hibisco); "Tudo muito improvisado no começo, desafios enormes, [...] pesquisar como cativar o aluno virtualmente e principalmente os alunos do AEE, pois não participam muito e o tempo fica pouco" (Alamanda); "No início chegou a ser desesperador, sendo quase impossível manter o contato com os alunos, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais" (Antúrio). Vejamos a análise da professora do AEE:

> A grande preocupação era como chegar nesse aluno já que não haveria o atendimento presencial. A família foi a base para que esse atendimento começasse a existir [...] contudo existia um grande obstáculo, aqueles pais que não possuíam celular [...] Ficava uma coisa artificial, sim, mas era a única opção que naquele momento o professor teria para interagir com o aluno. Enfim, foram tentativas, todas deram certo? Nem todas. Mas era o que se tinha a fazer no momento (Orquídea).

As respostas dos participantes expressam essa nova configuração da realidade escolar que se torna mais desafiadora, notadamente o trabalho com os alunos da educação especial. Eles acabaram mais prejudicados pela ausência da interação presencial, como também pelos problemas no acesso às ferramentas digitais e no uso delas, que restringiram a comunicação necessária ao planejamento e à realização das ações pedagógicas. Oliveira Neta, Nascimento, Falcão

(2020, p. 37) concordam que a escassez de ações de apoio e proposições em face de um segmento escolar já invisível no ensino presencial teve uma maior intensidade no ensino remoto:

> a ausência ou reduzida orientação sobre o atendimento aos estudantes da educação especial que se evidencia nesse momento de pandemia mantém estreita relação com a escassez de recursos disponibilizados às escolas para atender às necessidades específicas decorrentes das características de suas deficiências, o que há muito tempo vem acontecendo e traz sérios prejuízos às ações pedagógicas.

A escola é o lugar de convivência e afetos com diferentes pessoas atuando em distintos papéis, de modo a favorecer os processos de ensino e aprendizagem por meio da experiência concreta de comunicação e interação. De repente, pensar um projeto de atividades para os alunos desenvolverem em casa, afastados de seus pares, sem o acompanhamento presencial do professor, algo até então improvável no âmbito da educação básica, passou a ser a alternativa mais viável à retomada das aulas, para evitar o desligamento dos alunos.

Com isso, inúmeras lacunas, fragilidades e desigualdades se evidenciaram mais ainda. Uma das lacunas que atingiu severamente os alunos da educação especial presente nos comentários dos participantes, afora as precariedades das condições materiais/tecnológicas, foi o isolamento, que os privou da convivência social proporcionada pelo contexto escolar, tão salutar ao desenvolvimento psicológico em várias fases da vida. Nesse sentido, Vygotsky (1997) defende que a educação deveria ser rica em vivências sociais, para promover o enfrentamento das limitações geradas pela deficiência. Ele valorizava a convivência com diferentes pessoas em espaços comuns, ao passo que critica as situações de segregação dos alunos em ambientes escolares específicos pelo risco de provocarem rupturas sociais.

A tentativa de “salvar o ano letivo” e de evitar o desligamento dos alunos das escolas gerou a necessidade de explorar novos horizontes, de refazer práticas pedagógicas e de refletir sobre quais necessidades deveriam ser atendidas e alinhadas para favorecer o processo de aprendizagem em tempos de isolamento social e

ensino remoto. De modo geral, o planejamento de ensino adaptou as atividades às plataformas on-line e/ou encaminhou o ensino por módulos (envio de atividades aos alunos por meio de atividades impressas ou digitais).

Para os alunos da educação especial, com a continuidade do percurso letivo, algumas ações foram realizadas conjuntamente entre a professora do AEE, os professores de sala comum, o profissional do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e familiares no sentido de adequar as atividades presenciais para o ensino remoto e de atender minimamente às necessidades educacionais desses estudantes. Podemos perceber essas adaptações através dos relatos dos participantes:

> A professora do AEE entrou em contato com os alunos para verificar as condições de acesso. Os professores foram informados das especificidades de cada aluno e tentamos formatar atividades para esses alunos. O professor de matemática verificou que uma aluna não possuía conhecimentos básicos de matemática, enquanto o restante da turma estava bem mais à frente no conteúdo. Ele elaborou um material específico, utilizando exemplos mais concretos que ajudassem a aluna a desenvolver habilidades em matemática básica (Hibisco).
>
> Tenho conhecimento de que a professora do AEE e o apoio (pessoa que auxilia a professora regente da sala do AEE, geralmente uma pessoa para cada dois ou três alunos por sala, não sei quais os critérios) entraram em contato com os alunos, porém o planejamento dependia do professor de cada disciplina que era dado pelo Google Meet. Assim, o que sempre se pedia eram provas e atividades adaptadas (fonte grande, texto para interpretação, atividade de ligar ou desenhar) para os alunos. Também tinha o acompanhamento do PPDT, em que se tinha um retorno direto do aluno (Alamanda).

No entanto, ao que parece, as mudanças no ensino não resultaram em alterações significativas na prática do planejamento realizado na escola, conforme indica Orquídea: "O planejamento na escola em que trabalho aconteceu normalmente, claro que com mais orientações aos professores e flexibilização nas atividades". Identificamos que o contato com os alunos da educação especial ficou a cargo da professora do AEE e dos cuidadores, com apoio do PPDT, e o planejamento do ensino consis-

tiu em adaptar atividades, provas e seu tempo de aplicação, procurando simplificá-lo para tornar compatível ao nível dos alunos.

De acordo com Santos (2015), "o reconhecimento da existência da diversidade dos alunos e a necessidade de respeitá-la e atendê-la educacionalmente", por meio de decisões curriculares e didáticas, não devem restringir a ajuda pedagógica direcionada aos alunos da educação especial por um entendimento prévio de incapacidade, mas devem criar condições propícias ao enfrentamento dos desafios colocados pela aprendizagem escolar. Nesse caso, respeitar não é conformar o aluno ao que ele já é capaz de fazer sozinho, mas desafiá-lo, com as condições adequadas, para que possa atingir um novo nível de desenvolvimento psicológico. Em que pesem as limitações e dificuldades causadas pela deficiência, deve haver um "estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem" (Vigotsky, 2011, p. 869).

No âmbito do planejamento, as estratégias e os recursos didáticos empregados no trabalho com os alunos da educação especial também integraram as contribuições dos participantes. De acordo com Hibisco, houve "Disponibilização de material impresso e manutenção do contato com as professoras do AEE", que consistiu em "verificar a realização das atividades, incentivar a participação nas aulas e fazer com que os alunos não se evadissem". Antúrio ressaltou que, além da "falta de habilidade para ensinar esse público, não tinha material pedagógico específico, muito menos das disciplinas". Alamanda destacou também que era necessário "pesquisar como cativar o aluno virtualmente e principalmente os alunos do AEE, pois não participam muito e o tempo fica pouco", implicando dizer que o aluno da educação especial precisa de um tempo maior para o desenvolvimento das atividades, o que é incompatível com o tempo disponível no ensino mediado pelas tecnologias. Maravilha explicitou que houve "Planejamento dia a dia no ensino remoto, vídeo com legendas impressas, audiodescrição e janela de tradução de libras ou textos legíveis por meio de softwares", realizado pela professora do AEE.

Podemos perceber pelas falas dos participantes que algumas estratégias e recursos didáticos foram oferecidos para minimizar os impactos do distanciamento entre professores e alunos da educação especial, com esforços centrados na atu-

ação da professora do AEE, para quem os contatos com alunos e seus familiares consistiram em: "Utilização de jogos pedagógicos construídos com as famílias, contação de histórias envolvendo o conteúdo da aula, fazendo-se uma adaptação, com utilização de vídeos construtivos, biblioteca virtual e tudo o que era possível para se chegar aos alunos" (Orquídea).

As estratégias e os recursos tecnológicos empregados para as atividades remotas e domiciliares, assim como a centralidade da professora do AEE na sua efetivação, têm semelhança com as práticas desenvolvidas nas aulas presencias. Rodrigues (2020, p. 35) enfatiza que não é fácil harmonizar a educação inclusiva enquanto modelo de qualidade da escola com o imenso potencial dos recursos tecnológicos para a educação, pois "é um processo complexo em que a sua força motivacional e a sua aura de modernidade se confrontam com numerosos obstáculos oriundos da forma habitual de funcionamento da escola".

Percebemos uma preocupação na fala da professora Maravilha quanto aos planejamentos, pois, para ela, as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência seriam o foco principal a se trabalhar. Ao analisarmos os relatos articuladamente, percebemos também que a seleção de estratégias e recursos digitais direcionados aos alunos da educação especial foi restrita, pois estava condicionada a uma baixa expectativa em relação à aprendizagem desses estudantes. Essa postura está orientada por concepções inscritas em um modelo médico, no qual a explicação fundamenta-se em reduzir a deficiência a um fenômeno produzido por causas orgânico-funcionais, de modo que pouco se vislumbra fazer em termos de educação.

Desse modo, a construção de uma educação inclusiva, em tempos ditos normais e, principalmente, em cenários como o atual, evoca o que Mantoan (2015) defende ao dizer que é necessário ressignificar os papéis e as práticas pedagógicas usuais para enfrentar os contextos excludentes. Nesse contexto, a comunicação e a integração entre os segmentos escolares tornaram-se algo primordial, apesar de um maior grau de dificuldade para se efetivarem, por conta do distanciamento social e das vulnerabilidades tecnológicas de todos.

Hibisco explicou que as oportunidades vivenciadas na escola para gerar integração entre os profissionais, tendo em vista o ensino dos alunos da educação especial, são as seguintes:

Reuniões para tentar adaptar um modelo de atendimento em relação às aulas e avaliações. O modelo consistia em um calendário próprio de aplicação da avaliação; os PDDT ficariam atentos para detectar qualquer sinal de evasão e fazer a intervenção, e as professoras auxiliares ficariam à disposição para ajudar na realização de atividades e avaliações.

Especificamente sobre o contato com os familiares dos alunos, conforme Antúrio e Alamanda, houve problemas na comunicação para a elaboração e realização das atividades: "Infelizmente, nenhum procedimento foi adotado, a não ser a comunicação que a professora pedagoga responsável pelo AEE tinha com os pais desses alunos" (Antúrio). Já Alamanda disse que havia "Apenas um apoio no WhatsApp para tirar dúvidas da matéria". Esses processos têm se dado muito no sentido de buscar uma comunicação direta para resolver questões como entrega de atividades, participação em aulas virtuais e como uma forma de manter o aluno ligado à escola.

As condições de acesso e utilização das tecnologias digitais no âmbito da família mostraram-se precárias, constituindo-se em uma barreira ao ensino remoto e até mesmo ao envio das atividades pelas redes sociais, recursos amplamente utilizados pela escola. Segundo todos os participantes da pesquisa, esses são os problemas mais relatados pelos familiares e alunos. Vejamos:

> O motivo dos alunos não participarem das aulas remotas, segundo a família, foi a falta de condições de acesso (falta de internet, computador ou celular) e a falta de habilidade da família em ajudar no processo de ensino (Hibisco).
>
> o único celular que existia na casa do aluno com ligações mais frequentes era utilizado para fazer não um atendimento, mas uma conversa para fazer esse educando realizar algumas atividades que eram deixadas na escola para que ele pudesse pegar e, ao terminar, devolver na escola. Assim o professor tinha um retorno e conseguia visualizar o andamento de compreensão do aluno (Orquídea).
>
> Muitos alunos não tinham acesso à internet, passavam por dificuldades financeiras ou não sabiam usar as plataformas destinadas ao aprendizado, como o Google Classroom, o Google Meet e até mesmo o e-mail.[...] Em alguns casos, os pais não queriam a comunicação, outros falavam que não tinha muito o que fazer, e assim o ano foi passando (Antúrio).

As dificuldades relacionadas à integração entre os profissionais e à comunicação com os alunos e familiares, discutidas acima, consequentemente afetam e exigem novas condições e relações de trabalho para os profissionais na escola, inclusive uma nova consciência sobre o uso das tecnologias digitais. Estas se converteram em um empecilho importante para as famílias e professores, pois muitos deles não sabiam como utilizar as diversas ferramentas digitais que a escola disponibilizou para o ensino remoto.

Vale mencionar que, no decorrer do ano letivo de 2020, a Seduc foi adquirindo e aperfeiçoando diversas plataformas digitais, contudo nem todos os alunos e/ou pais possuíam habilidades para estudarem por meio dessas plataformas. Quando se fala em condições de aprendizagem, não se remete apenas ao acesso à internet (ofertada aos alunos de 2º e 3º anos, no ano de 2020, através de chips comprados pelo poder público estadual), mas também ao equipamento adequado, às condições físicas para estudar, ao apoio tecnológico e pedagógico disponível continuamente para suprir as demandas do processo educativo na escola e na residência dos alunos. No caso do aluno da educação especial, acrescenta-se a adaptação das tecnologias e do apoio individualizado para atender à sua necessidade educacional específica, sobretudo no que concerne à comunicação. Já no caso dos professores, essa situação foi solucionada de forma individualizada, pois eles não tiveram acesso a equipamentos eletrônicos e a conectividade disponibilizada pelo poder público, ficando a seu cargo adquirir e adequar equipamentos e acesso à internet.

Por outro prisma, os professores participantes da pesquisa concordaram que os alunos familiarizados, em alguma medida, com as tecnologias digitais impulsionaram tanto a participação quanto a aprendizagem no período da pandemia. Orquídea confirma isso ao dizer que vários alunos com deficiência que utilizavam bem a internet e as redes sociais mostraram-se mais participativos e beneficiaram-se das atividades, recebendo maior incentivo das famílias.

No entanto, segundo Nóbrega e Oliveira (2021, s/p), os alunos com esse perfil de aprendizagem estão longe de ter os domínios básicos de tecnologia da informação. A maioria, no geral, usa "para tão somente conectar-se às redes sociais mais populares. Isso proporciona uma falsa sensação de usuários incluídos digitalmente", tanto alunos quanto profissionais da escola, porque a maioria deles acessa a internet

diariamente em parte significativa do dia. Como contraponto, Medeiros e Magalhães Júnior (2018, p. 161) destacam a necessidade de planejamento e implementação de processos formativos que superem o uso da tecnologia de modo instrumental, uma vez que ela fará cada vez mais parte da escolarização, mesmo no pós-pandemia.

Considerando a realidade retratada, os participantes expressaram-se a respeito da aprendizagem dos alunos da educação especial, mais precisamente no ano letivo de 2020, decorrente das ações educativas realizadas no contexto pandêmico. Segue a contribuição de Orquídea: "A aprendizagem dos alunos com deficiência em si já é deficitária, pois muitas vezes nem a própria família acredita no potencial que o filho(a) tem; quanto mais os professores, que muitas vezes só conseguem enxergar a deficiência desse aluno". Ela conclui que "o ano de 2020 não foi tão diferente dos outros anos. A aprendizagem dos alunos com deficiência continua em déficit. Não era para ser assim".

Antúrio concorda com a fala de Orquídea e reforça que "a aprendizagem foi precária e foi o ano em que a escola recebeu mais alunos com deficiência". Hibisco corrobora as falas anteriores e revela: "o aprendizado dos alunos público-alvo em educação especial não foi adequado. Os alunos não foram atendidos de forma satisfatória dentro das suas especificidades".

Percebe-se claramente que a aprendizagem dos alunos da educação especial durante a pandemia foi precária, como já era anteriormente, e que o contexto pandêmico corroborou para o agravamento da situação. Isso demonstra as barreiras ainda existentes na escola para mudar sua prática em função das necessidades especificas dos alunos da educação especial, o que foi acentuado pelo ensino remoto. Saviani e Galvão (2021, p. 41) asseveram que o ensino remoto é empobrecido não apenas por conta da frieza gerada por sua base tecnológica, mas porque "estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico".

Por isso, Mantoan (2015, p. 65) alerta que "superar o sistema tradicional de ensino é um propósito que temos que efetivar com urgência", no entanto, as mudanças precisam da adoção de práticas diferentes de ensinar, convertendo-se em "receptivas, disponíveis e abertas a vivê-las, baixando sua guarda, submetendo-se, entregando-se à experiência" (Mantoan; Santos, 2010, p. 13).

Em contraponto às falas anteriores, Maravilha afirma:

> a aprendizagem foi excelente, pois foi possível adaptar as aulas para atender as necessidades dos alunos com deficiência sem exigir muito; o ideal seria o aluno ter momentos de atendimento individualizado com o professor (AEE on-line) ou grupos menores, podendo serem feitos ajustes no conteúdo disponibilizado, na forma de explicação e no uso de diferentes recursos.

A participante acrescenta que isso foi possível porque "a escola tem o professor/mediador instruído e a equipe especializada para fazer o ensino aprendizagem do aluno especial ser viável a todos". Nesses dois trechos, a professora, além da positividade presente na sua análise da aprendizagem dos alunos da educação especial, também registra a perspectiva da não exigir muito e o destaque dado ao AEE para a realização do trabalho.

A aprendizagem é um direito garantido ao aluno, contudo os professores não são o único segmento responsável pela aprendizagem do aluno, outros segmentos precisam estar envolvidos. Alamanda refere-se especialmente à "família": "seria um pouco otimista se os pais desses alunos tivessem algum entendimento, muitos casos ficam precários, o aprendizado das disciplinas perdido, ficando um pouco só uma lembrança das mensagens positivas que os professores passam". Ela reforça que com "um trabalho em conjunto e com apoio da escola, alunos e pais sentem-se acolhidos, por isso o interesse e esforço de muitos, fazendo assim um diferencial no aprendizado do aluno".

Para Antúrio, o ensino para os alunos da educação especial vai além dos segmentos escola e família; ele precisa de uma melhor cooperação dos órgãos oficiais formando uma rede de apoio para atender às escolas, aos pais e aos alunos. De acordo com a participante, o ensino e a aprendizagem foram "precários, [...] os professores não têm habilidade para ensinar esse público, não tinha material pedagógico específico, muito menos das disciplinas".

Diante disso, não se pode responsabilizar professores, alunos e seus familiares pelo insucesso na participação e na aprendizagem dos alunos, pois, considerando os encaminhamentos assumidos pelo poder público nos vários âmbitos orientados

pelo ensino remoto em larga escala, segundo Saviani e Galvão (2021, p. 42), "ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo". Igualmente, não podemos evidenciar ou reforçar as fragilidades dos alunos, e sim alertar sobre a necessidade de serem considerados equanimemente como cidadãos, sujeitos nas suas diferenças, com suas condições de vulnerabilidade e, ao mesmo tempo, é preciso valorizar suas potencialidades e especificidades de vida, respeitando-os como grupo e/ou pessoas de direitos únicas e múltiplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de construção deste estudo foi algo desafiante, especialmente em um momento de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, que trouxe às pessoas uma série de consequências e demandas (adoecimento emocional, luto, perdas materiais e muita luta para sobreviver e trabalhar), e atingiu todas as áreas da vida social. Nesse cenário, o presente estudo buscou compreender como os professores do AEE e da sala comum desenvolveram as ações educativas voltadas para os alunos da educação especial no contexto da pandemia em uma escola pública de ensino médio, tendo em vista a promoção da inclusão.

A partir do estudo realizado, no que concerne às orientações e ao apoio técnico pertinentes às decisões/ações voltadas aos alunos da educação especial oriundos do sistema de ensino, foi possível perceber que eles ficaram sob a incumbência da escola e de seus profissionais. Segundo revelaram os participantes, não houve um direcionamento específico do órgão da administração educacional nem as normativas contemplaram esse grupo de alunos, pelo menos no primeiro momento de elaboração/publicação dos documentos legais no âmbito estadual.

Desse modo, muitas dificuldades foram experimentadas por professores e gestores da escola, afetando de modo significativo a comunicação, a integração, a organização e o desenvolvimento das ações educativas. Entendemos que as escolas estavam despreparadas para momentos de crise que exigem novas condições e relações de trabalho para operar a mudanças demandadas pela nova realidade. Apesar de o poder público ter, após certo tempo, subsidiado alunos e professores com recursos tecnológicos e ferramentas digitais, observou-se a importância de desenvolver

uma consciência de utilização das novas tecnologias, visto que estas se tornaram obstáculos em muitos casos, ou pela qualidade do serviço de internet disponível ou porque muitos deles não sabiam utilizá-las a contento.

Outro aspecto pertinente diz respeito ao uso das tecnologias e ao novo tempo pedagógico não terem sido acessíveis à participação dos alunos da educação especial, em virtude das características e das dificuldades desses estudantes, que precisariam de uma organização pedagógica mais específica dentro do plano geral das ações educativas para terem suas necessidades educacionais minimamente atendidas. Desse aspecto, emerge o entendimento de que ainda vigora na escola e no sistema de ensino a visão de que as características dos alunos configuram-se mais como problemas do que como desafios a serem enfrentados como oportunidade de enriquecimento da prática pedagógica, ficando em segundo plano ante as grandes e urgentes decisões a serem tomadas coletivamente.

Em relação às famílias, pudemos identificar dificuldades na interação com as tecnologias, falta de conhecimento dos conteúdos e dificuldade de lidar com a forma de acompanhar o filho, com a necessidade de maior dedicação, erigindo mais um obstáculo à integração entre escola e família/aluno para realizar as atividades programadas. Essas dificuldades foram geradas não só pelas circunstâncias sanitárias, mas também pela estrutura socioeconômica das famílias mais precarizadas no período, por falta de uma gestão adequada da crise no âmbito nacional.

Constatamos, diante do exposto, o baixo nível de engajamento dos alunos da educação especial, reproduzindo e agravando, no ensino remoto, uma situação presente no seu processo de escolarização. Pudemos identificar ainda que houve um esforço dos profissionais da escola no que se refere às condições materiais e pedagógicas precárias com as quais tiveram que lidar para desenvolver suas ações educativas, mas o trabalho direcionado aos alunos da educação especial concentrou-se na professora da sala de recursos multifuncionais, e até mesmo as iniciativas de formação restringiram-se ao AEE. Isso reforça um dos grandes entraves à inclusão vivenciada no cotidiano da escola, que é a responsabilização do professor do AEE na condução do ensino dos alunos, agravada pelas dificuldades de articulação entre profissionais e funções no âmbito da escola e desta com o sistema de ensino para organizar o trabalho pedagógico.

Vale reforçar, portanto, que a escola é o espaço socialmente instituído para a tarefa de ensinar e, nesse contexto, é preciso pensar como se organizar institucionalmente para garantir o acesso aos processos de ensino e promover a aprendizagem de todos os alunos. Cada vez mais, faz-se necessário problematizar e compreender criticamente a realidade para pensarmos alternativas viáveis à construção de uma educação inclusiva, sobretudo diante das novidades e das permanências emergentes na educação brasileira no contexto da pandemia.

REFERÊNCIAS

APUFSC. *MEC não tomou nenhuma medida para garantir inclusão de minorias no ensino remoto, aponta relatório da Câmara*. 2020. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2020/08/11/mec-nao-tomou-nenhuma-medida-para-garantir-inclusao-de-minorias-no-ensino-remoto-aponta-relatorio-da-camara/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ALVES, C. N. *O coordenador pedagógico como agente de inclusão*. SANTOS, M. P. dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. *Por uma prática colaborativa no AEE:* atendimento educacional especializado. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca:* sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br> seesp>arquivos>pdf>salamanca>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.* Brasília, 2011.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2021.

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

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República.

Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 maio. 2021.

CEARÁ. *Maior rede pública do Brasil, Cinturão Digital gera empregos e conecta serviços para mais de 90% da população urbana cearense.* Fortaleza. 2019. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/2019/09/19/maior-rede-publica-do-brasil-cinturao-digital-gera-empregos-e-conecta-servicos-para-mais-de-90-da-populacao-urbana-cearense/. Acesso em: 13 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. *Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Ceará*. Fortaleza. 2020a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/diretrizes_escolas.pdf. Acesso em: em 20 abr. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual do Ceará. *Resolução N° 481 de 27 de março de 2020.* Fortaleza. 2020b. Disponível em: https://www.consed.org.br/storage/download/5e8747a4dc9c6.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual do Ceará. *Parecer n° 299/2020.* Fortaleza. 2020c. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/2992020-1.pdf >. Acesso em: 20 fev. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. *Diretrizes operacionais para organização do trabalho escolar durante o segundo semestre e das atividades letivas no ano de 2020*. Fortaleza. 2020. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/diretrizes_continuidade_ensino_remoto.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. *Dados dos alunos incluídos*. Fortaleza. 2021a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/dados_matricula_incluidos_e-rendimento.pdf. Acesso em 17 abr. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. *Ambiente de apoio a formação docente.* Fortaleza. 2021b. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/ambiente-de-apoio-a-formacao-docente/plataformas-de-formacao-abertas-e-gratuitas/. Acesso em: 20 fev. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. *Diretrizes para o ano letivo de 2021*. Fortaleza. 2021c. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/diretrizes_ano_letivo_2021.pdf. Acesso em: 15 maio. 2021.

DIÁRIO DO NORDESTE. Na pandemia, 94 mil alunos ficaram sem atividades remotas no CE. Fortaleza, 2020. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/na-pandemia-94-mil-alunos-ficaram-sem-atividades-remotas-no-ce-1.2991294. Acesso em: 13 mar. 2021.

MAIA, M. D. de A.; SILVA, D. G. da; CASAGRANDE, A. L. A Educação entre o caos pandêmico, tecnologia e política. *Caderno de pesquisa: Pensamento educacional*, Curitiba, v. 15, n. 41, p. 217-234. set./dez. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar:* O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. *Atendimento Educacional Especializado:* políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MEDEIROS, F. C.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Políticas públicas de inclusão digital: um computador por aluno no Ceará. *Conhecer: Debate entre o público e o privado*. V. 08, n. 21. 2018.

OLIVEIRA NETA, A. de S.; NASCIMENTO, R. de M.; FALCÃO, G. M. B. A Educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de COVID-19: a invisibilidade dos invisíveis**.** *Revista Interacções*. n. 54, pp. 25-48, 2020.

RODRIGUES, D. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. *In:* GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas***.** Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p. ISBN 978-85-7983-259-8. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

SANTOS, G. C. S. A questão do currículo na educação escolar inclusiva: notas para debate. SANTOS, G. C. S.; RIBEIRO, R. R. R. P. C.; SAMPAIO, R. M. G.; PINTO, S. E. L. (Org.). *Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção.* Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTOS, G. C. S. Educação especial Inclusiva: Desafios persistentes, ameaças emergentes e lutas que se renovam. In: ARAÚJO, E. J. M.; FARIAS M. da S. B. de; GUERRA, M. das Graças Gonçalves Viera. (Org.). *Políticas Públicas da Educação Superior: Gestão, Avaliação e Financiamento*. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, v 1, 2018.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. *Universidade e Sociedade.* Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. n. 67, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

SILVA, K. F. W. da; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. *Interfaces Científicas*. v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914. Acesso em: 03 set. 2020.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; GOMES, E. P. da S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 15. n. 01. 26 jan. 2021.

SOUZA, Maria Angelica Pires de; COSTA, Maria Stela Oliveira; HOLANDA, Telma Regina Pessoa. A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para aprendizagem dos alunos com deficiência. SANTOS, Geandra Cláudia Silva; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; SAMPAIO, Rosa Maria Goes; PINTO, Soraya Eli Lyra (Org.). Fortaleza: CE, EdUECE, 2015. p. 246-262.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras escolhidas - Fundamentos de Defectologia*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIVENDO, JOGANDO E APRENDENDO: O USO DOS JOGOS PARA FINS DIDÁTICOS

Radamés de Mesquita Rogério (UFPI)

INTRODUÇÃO

Galos lutando até a morte, com esporões de aço capazes de cortar fora o dedo de um homem em um simples movimento; jogo em uma tela de TV de alta resolução, simulando a luta e o drama de um samurai no período do Japão feudal, no resgate de sua terra recém-invadida pelo Império Mongol; homens e mulheres lutando em uma arena em praça pública, fazendo uso de uma mistura de magia vodu e técnicas de luta livre; mulheres em trajes sumários em uma quadra de areia, praticando um jogo com bola e que utiliza as mãos para manuseá-la, mas que, embora carregue praia no nome, nem sempre nela ocorre[45].

Será que essas atividades tão idiossincráticas têm algo em comum? Sim, pois são jogos, e, como tal, possuem características que atravessam o tempo e as culturas que os abrigam. Jogos são, em essência, atividades lúdicas que associam competitividade com cooperação, dadas no limite de um preestabelecido tempo e espaço, e, portanto, organizadas e regradas. Desse modo, seus praticantes concordam com tais regras ao participarem da atividade.

Existe conexão entre os jogos e a educação, o ensino e a escola? Acreditamos que sim, de forma que nosso objetivo aqui será o de demonstrar o potencial dos jogos enquanto ferramentas didáticas, um instrumento capaz de catalisar o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, iremos primeiro refletir sobre o que são jogos em geral, o impacto e a importância deles para as diferentes sociedades e culturas que lhes dão abrigo, que os praticam, bem como sobre o próprio lugar dos jogos na humanidade, partindo-se de uma leitura macrossociológica e antropológica.

Posteriormente, passaremos à definição do que são jogos didáticos, à exposição sobre como eles se diferenciam dos jogos em geral e à problematização sobre o porquê de eles poderem se configurar como facilitadores da construção do conhecimento no meio escolar em especial.

[45] O primeiro jogo é uma referência às rinhas de galo inspirado na descrição das experiências do antropólogo Clifford Geertz (1989) em Bali; o segundo traz uma descrição do enredo do jogo eletrônico The Ghost of Tsushima, para os consoles Playstation 4 e 5; o terceiro é a luta livre vodu, esporte popular praticado no Congo e que mistura luta, teatralidade e religião. A série documental Esportes do Mundo (2020) tem um episódio sobre esse esporte. Já a última atividade é o vôlei de praia, esporte que é uma derivação do vôlei de quadra, praticado por duplas em uma quadra de areia, o que não quer dizer que ocorra obrigatoriamente em regiões de praia.

Num terceiro momento, proporemos uma tipologia dos jogos didáticos, trazendo exemplos concernentes a ela, e exploraremos, a título de exemplo e proposta de atividade, alguns jogos mais diretamente.

Este texto resulta de pesquisas e experiências que temos desenvolvido no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (Uespi), onde atuamos como docentes, e que estão ligadas ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia (Lepes). Ele tem como base outras publicações (Rogério, 2021; Rogério, 2020; Rogério *et al*., 2018) e oficinas sobre jogos didáticos realizadas pela comunidade de professores, por exemplo, no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e com os filiados à Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais (Abecs).

É importante dizer que recursos didáticos, currículo, conhecimento, ensino e aprendizagem podem se tornar estéreis se não estiverem devidamente contextualizados, se não tivermos clareza quanto aos seus objetivos e intencionalidades, em suma, é preciso localizar todos esses elementos no interior de uma visão geral sobre educação. Em que contexto educacional estamos fazendo uso de jogos didáticos? Como eles se relacionam com as diretrizes e normativas da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo? Os jogos didáticos são ferramentas de ensino-aprendizagem, portanto, catalisadoras da produção do conhecimento; mas qual conhecimento se busca no quadro geral do sistema educacional no qual estamos todos inseridos?

Acreditamos que o que se aponta como conhecimento socialmente necessário, aquele a ser buscado no meio escolar, bem como o modo como se deve fazê-lo, resulta de longos processos de conflito e tensionamentos múltiplos. Logo, quando tratamos de ferramentas didáticas, estamos considerando que a educação é um campo de disputas (Bourdieu e Passeron, 2012) e que aquilo que se considera como o desejável não é um simples consenso ou um dado *a priori*. Não há "ato desinteressado" no campo da educação (Bourdieu, 1996).

1 O JOGO, AS CULTURAS, AS SOCIEDADES E O VIVER

> No reinado de Átis, filho de Manes, toda a Lídia se viu flagelada pela fome, suportada com paciência durante algum tempo. Vendo, porém, que a situação não melhorava, o povo começou a procurar um remédio para minorá-la, cada

> um imaginando-o à sua maneira. Nessa ocasião foram inventados os dados, o jogo da péla e todas as outras espécies de jogos, exceto o das damas, do qual os Lídios não se consideram os autores. Vejamos o uso que os habitantes fizeram de tais invenções para enganar a fome cada vez mais premente. Jogavam alternadamente durante um dia inteiro, a fim de distrair a vontade de comer, e no dia seguinte comiam e não jogavam. Assim continuaram pelo espaço de oito anos [...]. (Heródoto *apud* Macgonigal, 2012, p. 15-16).

Segundo Johan Huizinga, "o jogo é uma função do ser vivo" (1980, p. 8), logo, um elemento universal da humanidade, presente sob formatos e funcionalidades diferentes em todas as culturas e civilizações. O autor ressalta que quando classificamos o ser humano como *Homo sapiens* e *Homo faber* (o primeiro como referência ao fato de que é a razão e o raciocínio que nos identificam como espécie; e o segundo, considerando que a humanidade também se constitui em torno do trabalho, da produção da cultura material humana) negligenciamos uma faceta essencial da humanidade, a saber, aquela ligada à ludicidade, à prática do jogo. Portanto, somos também *Homo ludens* (homem lúdico).

Quanto à definição conceitual de jogo, Huizinga aponta para o fato de que a busca por uma definição exata seria contraproducente, justamente devido à não restrição deste a nenhuma cultura ou sociedade em específico, o que nos deve levar a ter como foco a construção de suas principais características.

Os jogos funcionam como balizadores da realidade sociocultural sob vários aspectos; Clifford Geertz, por exemplo, demonstra o papel que as rinhas de galos desempenham como parte essencial do "estilo de vida balinês":

> Da mesma forma que a América do Norte se revela num campo de beisebol, num campo de golfe, numa pista de corridas ou em torno de uma mesa de pôquer, grande parte de Bali se revela numa rinha de galos. É apenas na aparência que os galos brigam ali – na verdade, são os homens que se defrontam (1989, p. 188).

Uma diversidade de modos de representação da vida cotidiana dos balineses é eivada de elementos pertencentes ao mundo das rinhas: o céu, enquanto representação

metafísica do paraíso no além-mundo, é comparado à disposição do homem cujo galo acabou de vencer uma luta; e o inferno, à disposição do proprietário de um galo derrotado; um homem pretensioso cujo comportamento não é compatível com sua condição é simbolizado como um galo sem rabo que busca se pavonear para uma fêmea; um jovem ainda muito tímido em relação ao sexo oposto, mas preocupado em causar boa impressão, é comparado a um galo "lutador engaiolado pela primeira vez" (idem, p. 189).

O exemplo que Heródoto nos legou sobre os gregos da Lídia põe em evidência algumas potencialidades importantes dos jogos, conforme destaca Jane MacGonigal: 1. eles podem configurar-se como sistemas em larga escala, capazes de tornar toda uma civilização mais resistente ao organizar suas enormes massas; e 2. são uma maneira "surpreendente, inventiva e eficaz de intervir em uma crise social" (2012, p. 20).

Tais potencialidades dialogam com as características apontadas por Roger Caillois (2016), em especial quando o autor destaca que os jogos são importantes para localizar os indivíduos no meio social em relação aos termos permitido e proibido, liberdade e limite, desejo e regra. O jogo ocorre dentro de um espaço e tempo determinados; tais determinações são forjadas e fixadas por regras, ao mesmo tempo em que produzem novas regras.

Como temos destacado até o momento, os jogos são parte idiossincrática das sociedades humanas e cumprem um papel importante de localização do indivíduo no meio social. Alicerçados em Émile Durkheim (2010), afirmamos que o ser humano não nasce carregando consigo os "instrumentos" de que necessita para viver em sociedade, assim, é preciso que ocorra a socialização, o processo de formação do ser social.

A socialização consiste no processo por meio do qual o indivíduo "aprende a ser um membro da sociedade" e os padrões sociais são impostos a ele, conforme Peter Berger e Brigitte Berger (1977, p. 204)[46]. Os autores apontam que os jogos de imitação de papéis (fingir ser índio, polícia, mãe etc.) estão na raiz de tal movimento de inserção do indivíduo no meio social. Essas brincadeiras são importantes porque

[46] A imposição dos padrões sociais não implica nem pressupõe como ideal uma aceitação parcial ou completamente passiva do indivíduo. Não se deve confundir o princípio geral caro à Sociologia de que a sociedade atua sobre os indivíduos e de que estes são parte de uma diversidade de coletividades compostas de regras, valores e tradições que orientam o ser social, com a ideia de que os indivíduos devem obedecer e se adaptar aos ditames sociais. Berger e Berger afirmam que o indivíduo socializado também é socializador, na medida em que também impõe transformações aos padrões de comportamento; logo, há níveis mínimos básicos de reciprocidade que indicam esse princípio da não passividade.

ensinam "a criança a desempenhar qualquer papel, (...) ao desempenhar estes papéis aprende, antes de mais nada, a seguir um padrão de conduta reiterada" (Idem, p. 207).

Realizado esse panorama sobre o jogo, no qual demonstramos as relações dele com a cultura, suas características principais, funcionalidades e potencialidades, sua participação na organização das sociedades e nos processos de socialização, passaremos agora ao exame do que são jogos didáticos e de como eles podem contribuir para a formação do educando no processo de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento.

2 SOBRE OS JOGOS DIDÁTICOS

Os jogos, para serem considerados didáticos, não podem se configurar apenas como atividades estritamente gratuitas ou que tenham por objetivo uma espécie de "relaxamento". Tem-se a ideia de se fazer uso de atividades lúdicas organizadas sob a forma de feiras culturais, de ciências, de torneios esportivos (futebol, vôlei e handebal) e que guardam semelhança com aquilo que apontamos como jogos didáticos, a saber, o amálgama de competição e cooperação, uma dada performance a ser medida através de um determinado sistema de pontuação, com regras preestabelecidas e conteúdos das disciplinas inseridos em um sistema competitivo de avaliação entre equipes ou individual.

Qual é o problema disso, visto que características importantes estão presentes? A intencionalidade. Se os objetivos da atividade forem: "tivemos uma semana de prova, os estudantes estão muito saturados, vamos realizar atividades que quebrem um pouco esse processo, vamos descansar, dar uma relaxada, pois depois os estudantes estarão prontos para o retorno ao ordinário cotidiano das atividades regulares do processo de ensino-aprendizagem", temos aqui configurada a ideia de "dar um tempo", de dar descanso aos estudantes. O que definimos como jogos didáticos e suas potencialidades não coadunam com esse objetivo.

Essa forma de conceber a atividade lúdica se afasta do que propomos como jogos didáticos porque estes têm uma finalidade bastante específica: a produção e a aquisição do conhecimento, portanto, a constituição do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma,

> A diferença primordial do "jogo didático", em relação àquilo que acima denominamos de "jogos", é que o foco do primeiro não está na realização da atividade em si (ou seja, jogar não é o fim, é um meio), mas apenas um suporte para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o jogo didático realiza um empréstimo da ação e da atividade lúdica como condutor para um conteúdo didático específico (Kishimoto, 1996). (Rogério, 2020, p. 191).

Se o jogo, o jogar, é o objetivo, tal jogo ou atividade não deve ser considerado/a didático/a, não faz parte da classificação que estamos a propor, nem do rol de atividades que possui as potencialidades educacionais que buscamos demonstrar. O jogo e o jogar são meio, suporte, não a finalidade.

Disso resulta que o jogo didático é complexo e exige do educador devida preparação, visto que se as intencionalidades e os objetivos da atividade não forem corretamente estabelecidos e ajustados, e se não houver consciência situacional do docente no planejamento e na execução da atividade, ela será estéril para os fins de ensino-aprendizagem, vindo a configurar-se, quando muito, em motivo de festa e/ou algazarra.

Entre o campo acadêmico (o espaço da pesquisa e da produção científica, a universidade) e a escola, os saberes correspondentes à determinada ciência percorrem etapas necessárias para fazerem sentido e serem produtivos no campo educacional. Conforme Yves Chevallard (2000), podemos distinguir três momentos de configuração do saber no âmbito da "transposição didática": o saber científico, o saber a ser ensinado e o saber ensinado.

O saber científico é a base da própria ciência, compreende suas teorias e seus conceitos fundamentais e obedece à lógica do campo científico do qual faz parte; o saber a ser ensinado, por sua vez, compreende o conjunto dos conhecimentos derivados deste primeiro e que são reelaborados para adentrarem o mundo da escola. Ele resulta da "seleção" dos conteúdos científicos que se deve trabalhar na escola[47]; por último, o saber ensinado está concentrado no processo de ensino-aprendizagem

[47] Documentos como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são o espaço onde "o saber a ser ensinado" se encontra sintetizado. Logo, esse saber é formulado a partir do trabalho de gestores das políticas públicas da educação nacional, estadual e municipal (e seus respectivos órgãos, como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação), bem como de educadores, pesquisadores, políticos, dentre outros, mas a participação desses diferentes atores não é equânime.

dos conteúdos selecionados em sala de aula. Assim, é o professor o principal ator desse último processo de transformação do saber científico em um novo saber a ser construído em sala junto com os estudantes do ensino básico.

Partindo do nosso campo de atuação, o da Sociologia, temos que um dos maiores problemas no ensino das ciências no ensino básico é a transposição direta dos conteúdos acadêmicos para a escola, pois

> Esquecem-se as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos etc., que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente (Orientações Curriculares Nacionais, 2006, p. 108).

O conteúdo, a mensagem e o conhecimento são extremamente importantes, mas o meio e a forma como eles serão abordados são tão importantes quanto, visto que "uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino" (Orientações Curriculares Nacionais, 2006, p. 109).

Jogos didáticos são uma forma, um meio de realizar a transposição didática e de contribuir para a passagem do conhecimento científico do campo da pesquisa acadêmica até a sala de aula. O fato de os jogos constituírem-se, antropologicamente, como importantes facilitadores da comunicação e ferramentas para a produção de vínculos entre os mais diversos grupos sociais humanos (Huizinga, 1980) ratifica essa potencialidade.

Por último, chamamos ainda a atenção para o fato de que os jogos didáticos são atividades que tendem a enfrentar aquilo que consideramos ser um problema na forma como constituímos o conhecimento no meio escolar, a saber, a posição quase

que estritamente passiva ocupada pelo estudante nas aulas. Em quase toda a parte do tempo em sala de aula, o estudante tem sua atividade reduzida a copiar o que o professor escreve no quadro, a ouvir a explanação dele sobre o conteúdo, a responder, eventualmente, a alguma pergunta (ou fazer uma), a responder às questões do livro ou da apostila etc. Raramente os alunos apresentam trabalhos oralmente.

Nos jogos, o estudante é parte essencial do processo, não só como jogador, mas, inclusive, também como produtor do jogo, conforme poderemos compreender melhor quando apresentarmos nossa tipologia dos jogos e os exemplos concernentes.

3 TIPOS DE JOGOS DIDÁTICOS

A proposição de uma tipologia dos jogos didáticos visa contribuir com o aperfeiçoamento do uso da atividade didática. A análise dos diferentes moldes, suportes, ferramentas e componentes necessários para a sua realização nos levam a um esforço de sistematização que pode facilitar o trabalho do professor na escolha do jogo que melhor se encaixe em sua realidade.

A escolha do jogo didático a ser realizado deve se orientar primeiro pelo objetivo. É preciso perguntar-se, em primeiro lugar, se o jogo escolhido trará maior ganho no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado. Em segundo lugar, o professor deve se perguntar sobre as condições de execução do tipo de jogo escolhido: tenho como fazê-lo? Tenho as ferramentas e os locais adequados para a realização da atividade? Tenho tempo suficiente para esse tipo de atividade? Por último, o professor deve se perguntar se sabe executar a atividade à qual se propôs.

Ter clareza quanto a esses elementos é condição *sine qua non* para a realização de qualquer jogo didático, e a tipologia que iremos propor quer contribuir para que se alcance essa condição.

Consideramos duas categorias gerais na tipologia dos jogos didáticos: jogos passíveis de uso para fins didáticos e jogos exclusivamente didáticos. Os primeiros foram feitos para serem comercializados e são voltados para o entretenimento, mas são adaptados para fins educacionais. Os segundos foram feitos para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de determinado conte-

údo e não são vendidos[48]. Assim, de um lado temos jogos que podem ser comprados (jogos de tabuleiro, jogos eletrônicos e *Role Playing Game* – RPG) em livrarias, lojas de brinquedos, de produtos eletrônicos etc. De outro, temos jogos sem fins comerciais. Há jogos produzidos por Organizações Não Governamentais (ONGs), por grupos de pesquisa e por laboratórios de ensino nas universidades e nas próprias escolas, voltados especificamente para o trabalho didático de determinado conteúdo e disponibilizados gratuitamente.

O segundo critério de diferenciação nessa tipologia é o suporte ou as ferramentas básicas necessárias para a realização da atividade: 1. há jogos que são jogados em tabuleiros; 2. há jogos que são jogados em computadores ou em consoles de videogames; 3. há jogos que prescindem basicamente de um livro de regras, de dados, de fichas de anotações de pontuações para a condução da história (RPG); e 4. há ainda jogos que se fundamentam menos no suporte, na ferramenta, e muito mais na dinâmica do jogo em si (chamaremos de jogos de dinâmicas).

Quanto à categoria "jogos exclusivamente didáticos", para além do suporte ou das ferramentas básicas, consideramos três condições: 1. jogos que já existem, que foram produzidos por terceiros e dos quais o professor se apropriou para fazer uso em sala; 2. jogos que o próprio professor produziu; 3. jogos que os alunos produziram, sozinhos com orientação do professor ou coletivamente em sala, em parceria com o professor. Dessas três condições, desdobram-se outras duas: 1. jogos que foram adaptações de jogos comerciais; 2. jogos produzidos originalmente.

Não se tem a pretensão de se constituir uma classificação, uma tipologia que seja capaz de dar conta de todas as nuances, variações e características dos jogos didáticos, mas a tipologia proposta e suas categorias têm como critério principal auxiliar o trabalho docente, pois, conforme já afirmado, é preciso que se tenha clara consciência dos objetivos e das reais possibilidades de execução da atividade no momento da escolha de que tipo de jogo didático se vai usar.

Se a escola não possui um laboratório de informática nem condições de abrigar consoles, bem como se o professor não tem condições de levar seus estudantes a esse espaço, como ele fará uso de jogos eletrônicos? Antes de conseguir viabilizar

[48] O jogo pode passar ou ter passado por uma campanha de financiamento coletivo para surgir e se viabilizar, o que não implica que ele deixe de estar nessa categoria, desde que seja posteriormente disponibilizado gratuitamente para fins educacionais.

tais condições, o uso desses jogos estará descartado, independentemente do gosto ou da vontade de professores e alunos.

O mesmo vale para determinados jogos de tabuleiros comerciais, como o "Monopoly[49]": trata-se de jogos que custam mais de uma centena de reais e que comportam apenas seis jogadores por partida. O professor teria que ter um jogo e promover um difícil trabalho de revezamento ou adquirir vários exemplares, o que demandaria grande investimento financeiro.

Se o professor não tem familiaridade com "jogos de interpretação de papéis", os RPGs[50], mesmo que tenha ouvido falar muito bem deles, que tenha lido pesquisas e artigos que o instigaram a fazer uso dessa atividade, devido ao seu grande potencial educacional, é muito provável que o jogo sequer se concretize como atividade de entretenimento (visto que este prescinde de alguém com experiência em condução de partidas para acontecer), menos ainda como atividade educacional.

Mesmo que esses jogos se encaixem bem nos objetivos traçados na aula, mesmo que estudantes e professor tenham entusiasmo para a consecução deste ou daquele jogo, se as condições necessárias não existem, desde o conhecimento sobre como executar o jogo às ferramentas necessárias, ele deve ser desconsiderado dentre as opções.

Quando o jogo já existe e está disponível, cabe ao professor estudá-lo, planejar o uso do tempo e do espaço disponíveis e ajustá-lo aos objetivos de conteúdo/didáticos de sua aula e disciplina.

Mas ele pode optar por produzir o jogo. Pensar em separado esse movimento é importante porque há implicações educacionais aqui envolvidas, uma vez que temos o implemento da autoria. Se o professor produz o jogo, adaptado de um jogo que já existe ou original, ele tem maior condição de aproximar a atividade de seus objetivos educacionais e do conteúdo de sua disciplina.

Mas quando se propõe que os alunos produzam jogos, o professor os coloca em uma posição especialmente ativa de produção, de suporte de meio de transmissão e de reprodução do conhecimento.

---

[49] Jogo comercializado no Brasil pela empresa Hasbro desde 1930. Falaremos melhor desse jogo mais para frente.
[50] "O RPG, também conhecido como 'jogo de interpretação de papéis', é um jogo no qual os participantes criam seus personagens por meio da atribuição de características físicas, mentais, sociais etc." (Oliveira; Pierson; Zuin, 2009, p. 2).

Há anos trabalhamos com jogos didáticos, na orientação da produção e execução deles junto com os alunos do ensino básico, em especial nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Sociologia da Educação, e nossas experiências têm demonstrado que os jogos não são atrativos *a priori*, eles têm potencial para sê-lo, mas não há nenhuma garantia de que o serão. Essa constatação encontra ressonância na literatura de relatos de experiência sobre o uso de jogos didáticos[51].

É contando com o fato de que o jogo pode não gerar o engajamento esperado da parte dos alunos que o professor deve planejar a atividade e estabelecer bem a escolha do tipo que será utilizado. E ainda, considerando esse fato, bem como a disponibilidade das ferramentas necessárias, do tempo, do espaço, do conhecimento sobre como se jogar o jogo pretendido é que se pode dizer que não há um tipo de jogo mais recomendável e/ou melhor do que o outro. É preciso sempre se levar em conta os contextos e critérios apontados.

Para que as categorias possam ficar mais claras, passaremos agora à exemplificação delas. Para que o texto não fique exaustivo, optaremos por dar mais atenção a determinados exemplos em detrimento de outros.

4 À GUISA DE ILUSTRAÇÃO: EXEMPLOS DE JOGOS DIDÁTICOS E PROPOSTAS DE USO

O jogo Monopoly é um excelente exemplo de jogo didático. Possui uma história muito curiosa e que traz reviravoltas, que já trazem consigo elementos ricos para diversos debates no campo, em especial, das ciências humanas. Além disso, o jogo tem múltiplas possibilidades de adaptação, além de trazer muito potencial reflexivo em sua própria forma original. Assim, partindo da categoria geral "jogos passíveis de uso para fins didáticos", o Monopoly é um "jogo de tabuleiro comercial" que tem grande potencial para se configurar como um jogo de tabuleiro adaptado para fins didáticos.

Esse jogo foi criado pela norte-americana Elizabeth Magie, na passagem dos séculos XVIII e XIX, e possuía dois conjuntos de regras: prosperidade e monopólio. Como crítica do monopólio da propriedade privada da terra, Magie intentava ilustrar sua perspectiva através do jogo. No conjunto de regras prosperidade, o jogo era ven-

[51] A título de exemplo, ver Tani (2015), Ferraz (2015) e Souza (2014).

cido por todos quando o jogador que havia iniciado a partida com menor quantidade de dinheiro dobrasse seu patrimônio. No conjunto de regras monopolista, ocorria o contrário, o jogo era vencido quando todos fossem à falência, à exceção daquele que monopolizasse propriedades e dinheiro. O jogo, entretanto, foi expropriado por Charles Darrow, que registrou uma patente dele contendo apenas o conjunto de regras monopolistas, e a vendeu para a empresa americana Parker Brothers[52].

Segundo o manual do jogo, o objetivo em Monopoly é "se tornar o jogador mais rico através de compra, aluguel e venda de propriedades". Em um primeiro olhar, vê-se em Monopoly um potencial didático para se trabalhar educação financeira, considerando-se que, assim como no ordinário cotidiano, se o dinheiro não for bem administrado, ele tende a acabar e as consequências serão nefastas.

Mas há camadas mais profundas se observarmos que o nome do jogo e o seu objetivo remetem a uma prática financeira ilegal: o monopólio[53]. A partir daí, podemos constituir uma diversidade de exercícios e produzir uma grande quantidade de questões. Vejamos duas propostas:

- Proposta 1: levar o jogo para ser jogado conforme suas regras e sem uma introdução sobre os objetivos da atividade. Permita que os estudantes usufruam do jogo e se concentrem em competir. Terminado o jogo, leve-os a refletir sobre os impactos socioeconômicos do monopólio da propriedade privada da terra. Algumas questões podem nortear a atividade: qual o impacto que a falência teria sobre suas vidas e a de seus familiares? É necessário que haja algum tipo de moderação das relações econômicas?

- Proposta 2: levar o jogo para ser jogado conforme suas regras, antecedido de uma discussão sobre os impactos da falência, do desemprego e da miséria na vida dos brasileiros, sobre a importância da posse da terra para a vida produtiva das pessoas e para a distribuição de renda. Após jogar, levar os estudantes a confrontar a experiência competitiva do jogo com os dados e reflexões anteriormente apresentados.

---

[52] Para mais detalhes, consultar: Monopoly's Inventor: The Progressive Who Didn't Pass 'Go'. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/02/15/business/behind-monopoly-an-inventor-who-didnt-pass-go.html>. Acesso em: 18 set. 2021.

[53] "Monopólio: designa situação de concorrência imperfeita, em que uma única empresa detém o mercado de um determinado produto ou serviço, influenciando o preço que comercializa" (ROMANO, 2021).

O jogo pode ser adaptado, e as regras, modificadas. O professor pode apropriar-se do tabuleiro do jogo e seguir suas bases (o uso do dado como determinante do movimento no tabuleiro, o uso do papel moeda etc.), mas inserindo elementos exógenos ao jogo.

- Proposta 1: os peões que representam o jogador no tabuleiro podem ser previamente associados com determinados perfis sociais: um, representar uma mulher; outro, um homem negro; outro, uma pessoa homoafetiva; e os demais, homens brancos heterossexuais. Pode-se atribuir, a cada rodada, penalidades nos ganhos de dividendos a esses três perfis diferenciados. O objetivo seria demonstrar que as pessoas pertencentes a esses grupos sofrem preconceito no mercado de trabalho que implicam perdas importantes em sua renda. Aqui, o professor poderia debater e decidir o sistema de pontuação junto com os estudantes, buscando basear o critério em dados estatísticos e pesquisas.

Indo para o campo dos jogos eletrônicos, vamos exemplificar com um jogo pertencente à categoria "jogos comerciais passíveis de uso para fins didáticos". "Árida: o despertar do sertão" foi lançado em agosto de 2019 e produzido pela Aoca *Game Lab*, um estúdio de desenvolvimento de *games* localizado em Salvador, Bahia, e vinculado ao Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Comunidades Virtuais da Universidade Estadual da Bahia (Pinheiro; Pinheiro; Araújo, 2020).

Esse jogo está baseado na luta da personagem Cícera contra as intempéries da seca, e a história se passa no sertão da Bahia, no final do século XIX. No jogo,

> as manifestações culturais nordestinas aparecem e uma história do Nordeste é contada com objetos do imaginário popular, referenciando as atividades econômicas, a culinária local e o fenômeno da seca. Mais do que mostrar esses objetos e utilizá-los no jogo, observamos que eles ajudam a contar a história do Nordeste, com seus desafios e problemáticas, e a apontar possibilidades de ressignificação dessa cultura" (Pinheiro; Pinheiro; Araújo, 2020, p. 11).

O jogo pode ser adquirido na Plataforma *Steam* e instalado no computador da escola. O contexto no qual a história de Árida se passa é potencialmente interessante para trabalhar muitos conteúdos e questões.

- Proposta 1: leve os estudantes a jogar o jogo com cadernos de anotações em mãos. Em cada etapa do jogo (nas tarefas realizadas ou na aparição de cada novo personagem), eles devem parar para anotar suas impressões gerais e quais elementos do cenário chamam a atenção. O professor pode direcionar, pedindo destaque quanto à alimentação da personagem ou elementos culturais, como a religiosidade, por exemplo.

- Proposta 2: antes de levar os estudantes à atividade de jogar, apresente o jogo e o seu contexto sócio-histórico. Peça aos alunos que pesquisem sobre o período, mas tentem fazer um diálogo com o período contemporâneo, buscando responder à seguinte questão: até que ponto houve mudança no cenário atual da região Nordeste em relação àquilo que o jogo demonstra? O que impede a mudança? Ou, se foram constatadas mudanças significativas, o que contribuiu para essas mudanças?

Por último, queremos apontar um exemplo de "jogo de dinâmica": trata-se do "jogo do privilégio". Aqui, reportamo-nos a uma experiência que tivemos como professores na orientação dessa atividade, realizada com os alunos do ensino médio de uma escola pública localizada na cidade de Parnaíba/PI, conforme relatada em Rogério *et al*. (2018). O jogo possui a seguinte dinâmica:

> A sala é dividida em quatro grupos. Nesses grupos, os alunos ficam com um número x de bexigas (de forma que todos os grupos iniciem o jogo com os números iguais de bexigas). Após a distribuição das bexigas e com elas sendo enchidas pelos alunos, o orientador do jogo vai colocar questões sobre o machismo e o racismo, assim como alguns privilégios, como bens materiais. Quando alguém do grupo disser que já aconteceu tal situação com ele, esse aluno deve estourar uma bexiga e quando alguém se identificar com um privilégio deve pegar uma bexiga da equipe ao lado. Ao final do jogo, quem tiver o número maior de bexigas vai ver que tem mais vantagens sociais que os outros grupos (Rogério *et al*., 2018, p. 10-11).

Na experiência supracitada, o foco era debater racismo e machismo, ou melhor, como esses fenômenos sociais geram privilégios para determinadas pessoas e, opostamente, impactos extremamente negativos na vida de tantos outros. Assim, fez-se uso de questões como "estoure uma bexiga quem já deixou de usar uma rou-

pa com medo de sofrer algum tipo de abuso ou estoure uma bexiga quem já sentiu vergonha da cor da sua pele".

- Proposta 1: O professor expõe aos alunos as regras e a mecânica do jogo dos privilégios e pede que eles elaborem um jogo em seus moldes, mas com uma temática diferente. Dividindo a turma em três equipes, o professor deve executar os três jogos e depois problematizar as escolhas das equipes. Por que os elementos escolhidos pelas equipes geram privilégios e prejuízos? Como isso se reflete no cotidiano daqueles que se encontram nos dois grupos? Há momentos em que privilegiados são, ao mesmo tempo, lesados?

Para cada exemplo que foi dado e para cada proposta apresentada, temos uma infinidade de desdobramentos e possibilidades que não foram citados. Além disso, alguns jogos não foram devidamente exemplificados. Isso ocorre porque a ferramenta é praticamente inesgotável[54]. Há muito por ser escrito, experienciado e relatado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos didáticos podem contribuir para catalisar o processo de ensino-aprendizagem ao trazer para o espaço escolar a dinamicidade inerente aos jogos. A educação prescinde de vínculos e de comunicação fluente entre todos os atores; os jogos cumprem historicamente esse papel.

Eles atuam como uma modalidade diferenciada de linguagem conteudista, levando professores e estudantes ao rompimento com o imperativo da "aula-palestra" e da posição passiva ocupada diuturnamente pelo estudante em sala de aula.

Potenciais geradores de engajamento, os jogos didáticos podem levar os alunos a refletirem sobre uma diversidade muito ampla de temas, fazendo uso de dinâmicas que mesclam competitividade e cooperação, trabalho individual e coletivo.

Um importante alerta, entretanto, deve ser feito em meio ao entusiasmo pelos jogos didáticos e à indicação de uso desse recurso como destacado estimulante do processo de aquisição e produção do conhecimento: não se pode atribuir toda a

[54] Há uma série de relatos de experiência, análises e pesquisas que podem ser consultados. Sobre o uso educacional de RPGs, recomenda-se Oliveira, Pierson e Zuin (2009), Vasques (2008), Lourenço (2003) e Rodrigues (2008). Sobre o uso educacional de jogos eletrônicos, recomenda-se Magnani (2014), MacGonigal (2012) e Moita (2007).

responsabilidade sobre o resultado, positivo ou negativo, do processo educacional como um todo ao professor. Ele é uma peça-chave de enorme importância, mas os resultados educacionais, mais especificamente a aprendizagem em si dos conteúdos e as notas em exames nacionais e internacionais, como a Prova Brasil e o Pisa[55], dependem de fatores que ultrapassam sua condição e competência.

Fatores como a infraestrutura da escola, das salas de aula, a oferta de merenda escolar adequada, de material didático, de bibliotecas e laboratórios (de informática, de leitura, de química etc.), até mesmo de itens mais básicos, como banheiros, esgoto e água potável, tendem a sobrepor-se à capacidade didática do docente. Façamos ainda a inclusão da condição do professor enquanto trabalhador, que inclui fatores como baixos salários, excesso de carga de trabalho, ausência de plano de cargos e carreira, enorme ausência de incentivo à formação continuada, dentre tantos outros.

Assim, quando propomos aqui que os jogos didáticos se constituem como ferramentas potencialmente produtivas para gerar aprendizagem e os apontamos como metodologia de vanguarda, não devemos jamais afirmar que o professor que não faz uso desse recurso não o faz porque simplesmente não "quer" inovar ou sair do "lugar comum", visto que é preciso considerar que: 1. nenhum professor deixará de ser comprometido com a educação porque não gosta desta ou daquela ferramenta didática, mais ou menos inovadora; 2. fazer e/ou aplicar jogos didáticos não é uma tarefa fácil, e muitos docentes não têm o devido traquejo para executar jogos, mesmo quando eles têm o interesse em fazê-lo.

Propomos que os professores e pesquisadores que se interessem por essas metodologias de ensino formem núcleos e laboratórios não só para o desenvolvimento de jogos, mas também para dar suporte aos professores que desejem aplicá-los em suas aulas. Propomos ainda que as escolas privadas e as secretarias de educação dos estados e municípios invistam em capacitação para o desenvolvimento dessa ferramenta junto com os diversos profissionais da educação interessados nela.

Sendo entusiasta dessa proposta didática, deve-se dar ao professor o suporte para pô-la em prática, pois conforme fica claro em toda a construção apresentada

[55] Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*, avaliação mundial feita em dezenas de países, com provas de leitura, Matemática e Ciências.

sobre os jogos didáticos, há uma série de desafios e dificuldades inerentes à sua execução.

De repente, o professor pode ter uma primeira experiência espetacular e chegar à seguinte conclusão: “nossa, isso funciona muito bem”, mas pode ser que tenha uma outra experiência (ou a segunda já) com o mesmo jogo, as mesmas regras, a mesma dinâmica, os mesmos moldes, e a mesma ideia e experiência ser terrível. Então o professor poderá vir a se questionar: “o que está acontecendo aqui, o que eu fiz de errado?". O fato é que é comum ao uso de toda ferramenta a dificuldade de pô-la em prática, mas o jogo pode trazer a ideia generalizada de que ele é em si algo que vai gerar interesse em todo mundo, partindo-se do pressuposto de que o jovem adora qualquer tipo de atividade desse tipo.

Da mesma forma que entendemos que jogar é uma forma de aprender vivendo realidades simuladas, criar, pesquisar, selecionar, planejar e executar jogos é também uma forma de viver e de aprender o próprio processo de educar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. Educação à distância. 1990. 150 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1991.

BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Maria L.; MARTINS, J. de S. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1977, p. 200-214.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução:* elementos para uma teoria do ensino. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. *Razões práticas:* sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais* – Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens:* a máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica:* del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires, Aique Grupo Editor: 2000.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia***.** São Paulo: Vozes, 2010.

FERRAZ, M. de M. Jogo do poder: uma metodologia lúdica para aplicação do conteúdo de Sociologia. *Anais I Seminário de Ciências Sociais e Educação básica:* o sentido das Ciências Sociais na Educação básica. Rio de Janeiro, 2015.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas***.** Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens.* São Paulo: Perspectiva, 1980.

LOUREIRO, Carlos Frederico. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental.* São Paulo: Cortez, 2004.

LOURENÇO, C. E. *Mini-Gurps:* o resgate de "Retirantes". São Paulo: Devir, 2003.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MAGNANI, L. H. Isto não é só um jogo: videogames e construção de sentidos. *Tese.* Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras. São Paulo, 2014.

McGONIGAL, J. *A realidade em jogo. Porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.* Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MOITA, F. M. G. da S. C. Os games: contextos de aprendizagem colaborativa online. *In*: MOITA, F. M. G. da S. C.; SILVA, E. M.; SOUSA, R. P. *Jogos eletrônicos:* construindo novas trilhas. Campina Grande: EDUEP, 2007.

OLIVEIRA, R. C. de; PIERSON, A. H. C.; ZUIN, V. G. O uso do Role Playing Game (RPG) como estratégia de avaliação da aprendizagem no ensino de química. *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2009.

PINHEIRO, B. M. G.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. **Árida:** o despertar do Sertão e a expressão da cultura nordestina através dos elementos constitutivos de um jogo digital. *Revista Leia Escola.* Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020.

RETONDAR, Jeferson. *Teoria do jogo:* a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ROGÉRIO, R. de M. Os jogos didáticos e o ensino de Sociologia. In.: BRUNETTA, Antônio A., BODART, C. das; N. CIGALES, M. P. *Dicionário do ensino de sociologia.* Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2020, pp. 191-195.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.

RODRIGUES, S. *Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil.* São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

ROGÉRIO, Radamés de Mesquita, *et al*. Jogos didáticos no ensino de sociologia no ensino médio: relato de uma experiência. *Revista Iniciação Científica CESUMAR*. jan/jun., v. 20, n. 1, p. 5-15, 2018.

ROMANO, Rogério Tadeu. A questão do cartel. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/34768/a-questao-do-cartel. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, José M. da. Aprendendo a jogar: uma experiência nas aulas de Sociologia do ensino médio. *CABECS*, v.3, n. 2, p. 11-25, 2019.

SILVA, Rafael da Silva e. Crescendo e jogando: games em educação. In.: AZEVEDO, Adriana B. de; PESSEGGI, Maria da C. (Orgs.). *Narrativas das experiências docentes com os usos de tecnologias na educação.* São Bernardo do Campo: Universidade

Metodista de São Paulo, 2015. pp. 167-177.

SOUZA, M. G. *et al*. Relato de experiências: ensino de Sociologia através de jogos educativos. In: *Anais SEMINÁRIO ESTADUAL PIBID DO PARANÁ*, 2., 2014. Anais. Foz do Iguaçu: [s.n.], 2014.

TANI, Z. R. O uso de jogos nas aulas de filosofia: o lúdico tecnológico. *In*: AZEVEDO, A. B. de; PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). *Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação.* São Bernardo do Campo, SP. Universidade Metodista de São Paulo, 2015, pp. 115-120.

VASQUES, R. C. As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar. *Dissertação*. Departamento de Didática, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Araraquara, SP. Unesp/Araraquara, 2008.

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR: DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA À RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS

Denise Pedroso de Moraes (Seduc-CE)

Alex Lacerda Gomes Loiola (UFCA)

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição bastante complexa, dada a diversidade de interesses e disputas ideológicas que nela desembocam. São inúmeras as demandas da sociedade, de pais e de alunos, de professores e gestores e do próprio poder público constituído que chegam à escola na forma de exigências de mudanças de conteúdos curriculares, dos objetivos da formação, dos procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores etc. Todas essas demandas precisam ser devidamente recebidas e deliberadas na instituição escolar.

Cabe à gestão escolar a tarefa de mediar as discussões sobre as diferentes perspectivas que se apresentam para a escola e chegar a um acordo possível, a um projeto construído coletivamente para o qual a instituição passará a mobilizar os seus esforços de modo a alcançar os objetivos nele propostos. Esse projeto se materializa num documento conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual se busca estabelecer os objetivos ético-políticos e pedagógicos da instituição, bem como os conteúdos e os meios necessários para atingir esses objetivos.

É importante destacar que o Projeto Político Pedagógico da escola não é um documento reificado, feito puramente para cumprir demandas burocráticas impostas pela legislação e pelas instâncias governamentais, mas sim o espírito pulsante que dá sentido à instituição, algo construído coletivamente e prenhe dos sonhos e das esperanças dessa coletividade. Dentro desse projeto, algo que é fundamental para a instituição é justamente a ideia de qualidade da educação. A própria ideia de qualidade, principalmente de algo tão complexo e multifacetado como a educação, pode ser objeto de discussões e interpretações que fogem ao interesse do presente trabalho. Entretanto, podemos adotar como parâmetro de qualidade aqueles estabelecidos em diretrizes oficiais e os objetivos traçados pela própria escola.

Ao traçar objetivos ou parâmetros de qualidade no projeto pedagógico, é razoável pensar que o planejamento escolar precisa estabelecer também mecanismos e procedimentos de monitoramento e avaliação dessa qualidade. É nesse sentido que pretendemos argumentar sobre a necessidade de o coletivo escolar se apropriar das ferramentas e dos resultados da avaliação externa e de estabelecer formas de realização da avaliação interna para que a gestão escolar possa refletir sobre os re-

sultados dessas avaliações e incorporá-los ao planejamento de médio e longo prazo da instituição.

As inquietações sobre esse tema e a sua relação com o planejamento pedagógico, tal como pretendemos desenvolver neste trabalho, tiveram gestação na própria experiência à frente da gestão escolar, mas também com atividades de formação de professores e acompanhamento aos gestores escolares já atuando em coordenadorias regionais de educação[56].

Atuando nesses espaços, ficou muito visível a dificuldade e até a quase completa desconsideração por parte de gestores escolares no trabalho de se apropriar e de refletir sobre os dados gerados pelas avaliações externas e de utilizá-los como base para o planejamento escolar. O mesmo pode ser dito da avaliação interna, que geralmente fica a cargo de cada professor, sem passar por um processo de reflexão e planejamento pedagógico por parte da gestão pedagógica e do coletivo de professores.

Nossa pretensão é, portanto, analisar a importância da avaliação para a elaboração/reelaboração do planejamento escolar, considerando que as avaliações internas e externas fornecem dados relevantes e alimentam o ciclo de ação-reflexão-ação. Para alcance do objetivo central aqui exposto, lançamos mão da nossa experiência no campo da gestão escolar e educacional fundamentada nos escritos de Freitas *et al.* (2014), Luckesi (2011; 2013), Romão (2011) e Veiga (2004).

No primeiro tópico, abordamos aspectos fundamentais sobre a avaliação em larga escala, considerando a importância da apropriação dos resultados das avaliações externas para o planejamento escolar; no segundo, detalhamos um pouco mais a avaliação da aprendizagem, discutindo a necessidade de as avaliações internas estarem alinhadas à proposta pedagógica da escola. E, por fim, no último tópico, tratamos sobre a construção do projeto político pedagógico com base nos dados obtidos por meio das avaliações.

[56] Atuei como gestora na Escola Estadual José Ferreira Barbosa, no município de Aiuaba/CE, no interstício de 2009-2011. Entre 2011 e 2017, desenvolvi a função de articuladora de gestão na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 15/Tauá). A partir de 2018, assumi a função de gerente regional do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic) na Crede 19/Juazeiro do Norte.

1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A educação é um dos fenômenos bastante complexos na nossa sociedade, pelos múltiplos condicionantes que possui: são concepções econômicas, filosóficas, sociológicas e epistemológicas diversas que muitas vezes estão na disputa por hegemonia na sociedade. Ela traz no seu desenvolvimento as marcas das disputas do campo social, econômico e cultural da sociedade, por isso é também condicionada historicamente.

A avaliação educacional não ignora essa complexidade da educação. Nas palavras de Vianna (2000, p. 19), a avaliação educacional não tem como finalidade oferecer uma verdade incontestável sobre a realidade educacional, mas trabalhar na construção de interpretações verossímeis da realidade examinada. Por interpretação verossímil, indicamos a existência de um conjunto de instrumentos teóricos e metodológicos que permitem àqueles que avaliam desenvolver uma argumentação e formular determinadas interpretações sobre partes da realidade possíveis de aceitação, crítica e reformulação por intermédio da comunidade de estudiosos.

Nesse sentido, podemos dizer que a avaliação educacional não é algo dado; é um campo que está em construção num processo dialógico. Ainda de acordo com Vianna (2000, p. 18),

> a avaliação nunca é um todo acabado, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente.

A avaliação é uma prática fundamental no contexto educacional, seja para o acompanhamento das políticas públicas e do investimento no campo educacional levada a cabo pelos governos nas suas respectivas redes de ensino, seja para o diagnóstico adequado das aprendizagens na sala de aula e do planejamento das atividades de ensino.

As preocupações com a avaliação educacional ganharam corpo ainda na

primeira metade do século XX e estavam inicialmente direcionadas à avaliação da efetividade de currículos e programas escolares. As transformações técnico-científicas e as modificações nos modos de produção industriais trouxeram exigências de um tipo de formação do indivíduo que tornava os currículos e programas da época defasados, obsoletos. É nesse contexto que surgem as primeiras experiências de avaliação sistematizada, voltada para a avaliação das estruturas curriculares a fim de identificar se estavam adequadas às necessidades e aos objetivos sociais daquele contexto histórico.

Aliada a essa mudança no contexto econômico e técnico-científico, houve uma crescente preocupação com a qualidade efetiva da educação, tanto das instituições governamentais como da sociedade civil. É a partir dessa preocupação com a qualidade que alguns teóricos organizaram e desenvolveram teorias e metodologias de avaliação para oferecer respostas, uma espécie de prestação de contas à sociedade sobre a efetividade de currículos, programas e do próprio ensino.

A avaliação no campo da educação tem a sua origem muito ligada à Psicometria e à Docimologia. A Psicometria é uma área de estudo da Psicologia que trabalha com a construção e uso de testes e escalas padronizados, administrados em ambiente controlado com o objetivo de mensurar conhecimentos, habilidades e outros atributos psicológicos dos indivíduos. De acordo com Silva (2004, p. 256), a Psicometria floresceu ainda no século XIX, "quando se tornou necessário diferenciar os indivíduos em função de suas características para objetivos clínicos, educacionais ou de trabalho".

Até os dias correntes, persiste uma visão que trata avaliação e mensuração como a mesma coisa. No entanto, embora a avaliação educacional tenha se fundamentado de início na psicometria, com sua ênfase no estabelecimento de medidas, e essa tendência tenha alcançado legitimidade nas primeiras décadas do século XX, pesquisadores de avaliação, como Scriven (1967 *apud* Vianna, 2000, p. 25), logo perceberam que a medida deveria ser tomada somente como um momento do processo, uma vez que o essencial é que ocorra um julgamento de valor sobre a qualidade ou a eficiência de determinados aspectos do campo educacional. Outros autores acreditam que, além do julgamento de valor, a avaliação tem como finalidade dar subsídios para a tomada de decisão sobre algo, ou seja, a manutenção ou a mudança de uma

política pública educacional ou nos programas de ensino, currículos etc.

Um pouco tardiamente em relação a outros países que incorporaram essas discussões em termos de desenvolvimento de sistemas de avaliação desde meados do século XX, no Brasil, esse sistema só começou a se constituir a partir de 1990, com a primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Importante destacar a afirmação de Freitas *et al.* (2014, p. 10), quando asseveram que "Os anos 90 foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação – em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala". Corroborando o pensamento do autor, que expõe a necessidade de uma posição "mais construtiva" diante da avaliação, é que acreditamos ser ela uma grande aliada para o planejamento e a construção de uma proposta democrática e inclusiva de escola.

Ainda que tenham existido ligeiras incursões na década de 1980, não avançaram muito, ainda distantes do que se tornaria um sistema nacional de avaliação. Ao longo dos anos, a avaliação foi aperfeiçoada, mudou seu formato de amostral para, em grande medida, se tornar censitária, e passou a ser aplicada a cada dois anos, chegando, em 2007, a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb, desde então, figura como o índice que contribui para a elaboração de análises, estudos, planejamento de ações para a melhoria da prática pedagógica pelas escolas, bem como para a criação ou redesenho de políticas municipais, estaduais e nacionais. Inspirados no Saeb, alguns estados também criaram seus sistemas de avaliação, como é o caso de São Paulo, com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), e o Ceará, com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece).

Todo processo de avaliação em larga escala possui, implícita ou explicitamente, uma escala valorativa de referência por intermédio da qual a realidade avaliada será julgada como estando ruim, adequada ou boa com relação à referência. É importante destacar que esse "valor de referência" não é algo que está totalmente alheio à realidade escolar. É um valor que mensura, por exemplo, qual é o desenvolvimento adequado nas disciplinas de Português e Matemática que um estudante que está no 9º ano do ensino fundamental ou na 3ª série do ensino médio deve ser capaz de apresentar.

Para considerar a importância do ponto tratado, podemos pensar num exemplo hipotético de duas escolas: uma com resultados mais baixos e outra com resultado adequado, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela política de avaliação. Uma escola que apresenta resultados mais baixos pode se apropriar dos dados das avaliações e refletir – de acordo com o seu projeto pedagógico – sobre quais as estratégias possíveis para desenvolver o seu projeto pedagógico, que é o norte principal, além de verificar até que ponto pode melhorar nos indicadores institucionais.

Embora a avaliação externa não possa ser tomada como uma espécie de "retrato fiel" da realidade de aprendizagem dos estudantes de uma escola, até pelo seu caráter muito pontual, esse tipo de avaliação fornece informações mais objetivas. É evidente que se pode contestar o caráter dessa objetividade, uma vez que, pela sua uniformidade, ela se aplica de forma indiferente a sujeitos em diferentes estágios de aprendizagem. Contudo, como destaca Arellano (2012, p. 24),

> Lo más importante es la capacidad para generar inteligencia en la argumentación y la acción gubernamental, y una rendición de cuentas dinámica que no asume simplistamente que se evaluará si se han logrado resultados e impactos con base en un valor numérico (para hacer un juicio sumario), sino cómo se ha pensado hacerlo, cómo se puede medir y con qué argumentos se sostienen dichas esperanzas de alcance de impactos importante y necesarios.

Quando defendemos que as informações geradas pelas avaliações em larga escala precisam ser devidamente apropriadas, principalmente pela gestão escolar, mas também pelo coletivo, é devido à qualidade das informações que essas avaliações podem proporcionar. Qualidade das informações no sentido de que esse tipo de avaliação possui uma fundamentação teórico-metodológica clara, o que a torna passível de ser apropriada e discutida numa perspectiva mais objetiva pela gestão escolar e por técnicos educacionais de secretarias de educação. Essa explicitação dos métodos é necessária justamente para garantir maior confiabilidade ao processo e para permitir que os especialistas compreendam os resultados e possam discuti-los, inclusive para concluir se a metodologia de avaliação utilizada é a mais adequada para fornecer dados relevantes sobre a realidade que se deseja avaliar.

Ressaltamos, ainda, que, embora pontual, esse tipo de avaliação tem uma periodicidade determinada, o que permite à gestão escolar fazer um acompanhamento temporal e possíveis projeções com base nos resultados. Outra característica que merece atenção é o fato de que o resultado dessas avaliações geralmente é submetido a análises quantitativas e qualitativas por técnicos especializados, o que permite uma visão da totalidade dos resultados de uma escola, série ou disciplina.

Apropriados dos resultados da avaliação, é possível levar para o planejamento escolar reflexões relevantes em relação ao desempenho dos estudantes e formular projeções referentes aos objetivos que a escola pretende alcançar com a prática pedagógica. A seguir, apresentamos algumas considerações acerca da avaliação da aprendizagem escolar, relacionando-a com a necessidade de melhor orientar os professores na realização das avaliações em sala de aula.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A outra dimensão da avaliação educacional que abordamos neste trabalho é a avaliação da aprendizagem ou avaliação interna, aqui entendida como aquela que fica sob a responsabilidade do professor, realizada no interior da sala de aula pelos estudantes. Longe de ser uma tarefa fácil e simples, possível de ser realizada por qualquer pessoa, avaliar é complexo e exige do professor domínio de saberes, técnicas e instrumentos, como também experiência concreta em situações avaliativas (Romão, 2011).

Por mais que a formação inicial ofereça aos futuros professores conhecimentos e oportunidades de reflexão fundamentais para a sua prática, é provável que eles apresentem dificuldades para realizar a avaliação dos seus estudantes, porque nas situações concretas de sala de aula precisarão escolher quais instrumentos serão mais adequados para levantamento dos dados acerca da aprendizagem dos estudantes, considerando que eles aprendem de formas diferentes e manifestam suas aprendizagens de diversas maneiras. O professor precisará também ter clareza da finalidade a que se propõe ao utilizar tais instrumentos: diagnosticar (avaliação diagnóstica); acompanhar o desenvolvimento do estudante (avaliação formativa); gerar uma nota ou conceito para encerrar o bimestre (avaliação somativa), por exemplo.

Avaliar é uma tarefa árdua e que requer experiência, diálogo com outros professores, formação continuada no cotidiano escolar, acompanhamento e orientação da gestão pedagógica.

O que temos percebido em nossa prática profissional é que a avaliação interna, em muitos casos, não apresenta coesão com a ideia de projeto elaborada pela escola, dado o seu caráter fragmentário. Por fragmentário, queremos dizer que é geralmente uma avaliação deixada sob a responsabilidade exclusiva dos docentes, ou seja, dentro de uma mesma disciplina, em salas diferentes, podemos ter dois professores aplicando avaliações completamente diferentes, não raro, sem nenhuma justificação teórica ou metodológica para a adoção daquela forma de avaliação. Temos casos de professores de uma mesma turma que não dialogam sobre o desenvolvimento dos estudantes, não planejam nem discutem juntos sobre os objetivos de aprendizagem, que deveriam ser os mesmos, afinal, repercutem na formação daqueles sujeitos que são foco de toda a nossa prática. O ato de avaliar, como insiste Luckesi (2011, p. 62), "tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária".

De posse dessas informações acerca da aprendizagem dos estudantes, os professores têm a possibilidade de rever seu planejamento e suas práticas e de repensar o caminho que haviam traçado para seus alunos diante do resultado apresentado. Afinal, avaliar sem ter o propósito de intervir é uma prática vazia de significado, mera formalidade burocrática. Contudo é, ainda, um "ranço" que a escola brasileira carrega. Livrar-se desse mal requer mudança de práticas, pautadas em reflexão sobre a ação, mudança essa que se dá no interior da escola por meio de processos que exigem estudo, diálogo, formação continuada, problematização das práticas e reflexão sobre os indicadores produzidos pela escola.

Parece-nos, contudo, que cada professor "cuida" da sua própria avaliação, como se fosse isolada de tudo o mais que a escola faz, como se fosse "propriedade" de cada professor, podendo ele fazer como bem entender, o que acarreta, por exemplo, práticas avaliativas descoladas da proposta pedagógica da escola. Assim, a avaliação da aprendizagem depende da própria capacidade pedagógica e de planejamento do professor, dos seus conhecimentos sobre as teorias educacionais e dos

métodos de avaliação da aprendizagem que ele possui no momento, ou mesmo da orientação formal da instituição escolar onde o docente desenvolve o seu trabalho. Contudo, consideramos que o planejamento pedagógico da avaliação depende especialmente de uma orientação formal oferecida pela escola e que deve estar explícita em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A avaliação da aprendizagem é uma prática dentro do planejamento pedagógico da escola que deve ter como finalidade a geração ou obtenção de informações relevantes sobre a aprendizagem dos estudantes. Isso implica ter bastante clareza sobre os conteúdos ou objetivos de ensino que serão efetivamente monitorados e avaliados, sobre a periodicidade que esse monitoramento deve ter, bem como sobre a clareza dos instrumentos mais adequados para gerar ou capturar as informações que se deseja obter. Nesse sentido, é fundamental pensar para além dos "muros" de cada componente curricular. Freitas *et al.* (2014, p. 30) defendem que

> A avaliação, em sala de aula, também implementa os objetivos globais da escola e, portanto, tem a ver com o seu projeto político-pedagógico, objeto da avaliação institucional. [...] Considerar a dimensão da organização do trabalho pedagógico da escola é importante porque impede que nos limitemos à interação entre professor e aluno, como se ela fosse uma relação isolada.

A nosso ver, não há como promover mudanças em espaços escolares cujos professores mantêm suas práticas guardadas "a sete chaves" e a sala de aula "blindada". É preciso entender que a aprendizagem dos estudantes não é responsabilidade ou preocupação tão somente de cada professor em seu componente curricular. A avaliação é componente do ato pedagógico e, como tal, não se faz à parte do todo que constitui a escola (Luckesi, 2013).

3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO BASEADO EM DADOS: A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Todas as instituições possuem um propósito, uma finalidade a ser alcançada com o seu trabalho. A instituição escolar não é diferente. A finalidade da escola é, grosso modo, trabalhar para que os conhecimentos construídos socialmente ao lon-

go do processo histórico sejam apropriados pelas novas gerações, de forma que elas possam participar das conquistas civilizatórias da sua própria cultura e se localizar como sujeitos do seu tempo.

A questão é que essa finalidade, bastante ampla, não se desenvolve como algo que acontece naturalmente. A ação educativa é uma construção humana, fruto de múltiplos interesses e concepções que precisam ser negociadas e planejadas para que se desenvolva adequadamente e atinja a finalidade desejada. Assim acontece com os objetivos e as metas educacionais que a instituição elege como os mais importantes, com os conteúdos curriculares, mas também com o conjunto de práticas pedagógicas que permitirão que esse trabalho aconteça de fato. De acordo com Veiga (2004, p. 38),

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Ao tratarmos de planejamento pedagógico, nosso objetivo maior é abordar o Projeto Político Pedagógico (PPP) por entender que ele representa o norte do planejamento de todas as ações pedagógicas da escola, os projetos, os planos de aula, os planos de curso; afinal, tudo o que se propõe a fazer no interior da escola deve estar articulado com o PPP dessa instituição.

O PPP é o documento-base do planejamento educativo da instituição escolar. É nele que são colocados os conteúdos técnico-científicos da cultura universal, mas também as regras definidas em legislação ou as diretrizes federais, estaduais ou municipais que devem ser discutidas pela gestão e pelo coletivo escolar e contempladas no documento. Mas o PPP é também o *locus* privilegiado para a discussão e o planejamento de questões mais particulares do contexto cultural e político da instituição: a inclusão de conhecimentos locais, as regras da própria instituição, as estratégias de ensino, as relações da escola com a comunidade etc. Santos (2005, p. 30) ressalta que "o planejamento pode se constituir ao mesmo tempo em processo e

em mecanismo de reflexão e intervenção, no sentido de organizar, selecionar e decidir sobre as vias mais adequadas à construção da realidade idealizada".

Se partimos do pressuposto que o projeto pedagógico deve ser um documento elaborado com o sentido fundamental de dar um direcionamento claro às ações desenvolvidas na escola para atingir às finalidades postas pelo coletivo, é razoável admitir que os procedimentos pedagógicos devem ser planejados cuidadosamente, de modo a dar sentido ao trabalho coletivo, em consonância com os objetivos e as finalidades estabelecidos.

É nesse sentido que consideramos que as estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem precisam ser explicitamente definidas no projeto, a fim de que os sujeitos envolvidos tenham mais subsídios para trabalhar e para refletir sobre essas estratégias. Podemos pensar que não é suficiente que a instituição coloque no seu projeto educativo que a avaliação deve ser "diagnóstica" e "formativa", que deve privilegiar os "aspectos qualitativos" sobre os "quantitativos" da aprendizagem, sem estabelecer nenhum parâmetro ou descrição do que sejam esses termos e qual a sua relação com os objetivos globais do projeto. É como se o sentido dessas palavras fosse tão evidente que não necessitasse de qualquer reflexão.

Dentro dessa perspectiva, consideramos que as estratégias avaliativas não podem ficar somente na responsabilidade ou no domínio técnico-pedagógico de cada professor isoladamente, como se isso fosse parte da "autonomia" do professor. Compreendemos que o mais adequado seria a gestão pedagógica da escola, num processo permanente de estudos e formação com o objetivo de definir um modelo de avaliação mais adequado e compatível com o que está estabelecido no projeto pedagógico. Isso inclui, obviamente, fazer escolhas teóricas e metodológicas que deverão ser adotadas pela instituição. Luckesi (2011, p. 45) reforça que "A avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule".

A importância de ter estratégias avaliativas claramente definidas é, por um lado, permitir à comunidade (técnicos de secretaria, professores, diretores, coordenadores, alunos e pais) a compreensão de quais são as escolhas teóricas e metodológicas adotadas pela escola. Por outro, acreditamos que, com essas escolhas teó-

ricas e metodológicas, a comunidade escolar tem mais elementos para refletir sobre questões como: orientação dos professores, organização dos processos avaliativos da escola, notas baixas ou taxas de reprovação. Não queremos, contudo, promover um engessamento das práticas avaliativas, tampouco tolher a autonomia do professor. Longe disso! O que propomos é que a avaliação realizada pela escola seja melhor definida dentro do PPP e planejada conjuntamente, agregando os saberes dos docentes mais experientes com os saberes dos professores mais jovens, num processo dialógico de reflexão e construção de conhecimento pedagógico sobre a prática escolar.

Para contribuir com a construção de uma proposta consistente de avaliação na escola, sugerimos a utilização das duas dimensões da avaliação descritas neste artigo – a avaliação em larga escala e a avaliação da aprendizagem – e defendemos que elas devem ser objeto de reflexão e planejamento dentro da escola. As avaliações em larga escala, pelas suas próprias características, precisam ser incorporadas nas reflexões sobre a situação atual da instituição escolar e no planejamento das metas de médio e longo prazo que a gestão da escola e a comunidade vão traçar para a instituição.

> As relações entre esses dois tipos de avaliação são muito ricas e permitem criar um novo entendimento sobre a publicização da atividade do ensino do professor – avaliação do professor – sob a liderança do coletivo da escola, fugindo ao entendimento corrente da mera "responsabilização" do professor e da escola por avaliação externa. Igualmente, permite que nos afastemos do entendimento de que a atuação do professor é algo secreto, velado e restrito aos domínios da própria sala de aula (Freitas *et al*., 2014, p. 13).

A incorporação desse conjunto de informações que as avaliações geram sobre a instituição escolar é muito importante do ponto de vista da formação interna da gestão e da comunidade escolar, mas também funciona como um suporte para o planejamento dos objetivos institucionais, das ações necessárias para alcançar esses objetivos, ou seja, para a tomada de decisão sobre os rumos da instituição.

No entanto, é de fundamental importância que as avaliações externas não se transformem no norte do currículo escolar e do projeto educacional da escola.

Os dados das avaliações externas devem servir como subsídios para refletir sobre a realidade e para ajudar a planejar e tomar decisões. Arellano *et al.* (2012, p. 22) nos ajudam a pensar sobre a importância das avaliações externas para nosso fazer pedagógico ao enfatizarem que o sistema de avaliação "*es una herramienta de rendición de cuentas sostenida en una dinámica de aprendizaje organizacional, donde el proceso de su construcción termina siendo* más importante que *el producto final*".

Sem o devido trabalho reflexivo e buscando aligeirar ou induzir o processo de mudança nas escolas e nas redes, pode-se lançar mão de estratégias que distorcem o sentido esperado do ato de avaliar, já defendido neste capítulo. Utilizar as avaliações externas para premiação, bem como para produzir ranqueamento de escolas, ou atrelar a distribuição de recursos considerando as metas alcançadas na avaliação, acaba por induzir as escolas a adaptar os currículos e todo o trabalho pedagógico para atender ao que é cobrado nas avaliações oficiais, descaracterizando o processo educativo. Esse afunilamento dos currículos empobrece as experiências que os estudantes vivenciam nos espaços escolares, de modo que a avaliação externa passa a ser vista com desconfiança e revolta após um árduo período de "treinamento e reprodução de fragmentos do conteúdo" (Esteban; Fetzner, 2015, p. 80) que não favorecem a aprendizagem significativa e apenas tornam o ensino rígido, enfadonho e repetitivo. Dessa forma, "A inserção das provas externas, acompanhada da pressão pela competição na busca de um melhor Ideb para a escola, fortalece a ideia de treinamento no trabalho com o conhecimento escolar" (Esteban; Fetzner, 2015, p. 80).

O primeiro ponto a considerar é, como propõem Freitas *et al.* (2014), a "tomada de consciência" dos professores e gestores acerca da importância das avaliações para o fazer pedagógico, qual sua finalidade, quais as implicações dessas avaliações para a construção das aprendizagens e para a vida dos estudantes e em que medida elas estão relacionadas com a organização do trabalho pedagógico, bem como "compreender que a avaliação compõe um todo, que extrapola a prática de cada professor e que impacta no projeto de escola que temos" (Freitas *et al.*, 2014, p. 30).

O segundo ponto, sugerido pelo autor supracitado, é romper com a lógica classificatória e excludente da avaliação, desconstruir o paradigma do "uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social" reproduzido pela instituição escolar em diversas situações, quando não temos a clareza das nossas práticas

dentro do contexto de sala de aula. "Isso implica lutar por escola e ensino de qualidade para todos, recusando as hierarquias de qualidade baseadas na origem social" (Freitas *et al.*, 2014, p. 31).

O que se propõe, portanto, é que a avaliação seja componente de todo o trabalho pedagógico: do planejamento às ações, em um processo que se retroalimenta por meio das avaliações, pois são elas que produzem os dados necessários para perceber se os objetivos foram alcançados ou se será necessário implementar mudanças nesse planejamento. Segundo Libâneo (2001, p. 221),

> O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Vista por esse ângulo, a avalição serviria ao propósito que tanto discutimos até o presente: avaliar para intervir, já defendido exaustivamente por Luckesi (2011, 2013); ela deve funcionar não como fim, mas como meio, fornecendo os dados para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é um tema bastante sensível no cotidiano escolar, pela multiplicidade de concepções e práticas que povoam o fazer pedagógico dos professores e sujeitos da escola. Por ser a atividade privilegiada para o monitoramento das aprendizagens construídas no cotidiano escolar, é fundamental que seja uma prática refletida e planejada de acordo com o projeto educativo global da escola.

Conforme abordamos ao longo do presente texto, as avaliações nos fornecem dados relevantes acerca da aprendizagem dos estudantes e possibilitam construir caminhos para a melhoria das nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, tanto

as avaliações externas como as avaliações internas trazem oportunidades para a reflexão e para a construção de conhecimento organizacional. Nosso olhar para a avaliação externa é por entender que ela nos fornece dados de forma mais sistêmica acerca das políticas, dos programas e dos projetos implementados no âmbito educacional e nos permite acompanhar e fazer projeções de forma geral para a instituição escolar.

Sobre a avaliação interna, de certa forma, ainda representa um instrumento de poder que o professor tem para "controle" da turma. Cada professor acaba imprimindo sua identidade na "forma" de avaliar; identidade essa construída com base nos modelos aplicados por colegas mais experientes ou vivenciados pelo aluno. Em geral deixada a cargo de cada professor, sem orientações tão precisas quanto à forma, aos instrumentos e às estratégias mais adequados para utilizar dentro do PPP da escola, a avaliação fica limitada a mero instrumento burocrático, de fechamento de notas ao final do período letivo.

Somente obter os dados não é suficiente. É preciso intervir na realidade avaliada de forma a buscar o alcance dos objetivos traçados pela instituição escolar. É preciso também analisar se os instrumentos utilizados foram os mais adequados para tal finalidade. Especialmente, nossa ênfase se deu no sentido de que não adianta avaliar sem o propósito de promover intervenções com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Reforçamos a ideia de que a prática avaliativa de cada professor não pode se dar de maneira isolada e à parte de todo o ato pedagógico planejado coletivamente pelos diversos sujeitos que atuam na escola. Sendo assim é que indicamos não ser o bastante a tomada de consciência sobre a importância da avaliação, mas a mobilização dos sujeitos para superar a lógica punitiva, classificatória e excludente de avaliação, que ainda é frequente em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ARELLANO GAULT, David; LEPORE, W.; ZAMUDIO, E.; BLANCO, Felipe. *Sistemas de Evaluación del Desempeño para Organizaciones Públicas*: ¿Cómo construirlos efectivamente? Mexico, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. Trabalho financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Educar em Revista* [online]. 2015, v. 00, spe 1, pp. 75-92. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.41452. Acesso em: 12 out. 2021.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. *Avaliação Educacional*: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica:* desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2011.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. Planejamento: processo de reflexão e ação político-pedagógico. *In*: CEARÁ, Secretaria da Educação. *A gestão pedagógica e o desempenho escolar*. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

SILVA, J. A. D. O uso da avaliação e a avaliação de seu uso (acerca da avaliação da qualidade do ensino. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 255-264, 09/12 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/SdSnDwNVzCwfMHhtmjKKSBm/?lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior:* projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional:* teoria – planejamento – modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

PARTE 3

DOCÊNCIA(S) NO ENSINO MÉDIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DE DADOS DO PNE E DO PAR

Andréia Cristina Freitas Barreto (Uneb)

Edcleide da Silva Pereira Novais (Uneb)

Lúcia Gracia Ferreira (UFRB-Uesb)

INTRODUÇÃO

Discussões sobre a formação de professores estão cada vez mais presentes no âmbito das políticas públicas, e materializadas nas legislações educacionais. Essa formação é garantida aos docentes que atuam em todas as etapas da educação básica, tendo em vista promover a melhoria na educação.

O processo de formação tem tomado rumos diferentes ao longo dos anos, direcionado pelas diversas iniciativas de âmbito federal, estadual e municipal no intuito de buscar favorecer a qualidade da educação. Para tanto, a legislação, a exemplo do Plano Nacional de Educação, afirma a necessidade de que todos os professores tenham formação para atuar. No entanto, ainda assim, nem todos os educadores conseguem a devida qualificação.

Nesse contexto, objetivamos analisar a formação inicial de professores tomando por base o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Relatório de Monitoramento do PNE e os dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec)/PAR de uma cidade do interior da Bahia. Entendemos que a formação de professores não é a única responsável pela qualidade da educação, entretanto, é um dos pilares dessa ação. Neste sentido, Costa e Gentil (2011, p. 282) afirmam que

> Há muito o que se analisar em face de todas essas ações políticas, programas e projetos que se dizem pautados na ideia básica de melhoria da qualidade da educação no país e que passam necessariamente pela formação de professores, merecendo atenção especial as consequências dos princípios que as têm orientado e suas repercussões no cotidiano de professores e estudantes.

Assim, o planejamento dos cursos de formação de professores deve ser pensado considerando-se a realidade em que esses profissionais estão inseridos para que a formação atenda **às** suas necessidades tanto no aspecto teórico quanto prático.

Desse modo, este capítulo está estruturado em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira trata das políticas de incentivo e formação docente no contexto dos cursos de licenciatura. A segunda pontua as determinações

legais do Plano Nacional de Educação acerca da formação docente e a importância do Plano de Ações Articuladas para a sua concretude. Por fim, a terceira seção analisa, com base nos dados gerados, como está a formação dos professores da educação básica com ênfase no ensino médio.

POLÍTICAS DE INCENTIVO E FORMAÇÃO DOCENTE

Não é difícil nos depararmos com concepções errôneas que consideram que a qualidade do trabalho do/a professor/a da educação básica está intrinsicamente relacionada à formação que ele/a recebeu na universidade. Segundo Gatti (2010), é necessário que todos tenham conhecimento da existência de outros fatores, além da formação, que interferem na sua profissionalização, tais como as histórias de vida, as políticas educacionais, os aspectos da cultura nacional, os planos de carreira e salário, as precariedades do trabalho nos prédios escolares, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos/as, a situação crítica da aprendizagem, as formas de estrutura e gestão da escola. Tudo isso influencia no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Entretanto, é válido considerar que não é objetivo dos cursos de licenciatura formar técnicos com autonomia limitada, mas profissionais que gozam de autonomia na organização do próprio trabalho (Oliveira-Formosinho, 2009). Para isso acontecer, precisaríamos de uma grande revolução nos currículos dos cursos e/ou até mesmo nas práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as formadores/as, pois precisamos romper com algumas concepções tecnicistas ainda contempladas na contemporaneidade por alguns modelos de formação.

A necessidade dessas mudanças não é novidade. Há 24 anos, Pimenta (1997) sinalizou em seu estudo que a formação inicial e continuada de professores/as tinha se mostrado pouco eficiente, uma vez que não contribuía para a formação da identidade docente do/a futuro/a professor/a. Nesse sentido, um dos maiores desafios dos cursos de licenciatura nesse processo de construção de saberes e identidade docente é romper com a dicotomia entre teoria e prática, que é proposta em muitas políticas para Formação de Professores da Educação Básica (FPEB).

Diferente das Políticas de Carreira Docente que praticamente não existem no âmbito nacional, temos vastas publicações de leis, decretos e resoluções sobre

FPEB que demarcam a necessidade de se estabelecer uma aproximação entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial. Então, questionamos: qual seria o motivo dessa não implementação, já que é estabelecida por lei e diversos estudos comprovam a necessidade dessa superação para resolver as deficiências dos cursos de licenciatura no nosso país? Para refletirmos sobre essa questão, apresentaremos brevemente alguns documentos oficiais e estudos que problematizam o tema.

Considerada um marco na regulamentação de políticas de FPEB, a LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) apresenta três artigos – 61, 62, 63 – que versam sobre a formação dos profissionais de educação. O artigo 61 garante uma formação para atender os diferentes níveis e modalidades de ensino e traz como fundamento a associação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiência anteriores. Em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por intermédio da Lei n.º 10.172 (Brasil, 2001), com diretrizes e metas para serem cumpridas no prazo de dez anos. Nas diretrizes para a formação inicial de professores/as, o referido documento reforça a ideia de superação da histórica dicotomia entre teoria e prática e incentiva a formação continuada.

No ano de 2007, houve ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (Brasil, 1997), que se tornou Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério dos Profissionais da Educação (Fundeb), por intermédio da Lei n.º 11.494 (Brasil, 2007). Nesse mesmo ano, com o objetivo de aproximar a universidade da escola e de diminuir a distância entre teoria e prática, foi aprovado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), por meio do Decreto n.º 7.219, de 2010 (Brasil, 2010).

Sob esse prisma, outro documento aprovado que preza pela articulação entre teoria e prática e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi o Decreto n.º 6.755, de 2009, revogado anos depois pelo Decreto de n.º 8.752, de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e salienta a relação entre teoria e prática como princípio da formação dos profissionais tendo como base o domínio dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos. Do mesmo modo, a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial no nível superior e para a

formação continuada, em seu artigo 5°, prevê a articulação entre teoria e prática tendo como base os contextos escolares da educação básica e profissional.

Como podemos observar, muitas são as políticas que sinalizam a necessidade de os cursos de licenciatura estabelecerem uma aproximação/articulação entre a teoria e a prática, mas ressaltamos a necessidade de considerar que, muitas vezes, as leis são elaboradas sem conexão com a realidade, conforme afirma Gatti (2020). Para ela, o Brasil possui um número alto de professores/as que atuam na educação básica, entretanto grande parcela desses profissionais possui uma formação ruim. Sobre essa problemática, Vaillant (2008) elucida que esse fator não se deve totalmente à formação inicial, mas também a outras formações e programas que os/as professores/as frequentaram antes de adentrar no curso de licenciatura.

Com base nos estudos das pesquisadoras Gatti (2009; 2010; 2020) e Pimenta (1997; 2002) sobre a formação de professores no Brasil, podemos evidenciar que o cerne da questão apresentada no texto, sobre a relação teoria-prática nos cursos de licenciatura, pode ser compreendido tendo como base três hipóteses:

1. Professores bacharéis que lecionam em licenciaturas. De acordo com Gatti (2020) e Pimenta (2002), existe um número alto de docentes que atuam nos cursos de formação de professores que não são licenciados, mas bacharéis. Desse modo, não possuem conhecimento na área educacional/pedagógica e, às vezes, também não possuem interesse em adequar os seus planos de trabalho. Assim, em alguns cursos de licenciatura, conhecidos como sendo da área "dura", como química, física, biologia e matemática, o foco é mais direcionado para as áreas de conhecimento específicas do que para os aspectos didáticos, sinaliza Gatti (2020).

2. Cursos curtos e genéricos: a partir de 2008, no Brasil, houve uma rápida multiplicação da oferta de Educação a Distância (EaD). Conforme Gatti (2020), muitas instituições particulares formam professores/as de forma aligeirada e genérica, sem prezar pela qualidade do processo formativo.

3. Práticas nos cursos de licenciatura: Pimenta (1997; 2002) aponta, nos resultados dos seus estudos, que a maioria das instituições não possui um projeto de estágio definido e parcerias estabelecidas com escolas da educação básica para os/as alunos/as vivenciarem processos formativos que os aproximem, cada vez mais cedo, do seu campo de atuação.

Os estudos de Gatti, em 2009, mostraram que a formação de professores e as instituições responsáveis por essa formação precisam revisar suas propostas curriculares. Desse modo, cabe uma atenção especial ao projeto curricular dos cursos de formação, para que possam atender adequadamente à complexidade da profissão docente em diferentes contextos, quais sejam: humano, organizacional e social. Por humano, compreendemos um trabalho direcionado para a valorização do pessoal-profissional, que engloba questões identitárias, carreira profissional e todo o aspecto sócio-histórico que o envolve. O organizacional está diretamente ligado à formação inicial, relacionado ao currículo e às ementas das disciplinas a serem oferecidas durante os cursos, assim como às bases educacionais. Já o contexto social deverá ser fundamentado nas relações teórico-práticas e histórico-culturais e se refere à maneira como o professor conhece a realidade do seu trabalho e reflete sobre as suas ações.

Diante da relevância dessa questão, Gatti (2009) sinaliza:

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2009, p. 1375).

Podemos observar que, há mais de 10 anos, a pesquisadora vem clamando por urgência nas reformas dos projetos dos cursos de licenciatura do Brasil mostrando que muitas são as deficiências, por exemplo, a fragmentação dos processos formativos. De acordo com Gatti (2009), isso tem acontecido pois os currículos não são direcionados às funções sociais específicas da escolarização e às demandas da profissionalização.

Nóvoa (1991) destaca também a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento do processo de formação, em que a escola seja explorada em todas as suas dimensões formativas. Ou seja, a escola deve se constituir como lócus de formação continuada, para possibilitar a troca de saberes entre pro-

fessor e aluno, pois é no cotidiano escolar que o docente desenvolve seus saberes teórico-práticos, aprende e reaprende com seus alunos, faz novas descobertas, tem conhecimento da realidade local. Tudo isso favorece a contextualização da sua metodologia, o desenvolvimento de planejamento e ações conjuntas e, principalmente, aprimora constantemente a prática docente.

Assim, observamos que muitos são os desafios para a formação inicial dos/as professores/as no Brasil, principalmente através da materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) nas licenciaturas, que fere a autonomia das universidades e o protagonismo do trabalho docente (Siqueira; Dourado, 2020). No mesmo esteio de expor à sociedade ao projeto de destruição do ensino público, temos mais uma ação no processo de privatização da educação: a Resolução CNE 2/2019 (Brasil, 2019), que aprovada de forma aligeirada, vem provocando o desmonte, a desqualificação, a descaraterização dos cursos de licenciatura e, em especial, do currículo do curso de Pedagogia. O desafio nesse cenário de desgoverno é resistir para conseguir a revogação dessa resolução, o que configura mais uma luta de classe que se trava nesse cenário de barbárie, injustiça e desumanidade.

Diante desse contexto, concordamos com Imbernón (2006), que sinalizou desde o início do século que precisamos pensar urgentemente em um novo modelo de formação com um alto nível tecnológico e de aprendizagem para fornecer um conhecimento pedagógico consistente. Para isso acontecer, é necessário romper com modelos tecnicistas que ainda são predominantes em algumas licenciaturas para que consigamos "formar professores/as apaixonados/as pela docência e que não contribuam com um sistema reprodutor" (Marcelo; Vaillant, 2010. p. 49). A formação docente é essencial neste contexto de mudanças, por isso, analisá-la tendo por base políticas atuais como o PNE e o PAR é muito importante, e isto será realizado na próxima seção.

FORMAÇÃO DOCENTE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

A formação de professores é uma determinação legal amparada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) frequentemente discutida na literatura brasileira.

Na Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, e também na de 2014, **várias propostas foram implementadas para garantir formação aos educadores como política de incentivo e valorização. Entre as ações criadas, destaca-se o PNE, uma normativa legal prevista na** Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O PNE é uma política de Estado que se constitui como uma bússola orientadora para planejar a educação brasileira. Para Dourado (2020), o PNE deve ser o epicentro das políticas educativas. Ele é composto por vinte metas e dez diretrizes. São objetivos do Plano Nacional de Educação:

> elevar o nível de escolaridade da população; elevar a taxa de alfabetização; melhorar a qualidade da educação básica e superior; ampliar o acesso ao ensino técnico e superior; valorizar os profissionais da educação; reduzir as desigualdades sociais e democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação (Brasil, 2014).

Tendo por base o Plano Nacional de Educação e os respectivos planos subnacionais, estados e municípios devem implementar políticas educacionais com vistas a cumprir suas determinações. De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE, publicado em 2020, os referenciais qualitativos e quantitativos dispostos no plano nortearam os gestores educacionais em todas as esferas de governo (federal, estadual e municipal), os órgãos de controle e a sociedade em geral em relação à realidade educacional do Brasil, além de apresentar "capacidade suficiente para garantir seu prosseguimento como referencial para as políticas educacionais mesmo em duas transições de governo" (Brasil/Inep, 2020, p. 7).

Dentre as 20 metas do PNE, destaca-se a meta 15, que trata da formação inicial de professores, a saber:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação

> básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 78).

Essa meta assegura que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Nas estratégias da meta 15 está explícito que deve ser elaborado um plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento pelas instituições de ensino superior e ampliado o programa de incentivo à docência de profissionais que atuarão no magistério da educação básica. Vale destacar que a meta reforça a necessidade do financiamento estudantil e da reforma nos cursos de licenciatura. Neste sentido, Diniz-Pereira (2011) afirma que a educação e a formação docente têm papel de destaque na transformação da sociedade. Sendo assim, a formação dos educadores é uma construção social e coletiva, com valores educativos que devem reconhecer e valorizar as diferenças (Silva, 2017).

Entretanto, Gomez e Ramos (2018) afirmam que a situação de incerteza política instaurada no Brasil desde 2018 fomenta a descontinuidade das políticas educacionais e interfere nas questões referentes à formação docente. Corroborando esse pensamento, Dourado (2019, p. 11) pontua a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei n.º **13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como imensos** retrocessos na educação que se apresentam, inclusive, na materialização do PNE. Essas mudanças na educação interferem diretamente nos cursos ofertados aos professores, uma vez que eles são submetidos às exigências tanto da BNCC quanto da reforma do ensino médio, centradas na aquisição de habilidades e competências (Dourado, 2020).

Gomez e Ramos (2018) afirmam que, embora haja avanços na formação de professores, a falta de esforço político em áreas consideradas mais prioritárias e as manobras dos grupos que são maioria na elaboração das políticas públicas geram um cenário de discursos e projeções de mudanças vazias, que dificilmente se concretizam, mesmo com o Plano Nacional de Educação.

Desse modo, percebemos que a formação docente, embora seja garantida na legislação, nem sempre é atendida. Com isso, a educação e a qualidade do ensino

ficam comprometidas, visto que a formação do professor é um dos indicadores da qualidade que influencia diretamente outros indicadores, como a prática pedagógica, as condições de trabalho e a avaliação. É preciso pensar nos modos de se conceber essa formação no que se refere a questões como o planejamento e a organização.

Mediante a necessidade de construir conhecimento teórico e prático, destacamos as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) como importantes para planejar e garantir a formação dos professores. Em outras palavras, o PAR coloca em prática as ações responsáveis pela organização e pelo direcionamento dos cursos de formação. Silva (2017) destaca que o Plano de Ações Articuladas é um indicador de demandas para a oferta de cursos pelas universidades. A autora ainda ressalta que o referido plano constitui-se em um importante instrumento de planejamento por meio de diagnósticos da realidade dos municípios, criando condições necessárias para a idealização de ações que contribuam com a modificação da realidade (Silva, 2017). Após a inserção do diagnóstico, o sistema libera 27 iniciativas para serem planejadas. Na dimensão gestão educacional, realiza-se o planejamento das formações a serem realizadas pelo ente federado. Conforme Aureliano e Queiroz (2017), o PAR é um programa estratégico originado pela União que objetiva descentralizar as políticas educacionais para os municípios, os estados e o Distrito Federal, além de assegurar a assistência técnica e financeira do Ministério da Educação.

Assim, a formação inicial, bem como a específica, por área lecionada, é um direito de todos os professores, devendo ser planejada e organizada com base nas necessidades das redes de ensino, em regime de colaboração entre os entes federados, como determina o Plano Nacional de Educação. Santos (2011) afirma que é responsabilidade dos municípios ofertar a formação dos professores:

> No que se refere às atribuições dos municípios na realização de cursos de formação em serviço disponibilizados pelo governo federal, fica claro que cabe ao município unicamente o acompanhamento da execução das atividades. Nos documentos legais (resoluções e portarias do FNDE), há também uma preocupação com a necessidade dos municípios de providenciar a infraestrutura, os equipamentos e serviços adequados para os encontros presenciais (Santos, 2011, p. 32).

Quando cada ente federado assume sua responsabilidade no âmbito da formação docente, todos ganham. Os municípios também devem dar sua parcela de contribuição, visto que é o ente que tem melhores condições de acompanhamento dessa formação. Diante dessas disposições legais, a próxima seção analisará como está a formação dos profissionais do magistério que atuam no ensino médio no Brasil e no município de Iguaí/BA.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A formação inicial dos professores é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). É consenso entre as legislações que essa formação deve ocorrer em instituições de ensino superior com o apoio dos entes federados. Entretanto, mesmo com essa garantia prevista em lei, nem todos os professores possuem graduação ou formação na área específica em que lecionam.

Diante dessa afirmativa, esta seção analisará o andamento da formação específica para o ensino médio a partir de dados do Relatório de Monitoramento, Ciclo 3, do Plano Nacional de Educação e do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec/PAR). A análise será realizada por meio da Meta 15 (indicador 15D) e da adequação da formação à disciplina que o professor leciona. O Relatório de Monitoramento do PNE é uma avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre a evolução das metas do Plano Nacional de Educação, segundo estabelece a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse relatório é uma atribuição do Inep, que tem a responsabilidade de publicar a cada dois anos os resultados obtidos.

META 15 (INDICADOR 15D)

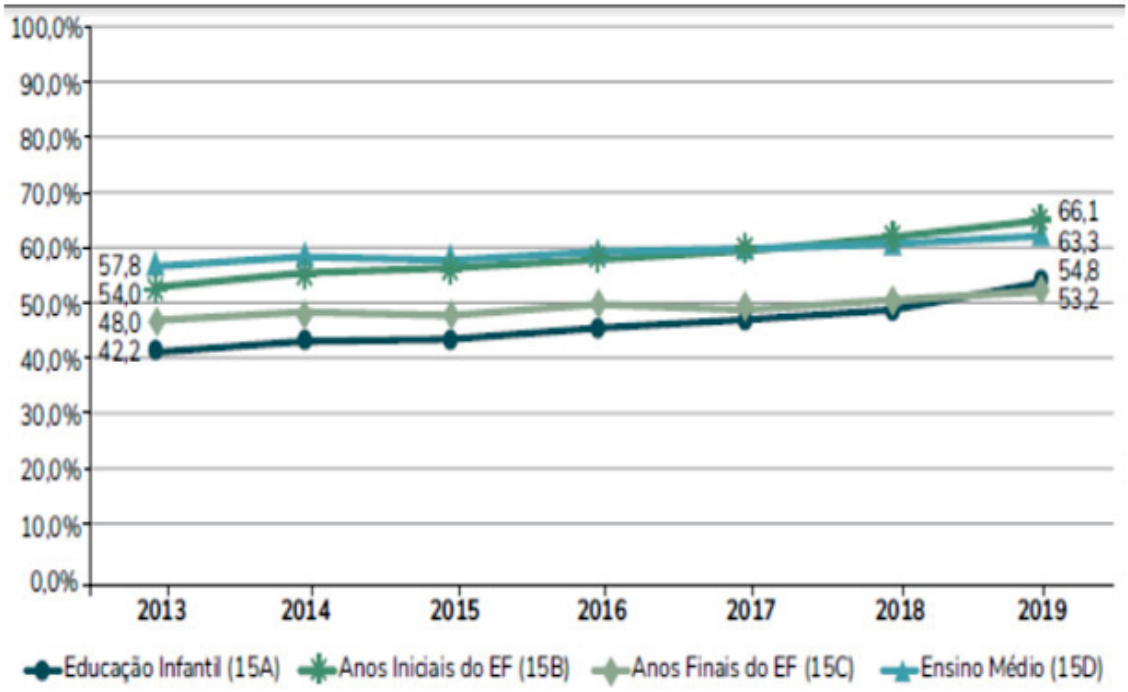
A meta 15 estabelece que até 2024 (vigência do PNE) todos os professores do ensino médio devem ter formação compatível com a área que lecionam, e o Indicador 15D, o qual será analisado, avalia a proporção de docências do ensino médio de professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento lecionada.

De acordo o Relatório do Ciclo 3 de Monitoramento do PNE, publicado em 2020, os indicadores da Meta 15 sugerem que o país tem sido capaz de aumentar a oferta de docentes com licenciatura em Pedagogia para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, mas, no caso da adequação da formação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, este ainda é um desafio a ser superado.

O ensino médio é a última etapa da educação básica, que dura, regularmente, em torno de três a quatro anos. Os estudantes desse nível de ensino têm acesso a conhecimentos de várias áreas, inclusive aquelas que compõem as etapas de avaliação para ingresso no ensino superior. Por isso, há um olhar mais atento também aos professores que lecionam nessa etapa de ensino. Então questionamos: qual a formação para os professores do ensino médio? E respondemos: deve ser uma formação de nível superior na área de conhecimento em que atuam e uma formação crítica e reflexiva, capaz de contribuir com as mudanças que almejamos.

O Gráfico 1 é um espelho do quantitativo de professores que apresentam formação adequada à área do conhecimento que lecionam.

Gráfico 1 - Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D
Brasil – 2013/2019



Fonte: Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE – 2020.

Conforme os dados apresentados no gráfico, em 2019, havia 63,3% dos professores com formação condizente com a área, representando um singelo crescimento de 5,5% desde 2013, quando existiam 57,8% de docentes nessa situação. A despeito desse pequeno crescimento e com a finalidade de alcançar a meta até 2024, ficou estipulado o percentual de 7,34% por ano para adequação da formação docente no ensino médio. O crescimento demarca avanços, no entanto pouco foi realizado nesse período, considerando o tempo já transcorrido do PNE.

Tendo em vista que o PNE finda em 2024, é possível prever a tendência de que a meta 15, especificamente o indicador 15D, não será alcançada no tempo hábil estipulado pelo próprio plano. Isso é grave, considerando que a realização de planos como política pública e legislação é para ser cumprida, e, no âmbito da educação, isso é extremamente necessário. Ressaltamos que a formação universitária é necessária e urgente para atuar na docência no Brasil, porém não é garantia de qualidade, o que acarreta outra preocupação.

A formação do professor é uma ação fundante no processo educacional, pois pode ser responsável por muitas mudanças que almejamos; vozes ressoam [e são ouvidas] quando se tem formação, principalmente aquela condizente com a agenda de mudanças almejadas. Ferreira (2020) discute a importância dessa formação para atender as demandas deste século cheio de incertezas – uma contemporaneidade que exige de nós conhecimentos para além do básico.

Outro dado relevante apresentado no relatório está intrinsicamente ligado às disparidades regionais no que se refere à formação superior de professores já adequada à área de conhecimento em que atuam. Os estados das regiões Sudeste e Sul, ao lado do Distrito Federal, do Amapá e de Sergipe, apresentaram em 2019 os maiores percentuais de adequação da formação docente para essa etapa, enquanto três estados das regiões Norte e Nordeste e dois da região Centro-Oeste apresentaram percentuais de adequação docente inferiores a 50% (Brasil/Inep, 2020).

Essas disparidades retratam bem o valor conferido à formação docente no Brasil e a necessidade de pensarmos em como diminuir as desigualdades sociais. O Anuário Brasileiro da Educação básica, em 2019, mostrou que as regiões Norte e Nordeste eram as que possuíam um número percentual maior de professores que atuavam na educação básica sem a formação superior, sendo 16,5% e 23,5%, respec-

tivamente. Com isso, o menor percentual de professores sem ensino superior estava nas regiões Sul e Centro-Oeste, com 10,2% e 7,5%, respectivamente. Percebemos, portanto, um Brasil cujos privilégios da formação estão no eixo centro-sul.

A análise ora apresentada é uma visão geral da formação inicial de professores no Brasil. No próximo tópico, serão apresentados dados obtidos no Simec/PAR da cidade de Iguaí, no interior da Bahia.

ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO À DISCIPLINA LECIONADA

Para iniciar a discussão deste tópico, apresentamos a análise feita pelo Inep no Simec/PAR, a qual é distribuída nos seguintes grupos:

> Grupo 1: Docentes com formação superior em licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
>
> Grupo 2: Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
>
> Grupo 3: Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
>
> Grupo 4: Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
>
> Grupo 5: Docentes que não possuem curso superior completo (Inep/Simec, 2019).

A partir da proposição acima, realizamos a análise por meio dos grupos apresentados.

A Fig. 1 mostra o percentual de docentes com formação adequada para lecionarem dividida por grupos, como mencionado acima. As informações apresentadas abaixo foram computadas em 2019, não havendo atualização posterior.

Figura 1 - Percentual de docentes por grupo de adequação da formação à disciplina que lecionam

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Iguaí - Rede municipal (*)	47,4	0,0	40,3	10,2	2,1
Bahia - Rede Estadual	35,9	1,0	41,2	17,5	4,4
Brasil - Rede Estadual	64,1	2,9	25,9	5,2	1,9

Fonte: SIMEC/PAR (2019).

Em relação ao Grupo 1, no município, temos 47,4% dos professores com formação superior em licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Embora seja um percentual bem abaixo do esperado no Plano Nacional de Educação (100%), ainda é superior ao da rede estadual da Bahia, que apresenta 35,9%, e bem inferior à rede estadual, no Brasil, que é de 64,1%.

Em relação ao Grupo 2, não há professores com bacharelado lecionando, porém, dos que estão em sala de aula, 40,3% possuem formação em área diferente da que lecionam. Salientamos que é um quantitativo grande em relação ao Grupo 1, visto que 10,2% apresentam formação em áreas que não são da educação, e 2,1% **não possuem** formação de **nível superior.**

Os dados do Simec/PAR demonstram que a Meta 15 do Plano Nacional de Educação está distante de ser atingida, evidenciando uma problemática que precisa ser resolvida. Atingir a meta não está relacionado apenas a ofertar curso. **É** necessário criar condições para que o professor ingresse no curso e consiga concluí**-lo**. Muitos educadores moram longe das cidades onde existem universidades e **não** têm como se deslocar para outro município devido **à** carga excessiva de trabalho, ficando como única opção os cursos oferecidos pelas faculdades particulares. Mas nem todos têm condições financeiras para arcar com as despesas que eles demandariam.

Portanto, o problema do não cumprimento da Meta 15 não está na ausência de cursos, mas na falta de condições para realizá-los. Oferecer formação inicial

compatível com a área que o professor leciona é oportunizar meios para que a licenciatura seja uma opção que alcance todos/as os/as docentes. Pensar os cursos de formação de professores (Ferraz, 2016; Ferreira, 2011; 2020) de modo que sua concretização seja instrumento de mudança e emancipação social deve ser uma meta constante, e os esforços para alcançá-la não devem ser medidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas neste estudo tiveram como objetivo analisar a formação inicial de professores tendo por base o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Relatório de Monitoramento do PNE e os dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec)/PAR da cidade de Iguaí/Bahia. Dentre os resultados, destacamos que a formação de professores não é a única responsável pela qualidade da educação, mas é um passo fundamental para o seu alcance. Existem inúmeras políticas de incentivo **à** formação de professores, mas infelizmente nem todos os profissionais t**ê**m acesso a esses cursos devido a diversos fatores, como a distância entre seu domicílio e os municípios onde se localizam as universidades e a ausência de recursos financeiros para custear sua formação nas instituições privadas.

O Plano Nacional de Educação constitui-se em determinação legal para a garantia do direito à formação específica por área e o Plano de Ações Articuladas é um instrumento importante para a sua concretude. Nas informações apresentadas no Relatório de Monitoramento do 3º Ciclo do Plano Nacional de Educação e no Simec/PAR, a formação dos professores por área que lecionam, no ensino médio, ainda está aquém do esperado, o que demanda um necessário planejamento por parte dos entes federados para amenizar/superar as desigualdades entre os estados, como apresentam os dados.

Vale destacar a necessidade de estudos aprofundados acerca das metas do Plano Nacional de Educação direcionadas **à** formação dos professores, pois em um levantamento parcial da literatura poucos trabalhos que discutem essa temática foram encontrados.

REFERÊNCIAS

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. QUEIROZ, Maria Aparecida de. O público e o privado nas ações de formação de professores do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Mossoró, RN. *In*: Dalva Valente Gutierres; Maria Goretti Barbalho; Maria Simone Pereira Costa (Orgs). *Dimensões do Plano de Ações Articuladas***:** contextos e estratégias de implementação. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo. Brasília, 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. 2010.

BRASIL. *Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. *Lei n° 9.424, de 20 de dezembro de 1996*. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 1997.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de jun. de 2004, e 10.845, de 5 de mar. de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação).

DOURADO. Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. *In*: Luiz Fernandes Dourado (Org.). *PNE, políticas e gestão da educação:* novas formas de organização e privatização. Brasília: ANPAE. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 40, 2019. ISSN 0101-7330. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt. Acesso em: 08. Jan. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Menezes. A prática como componente curricular na formação de professores. Educação. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. GATTI, Bernadete A. *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. p. 294.

FERRAZ, Roselane Duarte. *Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva:* um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 1, n. 2, p. 410-431. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901. Acesso em: 02 fev. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Educação e contemporaneidade: incertezas, práticas e formação docente para a escola rural. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas* (UFSC), v. 12, p. 128-147, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n101p128. Acesso em: 08 jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Os obstáculos da educação na formação de professores. *Canal da TV CPP do Youtube.* 2020.

GENTIL, Heloisa Salles; COSTA, Marilda de Oliveira. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professor e suas implicações na prática pedagógica docente. *Revista Educação Pública/REP***.** PPGE/UFMT. Cuiabá-MT, v. 20, nº 43, maio/agosto/2011.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972011000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 fev. 2022.

GOMEZ, Lucas Gabriel Franco. RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. A formação de professores no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Temas em Debate. *Revista Educativa.* Goiânia, v. 21, n. 1, p. 159-176, jan./abr. 2018. Disponível em: http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5732/4045. Acesso: 26 de janeiro. 2021.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente:* ¿Cómo se aprende a enseñar?. 2010.

NÓVOA, Antônio**.** *Formação contínua de professores*: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*. Vol III. Set. de 1997, p. 5-14.

PIMENTA. Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 3. Ed. – São Paulo: Cortez, Saberes da docência. 2002.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. *Regimes colaborativos e os programas de formação de professores em serviço:* uma análise sobre a experiência da baixada fluminense. Relatório de Pesquisa. FEUSP- Programa De Pós-Doutorado Em Educação. São Paulo, 2011.

SILVA, Lázara Cristina. Desafios e implicações na atualidade à formação docente: interlocuções com Plano de Ações Articuladas (PAR). In: Dalva Valente Gutierres; Maria Goretti Barbalho; Maria Simone Pereira Costa (Orgs). *Dimensões do Plano de Ações Articuladas:* contextos e estratégias de implementação. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2017.

SIMEC. *Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC)/PAR.* 2019.

SIQUEIRA, Romilson Martins. DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas na pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211. Acesso: 10 maio. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, 2019. São Paulo: Moderna, 2019.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROEJA SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Márcia Lopes Vieira (IFTM *Campus* Uberlândia)

Astrogildo Fernandes da Silva Junior (UFU *Campus* Santa Mônica)

Letícia Palhares Ferreira (IFTM *Campus* Uberlândia)

Nara Moreira (IFTM *Campus* Uberlândia)

1 INTRODUÇÃO

Destacamos neste trabalho a importância da formação docente como contributo para o processo de construção da identidade profissional dos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram obtidos através da análise dos currículos Lattes e das entrevistas narrativas de quatro docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que lecionaram no Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no município de Uberlândia, no período de 2009 a 2016.

O Proeja como política pública tem como objetivo minimizar a dívida social histórica do século XIX em relação às políticas educacionais voltadas para os públicos jovem e adulto. Em oposição à redução do trabalho à mercadoria, o Proeja tem como objetivo a "mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais" (Brasil, 2007, p. 7) para, assim, "possibilitar criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades" (Frigotto, 2010, p. 60).

A carreira EBTT tem como uma de suas características a diversidade de níveis de ensino em que o professor poderá atuar, dependendo da instituição de ensino à qual esteja vinculado, como exemplo: na formação inicial e continuada de trabalhadores (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec e Proeja), na educação básica, na educação técnica – cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos na modalidade concomitante e/ou subsequente – e na educação tecnológica (cursos de graduação e pós-graduação). Diante dessas variadas possibilidades de atuação, os docentes mobilizam diversos saberes, provenientes de variadas fontes, para a docência com públicos tão diversos e com especificidades próprias.

Ainda são incipientes os estudos referentes ao desenvolvimento da identidade profissional docente específica para o Proeja. Machado (2011) salienta que a formação dos docentes que lecionam no Proeja ainda é deficitária e pouco atende aos reais desafios impostos para a EJA e para os professores. Mobilizar saberes

docentes de diferentes nuances é fator imprescindível para que o professor possa encontrar meios para refletir a sua profissionalidade[57] nesse contexto educacional ainda pouco discutido e evidenciado.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A possibilidade do profissional de promover mudanças na sua carreira tem se intensificado muito rapidamente, tornando-se necessário pensar na diversidade de atividades que cada pessoa poderá desenvolver ao longo da sua trajetória profissional. Canário (2002) comenta que a atividade profissional deve ser pensada sob a perspectiva do movimento que abrange todo o itinerário da vida profissional ativa. Para o autor,

> a emergência do conceito de trajetória profissional, que é concomitante com a emergência do conceito de percurso de formação de cada indivíduo, permite romper com uma visão estática que tem sido predominante no modo de conceber a relação entre a formação e o trabalho (Canário, 2002, p. 154).

A afirmativa de Canário (2002) nos instiga a pensar na formação de professores para além de modelos estáticos, de forma que contribuam para a construção da identidade profissional do professor por intermédio das experiências socialmente acumuladas.

Canário (2002) percebe que a escolarização massiva destinada à formação profissional tem sido um fenômeno negativo. O autor afirma que, diante do crescimento exponencial de informações disponíveis, deve-se questionar os sistemas formativos tradicionais sob a lógica cumulativa de informação e instigar formações que primem pela produção de saberes e por processos de tratamento e mobilização da informação.

Nessa mesma esteira, Gómez (1998) alerta para o fato de que a função docente, bem como os seus processos de formação e desenvolvimento profissional,

[57] Acreditamos que o conceito de profissionalidade docente está intrinsecamente relacionado à qualidade da prática profissional, conforme preconizam os estudos de Brzezinski (2014). Para a autora, a profissionalidade alcança a integridade do fazer docente; o desenvolvimento profissional; a constituição da identidade docente; o saber docente; a dimensão social e pessoal do docente; a responsabilidade individual e comunitária; e o compromisso ético e político.

deve ser considerada também com relação aos modos de se conceber a prática educativa. O autor pontua quatro compreensões ideológicas no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor: a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social.

Na concepção acadêmica, Gómez (1998) ressalta que o ensino é o movimento de transmissão e aquisição da cultura e do conhecimento acumulado pela humanidade. Nesse sentido, o professor é entendido como especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação está vinculada ao domínio das disciplinas em que o conteúdo será transmitido aos estudantes. Gómez (1998) ainda diferencia, nessa perspectiva, dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo. No enfoque enciclopédico, o volume de conhecimento do professor será determinante para a qualidade da transmissão do conhecimento. Assim, quanto mais conhecimento o professor possuir, maior e melhor será a sua função de transmissor do conhecimento, de modo que não é necessário clareza entre o saber e o saber ensinar, pois sua função é expor os conteúdos das disciplinas. No enfoque compreensivo, o professor é "concebido como um intelectual que coloca o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade" (Gómez, 1998, p. 355). Assim, o conteúdo é entendido como dinâmico e integrado ao conhecimento histórico da humanidade, aos processos de investigação e descoberta que o ser humano utiliza ao longo da história.

Para Mellouki e Gauthier (2004), o professor como um intelectual considera a docência na qualidade de trabalho intelectual, evitando reduzi-la às suas dimensões instrumental e técnica. Os autores também pontuam que as condições ideológicas e práticas do ensino compõem o trabalho intelectual, denotando as contribuições do professor, através de suas práticas, para a produção e legitimação de interesses, sejam eles políticos, econômicos e/ou sociais.

No enfoque compreensivo, é exigido do professor o "conhecimento criativo dos princípios e dos fatos da sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção" (Gómez, 1998, p. 355), pois, além do conhecimento da disciplina, o domínio das técnicas didáticas é fator determinante para uma transmissão eficaz por parte do professor.

Na perspectiva técnica, apontada por Gómez (1998),

> a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais de ciências sociais, como de outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Das leis ou princípios gerais podem se tirar normas ou receitas de intervenção, que aplicados rigorosa e matematicamente produzem os resultados requeridos (Gómez, 1998, p. 356).

A ação docente, na visão instrumental, exige a aplicação e o domínio das rotinas de intervenção técnica, desconsiderando como prioritários os conhecimentos científicos. Assim, são exemplos de atividades instrumentais: dinâmicas, miniaulas e as atividades de microensino. Para Pimenta e Lima (2012), é importante conceber o processo educativo em seu todo, com a amplitude e a complexidade necessárias, para além de uma atividade meramente instrumental, possibilitando que o professor desenvolva habilidades de criação de novas técnicas, em conformidade com as diversas situações em que decorre o ensino.

Gómez (1998) comenta que o ensino na perspectiva prática é uma atividade "complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas" (Gómez, 1998, p. 363).

Sob esse paradigma, o professor é concebido como um artesão. Pimenta e Lima (2012) explicam que, nessa prática, a realidade do ensino e os alunos são vistos como imutáveis, devendo a escola ensiná-los segundo a tradição, sem, contudo, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso à educação. Para as autoras,

> Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (Pimenta; Lima, 2012, p. 8).

A perspectiva prática constitui um dos modos mais tradicionais da atuação do professor. A formação docente é baseada na observação e na reprodução da prática, sem, todavia, considerar a formação intelectual do professor. Para Pimenta e Lima (2012), essa visão propicia o conformismo, considerando um fazer bem-sucedido quanto mais ele se aproxima dos modelos observados.

Na perspectiva apontada por Gómez (1998), referente à reflexão na prática para a reconstrução social, o professor:

> é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo (Gómez, 1998, p. 373).

Para o autor, essa perspectiva alcança desde os professores defensores de um trabalho pautado em propostas de justiça, igualdade e emancipação, seja nos processos de ensino ou nos programas de formação docente, quanto aqueles docentes que postulam condutas liberais sem determinar um ideal concreto de sociedade.

Em estudo recente, Gómez (2001) reorganiza as quatro concepções supracitadas em três eixos de formação docente: prático-artesanal, técnico-academicista e reflexivo (investigação-ação).

Na perspectiva prático-artesanal, o professor é um artesão que se apropria dos saberes da atividade profissional através da prática cotidiana de ensinar. A formação docente, sob esse prisma, está calcada na aprendizagem na prática e para a prática. Nesse sentido, é usual nos cursos de formação de professores a crença de que "saber-fazer" é suficiente para o "saber-ensinar". Marcelo Garcia (2009) indica que a formação de professores está intimamente ligada à aprendizagem do ofício, que é realizada por tentativas de acerto, e a prática, a maneira pela qual se adquire o ofício do professor.

O enfoque técnico-academicista deriva das perspectivas técnica e academicista, de modo que a formação de professores é destinada para a transmissão de conhecimentos científicos e culturais baseados no domínio dos conteúdos disciplina-

res. Gómez (2001) ressalta que, nesse tipo de formação, "a aprendizagem acadêmica das técnicas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento posterior de intervenções eficazes e fiéis ao modelo científico técnico planejado" (Gómez, 2001, p. 188).

No enfoque reflexivo (investigação-ação), o professor é considerado um profissional autônomo, investigador de sua própria prática, que tem como objetivo o seu desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino. Nóvoa (2009) esclarece que há uma necessidade de afirmar os dispositivos e as práticas de formação de professores ancorados na ação docente e no trabalho escolar. O autor reforça ainda que, na atualidade, muitos professores são bem menos reflexivos devido à falta de tempo e de condições, principalmente em razão do uso excessivo de material didático pré-preparado e da deslegitimação profissional.

É patente que o conhecimento profissional do docente tem sua gênese na prática e por meio da prática. Gómez (2001) comenta que "o conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjetiva e idiossincrática, elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de acomodação e assimilação, nos sucessivos intercâmbios com o meio" (Gómez, 2001, p. 189).

Freire (1996) sinaliza que ensinar exige também reflexão crítica sobre a prática, instigando um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A reflexão crítica sobre a prática é pressuposto fundamental para a formação docente. Freire (1996) afirma:

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade se exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 22).

É nesse sentido que a reflexão crítica sobre a prática demanda refletir também sobre o trabalho docente por processos de autoavaliação, permitindo a mudança e, consequentemente, contribuindo para o movimento de construção da identidade profissional dos professores.

Ao relacionarmos as perspectivas das práticas pedagógicas de Gómez (1998) e os enfoques atuais desenvolvidos pelo mesmo autor em outro estudo, podemos perceber que a diferença entre eles está na junção da linha técnico-academicista (que aglutinou as visões técnica e acadêmica), em virtude da convergência apoiada na subordinação do conhecimento prático ao conhecimento teórico.

É importante sinalizarmos, ao tratamos de formação docente, a importância da escola como lócus privilegiado de aprendizagem coletiva. Canário (2002) esclarece:

> Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional) (Canário, 2002, p. 156).

As vivências profissionais dos professores ocorrem pela e na coletividade em ação, e as regras são produzidas e aprendidas concomitantemente pelos atores sociais. Para Canário (2002), a produção de práticas profissionais é resultado de fatores individuais e organizacionais que possibilitam pensar a ordenação do trabalho como um processo de aprendizagem do coletivo.

Nóvoa (2009) assinala que o trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes é importante para a afirmação da sua profissionalidade. Para o autor:

> Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de "comunidades de prática", no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (Nóvoa, 2009, p. 12).

Assim, a formação docente ganha destaque se construída dentro da profissão e apropriada a partir da reflexão dos professores sobre o seu trabalho. Nóvoa (2009) pontua que a formação de professores tratada como uma injunção do exterior tende a empobrecer as possibilidades de mudança no campo profissional docente.

Ao analisamos a formação de professores para o Proeja, notamos que há algumas lacunas e dificuldades. Machado (2011) enfatiza que, para a prática de currículos integrados, como no caso do Proeja, é fundamental uma formação docente continuada alicerçada no trabalho coletivo e colaborativo entre os professores. Com isso, a autora afirma ser necessária

> a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental. No caso do Proeja, a complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica é ainda maior, pois envolve a educação geral do ensino médio e fundamental, conteúdos especiais da educação técnica e profissional e da formação continuada e abordagens da educação de jovens e adultos (Machado, 2011, p. 694).

As ações formativas assertivas para o Proeja devem respeitar a centralidade da atuação do professor, com seus interesses, seus saberes e não saberes, enfatizando as dimensões do complexo processo educativo. Há pouco sentido, no esboço dessas ações, nos cursos de suplência ou atualização de conteúdos, visto que estão desvinculados do cotidiano da sala de aula e não favorecem a efetiva articulação dos saberes adquiridos ressignificados em novas práticas. Nesse cenário formativo, devemos conceber o professor como o articulador de sua (auto)formação, favorecendo o diálogo e as experiências dos profissionais envolvidos.

Para Melo (2009), é fundamental "instituir espaços fecundos para a prática de reflexão sobre a docência, para explicitar descobertas e experiências significativas, para estimular um processo permanente de exercício crítico da prática docente e reavivar a prática pedagógica" (Melo, 2009, p. 35).

Em acordo com Melo (2009), acreditamos que a instituição desses espaços de formação deve considerar a realidade histórica em que esses professores atuam, suas histórias de vida e de formação, seus saberes e suas práticas.

A formação docente é um dos pilares que constituem o processo de construção da identidade profissional docente. Ela denota as marcas de um movimento próprio de se fazer o professor que se quer ser.

3 METODOLOGIA

Para atingirmos os objetivos que propomos para esta discussão, quais sejam, investigar e analisar as trajetórias de vida e de formação dos professores e contribuir para ampliar as discussões a respeito da necessidade de formação específica para o exercício profissional da docência na EJA, utilizamos como metodologias a análise documental e a História Oral Temática.

A pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2010), tem como característica a fonte de dados restrita a documentos, que podem ser escritos ou não, denominando-se fontes primárias. Partimos do entendimento do conceito de documento empregado por Lüdke e André (1986, p. 38) em referência a Philips (1974, p. 187): "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano".

Lüdke e André (1986) afirmam que,

> Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Lüdke; André, 1986, p. 38).

As autoras destacam que os documentos são fontes próprias de informação e que, por persistirem ao longo do tempo, podem ser consultados diversas vezes, podendo, inclusive, servir de base para outros estudos.

Na perspectiva de Gil (2002), a pesquisa documental constitui uma fonte rica e estável de dados, apesar das limitações, principalmente quando se trata da não representatividade e da subjetividade dos documentos.

Consideramos o Currículo Lattes uma ferramenta capaz de registrar e preservar tanto as trajetórias de produção científica como partes da história profissional e acadêmica. Segundo Souza (2015, p. 47), "os mecanismos de poder que estão por trás desse instrumento continuam marcando vidas, subjetividades, e vão, aos poucos, tecendo identidades profissionais". Dessa forma, neste artigo, optamos por

incluir uma pesquisa documental com base na análise dos currículos Lattes de 44 docentes que lecionaram no Proeja na cidade de Uberlândia/MG. Buscamos elucidar temas como formação acadêmica, tempo de experiência no magistério e produção científica com a temática Proeja. Essa pesquisa ocorreu pela plataforma Lattes entre os dias 1º a 30 de novembro de 2016.

Outro instrumento utilizado no desenvolvimento deste estudo foi a História Oral Temática. Para tal, usamos como principal referência Meily (2002), pois, segundo essa autora, História Oral Temática é um recurso usado para a elaboração de documentos por intermédio da narrativa, relativos à experiência social de pessoas e de grupos, a fim de favorecer estudos de identidade e memória cultural, caracterizando-se como história do tempo presente, reconhecida como história viva. Nessa perspectiva, ouvimos as narrativas de quatro docentes que atuaram no Proeja no ano de 2016, na cidade de Uberlândia/MG.

Segundo Freitas (2006), a "História Oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si no registro de narrativas da experiência humana" (Freitas, 2006, p. 18). O mesmo autor, quando aborda especificamente a História Oral Temática, assevera que

> Com a História Oral temática, a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo (Freitas, 2006, p. 21-22).

A História Oral Temática é, portanto, de suma importância nesta pesquisa, pois, conforme Guimarães (2003), as histórias registradas permitem a compreensão do indivíduo com relação ao seu modo de ser e ao contexto social em que sua profissão está inserida, demonstrando como esses próprios indivíduos constroem e reconstroem suas experiências.

Para Nóvoa (2009), a importância em se trabalhar com as narrativas dos sujeitos está na substancialidade delas e na possibilidade de conhecer o processo de autoformação docente. Guimarães (2003) enfatiza que as histórias de vida e profissional influenciam na ação docente e são mecanismos auxiliares de processos de autoformação, pois possibilitam a reflexão e, consequentemente, uma apropriação do sentido da profissão.

Nesta pesquisa, os sujeitos que compartilharam suas histórias de vida e de docência foram:

- Antônio – sexo masculino, 45 anos, bacharel, formado em Economia, mestre, cinco anos de experiência no magistério;
- Murilo – sexo masculino, 53 anos, licenciado, formado em Estudos Sociais e Geografia, doutor, 24 anos de experiência no magistério;
- Laura – sexo feminino, 40 anos, bacharel, formada em Administração, mestre, 16 anos de experiência no magistério; e
- João – sexo masculino, 38 anos, bacharel, formado em Ciência da Computação, mestre, 12 anos de experiência no magistério.

Depois da escuta de todos os participantes, elaboramos um texto final que foi encaminhado por e-mail aos colaboradores para validá-lo. Eles tiveram a oportunidade de alterar o texto; assim, houve interferência significativa tanto de nossa parte, como pesquisadores, quanto do colaborador no texto, que foi sendo refeito por meio de sugestões, alterações e acertos combinados entre ambos nos momentos de conferência da narrativa textualizada.

Nóvoa (2009) aponta que "o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor" (Nóvoa, 2009, p. 40). Dessa forma, acreditamos que os registros escritos, resultado das entrevistas realizadas, nos dão a possibilidade de maior consciência da amplitude do trabalho do professor e de sua identidade profissional, além de constituírem um arcabouço de memórias pessoais e profissionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Goodson (1992) reforça a ideia da associação entre o professor-pessoa e o professor-profissional. Acreditamos que as histórias de vida desencadeiam o ser, o fazer e o formar-se docente por intermédio da marca da confluência de variadas situações e contextos, como aponta Goodson (1992):

> as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (Goodson, 1992, p. 71-72).

Assim, as experiências vividas e o ambiente sociocultural, são componentes importantes na formação e no desenvolvimento da identidade docente. Diante disso, pedimos aos docentes que falassem a respeito de sua família, da infância e da juventude.

Tanto as narrativas de Murilo como de João apresentam um início de vida escolar no meio rural, com relatos de grandes dificuldades para a conclusão e a continuidade dos estudos. A de Murilo revela a relação campo-cidade, já que ele iniciou sua vida escolar em uma escola localizada no meio rural e terminou o curso científico em uma escola urbana, mas continuou morando no campo, deslocando-se diariamente para continuar os estudos. O professor João também tem origem no meio rural. Viveu em uma fazenda por seis anos e mudou-se com a família para um distrito para que ele e seus irmãos pudessem estudar. Por meio das vozes desses professores, percebemos as mazelas de quem vive no campo e busca uma educação de qualidade, o que nos leva a concordar com Silva Júnior (2007) quando ressalta o caráter subalterno, marginal da educação efetivada nas escolas no meio rural ao longo da história.

Entre os quatro professores entrevistados, apenas um era natural de Uberlândia. Os demais, ao longo da vida, tiveram a experiência de morar e trabalhar em outras cidades e, atualmente, têm residência fixa no município. Suas histórias de vida

são fortemente marcadas por essas mudanças, ocasionadas ora pela oportunidade de estudo, ora de trabalho. Marcelo Garcia (2009) destaca que a identidade docente é influenciada pelos fatores sociais, pessoais e cognitivos que, consequentemente, contribuem para que se tornem bons professores.

Ao relatar seu itinerário formativo acadêmico, o professor Antônio ressaltou as lembranças da mãe professora e o incentivo dos pais para que ele se dedicasse aos estudos. Ele comentou:

> O universo da docência sempre esteve presente em minha vida, apesar de não ter sido um processo consciente. Chamava-me atenção a forma como minha mãe preparava o material para dar aulas, muito cuidadosa com seu ofício. Meus pais foram os grandes incentivadores para que eu e meus irmãos nos dedicássemos aos estudos e, modéstia à parte, fui um bom aluno (Antônio, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Antônio instiga-nos a pensar nas experiências formativas vivenciadas por ele na família, e que, segundo Tardif (2014), são os vestígios da socialização primária, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Acreditamos que a influência dos pais marca a trajetória de vida das pessoas e, de certa forma, constitui uma das arestas dessa trama complexa e maleável que constitui o tornar-se professor.

As lembranças relatadas por Laura levam-nos a acreditar que elas foram ressignificadas e são muito importantes para a constituição da professora que ela se tornou, como o fato de sinalizar que desde a infância já existia um desejo de se tornar professora.

> Quando eu era pequena sempre falava que seria professora, as minhas brincadeiras eram com o quadro negro e com os livros, preferia o quadro negro às bonecas. Eu e minha irmã brincávamos pouco juntas, porque ela preferia o mundo das bonecas e eu não. E muito jovem eu ajudava os vizinhos quando tinham dificuldades na escola, nas tarefas, estava sempre envolvida com alguma coisa relacionada ao universo da docência (Laura, Entrevista, 2017).

Essas lembranças da infância e da juventude compõem as "dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo da carreira" (Tardif, 2014, p. 67).

A narrativa do professor Antônio instiga-nos a compreender o cotidiano como espaço de formação, carregado de vida e de experimentações que interferem significativamente na atuação do docente. Antônio comentou ainda sobre algumas atividades profissionais que desempenhou na vida adulta, que considera estarem ligadas à docência:

> Na minha vida profissional, a docência se fez presente através do trabalho com consultorias, que para mim, é uma forma de ensinar algo a alguém, tem uma pegada pedagógica, ensino uma metodologia, um caminho, uma solução para um problema. Quando eu trabalhava em banco, no mercado financeiro, os gestores sempre escolhiam alguém para participar de treinamentos, de cursos, para depois replicar aquele conhecimento adquirido para os demais colegas e geralmente eu era o escolhido para essas missões. Tive convivência com esse universo docente e nunca tinha me dado conta até que alguns colegas perguntaram-me se eu não tinha o desejo de ser professor, porque eu tinha jeito para a coisa (Antônio, Entrevista, 2016).

Na constituição da sua pessoa-professor, Murilo ressalta passagens de sua história de vida que retratam indícios importantes em seu processo formativo:

> Eu tinha ideais grandiosos, queria salvar o Pantanal, carregava comigo o desejo de salvar o meio ambiente; talvez fruto da própria militância ambiental em Uberlândia, participei de alguns projetos ambientais de grande relevância na cidade, como o SOS Uberabinha [...] participei de movimentos estudantis, fui para a Guerrilha do Araguaia e virei *hippie*. Esses momentos foram fundamentais para a constituição da pessoa que sou hoje, da minha formação acadêmica, pessoal e política (Murilo, Entrevista, 2016).

Tratar a dimensão social da formação humana implica necessariamente trazer para a análise a opção de um fazer docente ético e político, conforme podemos observar na obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996), na qual nos são

apresentados elementos constituintes da prática docente como dimensão social da formação humana.

Por meio da narrativa do professor Murilo, podemos constatar que suas escolhas são orientadas pelos sentidos que ele dá às coisas, que, experienciadas e vividas em determinados contextos, constituem sua identidade. Dessa forma, podemos perceber sua atitude de observador e ativista parcial, com uma história escrita por lutas, sejam elas ambientais, ideológicas ou políticas, mas que influenciam na sua maneira de ser e estar na profissão docente.

Nóvoa (1995) sinaliza que a reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais dos professores é necessária para que eles se reconheçam e se apropriem dos saberes de que são portadores. Nesse sentido, o professor Antônio reconhece a importância de sua trajetória profissional no mercado administrativo e econômico e, em sua concepção, esse conhecimento o credencia para exercer a atividade docente: "Somente depois de ter trilhado vinte e tantos anos de carreira no mercado que sinto que tenho condições de lecionar" (Antônio, Entrevista, 2016).

Percebemos que os percursos formativos trilhados por intermédio das experiências de vida e de profissão se (inter)cruzam no cotidiano da sala de aula no Proeja, pois as narrativas docentes se apresentam como um terreno fértil para a formação da identidade de cada professor.

Como pudemos verificar através das narrativas, a constituição docente faz-se de forma constante, imprimindo as marcas de uma identidade permanentemente em transformação. Há uma intrínseca relação entre as experiências de vida (carregadas de desejos, valores, simbolismos) e sua relação com a identidade profissional docente.

No que tange aos momentos e movimentos que considera decisivos para a escolha da docência como profissão, Antônio comentou que sua jornada excessiva de trabalho o fez repensar a carreira:

> A escolha pela docência veio em um momento em que eu trabalhava muito e fazia muitas viagens. O fato de estar longe da família e o volume de viagens fizeram-me repensar minha carreira. Assim, em 2014, surgiu a oportunidade de prestar concurso público e de lecionar (Antônio, Entrevista, 2016).

A escolha pela profissão docente para o professor Antônio aconteceu após quinze anos de atividades profissionais ligadas à economia e à administração de empresas privadas. Paralelamente a essas atividades, Antônio trabalhou algumas vezes lecionando em faculdades, substituindo professores ou ministrando módulos. O docente ressaltou que toda vez que entrava em uma sala de aula, mais certeza tinha de que a docência era um caminho que gostaria de seguir.

Para Laura, o desejo pela docência se apresentou já na infância. Sua primeira experiência com a docência foi através de um projeto voluntário para ensinar língua inglesa a idosos. Ela relata que,

> Concomitante a minha atuação profissional em uma grande empresa da cidade, eu lecionava inglês como professora voluntária para um grupo de idosos. A docência, que era algo que sempre desejei, se tornou uma possibilidade de atuação profissional. Consegui emprego como professora no Colégio Profissional, meu primeiro emprego como docente, lecionando para os cursos técnicos (Laura, Entrevista, 2017).

O professor João relatou que a escolha pela docência teve como principal mote a oportunidade de contribuir para um mundo melhor. Ele optou pela docência em detrimento de um cargo administrativo que ocupou por seis anos. Segundo ele:

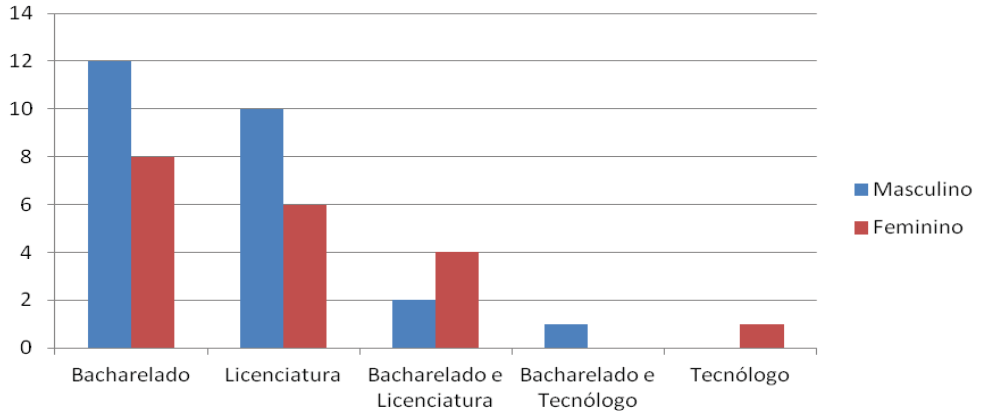
> Após a conclusão do mestrado, decidi prestar concurso para professor. Tive aprovação em vários concursos, assim, deixei o cargo administrativo, que ocupei por seis anos, para dedicar-me à docência. Acredito que na docência temos a possibilidade de contribuir com um mundo melhor. Muitas vezes somos tendenciosos a reclamar, a falar mal, mas não fazemos nada para mudar determinada situação. A docência é uma forma de contribuir com as pessoas, com o mundo que queremos. Se eu estivesse no cargo administrativo talvez estivesse com um salário um pouco melhor, mas a minha escolha pela docência também passa pela questão do que eu posso contribuir para a mudança e, inclusive, ter a voz mais ouvida dentro da própria instituição na qual trabalho (João, Entrevista, 2017).

João relata que a escolha pela docência é proveniente também das possibilidades de "ter a voz mais ouvida dentro da própria instituição na qual trabalho". Em sua narrativa, ele revela que atuava como técnico-administrativo, no cargo de Analista de Sistemas, na mesma instituição de ensino na qual está vinculado como docente. Com isso, observamos que, por meio da docência, João têm mais credibilidade para participar das decisões dentro da instituição. Sua narrativa revela o status velado de professores e técnicos administrativos nas instituições de ensino da rede federal, em que os professores são detentores de maior prestígio e, consequentemente, de maior influência nos rumos da gestão escolar.

A docência no Proeja tem prevalência masculina. De acordo com os dados coletados nos currículos Lattes dos docentes que atuaram no programa no período de 2009 a 2016, apuramos que, em relação ao gênero, dos 44 sujeitos pesquisados, 25 docentes (56,8%) eram do sexo masculino e 19 (43,2%) do sexo feminino.

Podemos identificar que 36,3% dos docentes possuía licenciatura; 50% eram bacharéis ou tecnólogos; e 13,6% possuíam duas formações: bacharelado e licenciatura. Aprofundando nossa análise, entre os bacharéis/tecnólogos, 63,6% eram do sexo masculino e 32,14% do sexo feminino. No que se refere aos licenciados, também tivemos maior incidência de docentes do sexo masculino (62,5%) em relação aos do sexo feminino (37,5%). Apenas em relação ao número daqueles que possuíam duas ou mais graduações, o número de mulheres (66,6%) foi maior em relação ao número de docentes do sexo masculino (33,4%), conforme especificações do Gráfico 1:

Gráfico 1 - Formação docente: graduação



Fonte: Dados retirados do currículo Lattes, na plataforma do CNPq, dos 44 docentes da carreira EBTT atuantes no Proeja, no município de Uberlândia, entre 2009 a 2016. Ano 2016.

Essa constatação nos leva a pensar na formação desses profissionais, uma vez que os cursos oriundos do Proeja são de natureza técnica, nos quais os professores lecionam unidades curriculares da parte profissional cujas formações exigidas para atuação são em áreas como Engenharia (Elétrica, Agronômica, de Alimentos, Agrícola e Ambiental, Química e Mecânica), Ciência da Computação, Medicina Veterinária, Administração e Economia.

Historicamente, algumas áreas do conhecimento, como Engenharia, entre outras, têm prevalência masculina, apesar do advento da inserção feminina em setores considerados masculinos. As representações consagradas em torno da engenharia como profissão típica do universo masculino podem acarretar preconceitos a despeito da capacidade feminina, reforçando preceitos que subalternizam o trabalho das mulheres em determinadas áreas profissionais.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), a categoria dos professores é constituída predominantemente por mulheres, que ocupam 77% dos postos de trabalho na docência. Segundo as autoras, a presença feminina retrata variações de acordo com o nível de ensino, contando com um percentual de 98% de mulheres docentes na educação infantil, diminuindo a presença no ensino fundamental, com 88,3% de mulheres atuando nesse nível de ensino e 67%, na docência no ensino médio.

Relacionando esses dois fatores, podemos inferir que a presença masculina de docentes no Proeja pode ser justificada pela formação em áreas historicamente masculinizadas e pela gradativa diminuição da presença feminina em níveis de ensino mais elevados, considerando que os docentes da carreira EBTT têm a possibilidade de lecionar para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), técnica (cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes) e tecnológica (graduações e pós-graduações: *lato* e *stricto sensu*).

O professor Murilo comentou que, durante o período da graduação, encontrou dificuldades em entender a dinâmica da sala de aula:

> Sempre tive dificuldade em entender a dinâmica da sala de aula; foram tempos de rebeldia e de sofrimento. O professor entrava, eu saía. Isso me

> custou mais alguns anos na faculdade. O curso que tinha duração de cinco anos, finalizei-o com sete anos [...] A educação era um conflito para mim, porque não conseguia me ver docente. Nem discente me via direito e fazia um curso para ser professor, para ensinar (Murilo – Entrevista, 2016).

O fato de o professor Murilo não se identificar com a dinâmica da sala de aula na universidade é fruto também dos seus ideais de vida, já que, durante seu período na graduação, juntou-se aos combatentes na Guerrilha do Araguaia e, tempos depois, aderiu ao movimento *hippie*. Os saberes adquiridos ao longo da vida escolar do professor Murilo, e especialmente no seu curso de formação inicial, são elementos subjetivados e transformados.

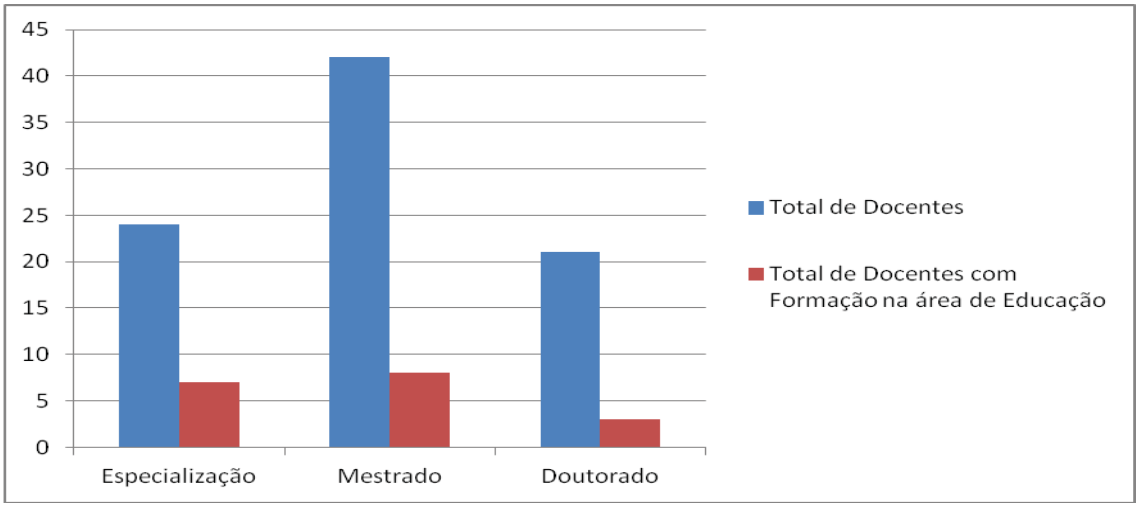
Para Tardif (2000), os saberes docentes:

> são fortemente personalizados, ou seja, trata-se raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (Tardif, 2000, p. 15).

A narrativa de Murilo aponta que as aulas que frequentava não traziam significado para a escolha pela licenciatura. Ele apresentava dificuldades em se perceber como futuro docente e também como discente. Pimenta (2012) ressalta o desafio dos cursos de formação inicial de auxiliar no processo de construção da identidade profissional do docente, no sentido de contribuir para que o aluno se veja como um futuro professor.

Avançando em nossa análise, evidenciamos a formação dos docentes do Proeja em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, conforme os números apresentados no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Formação docente: pós-graduação



Fonte: Dados retirados do currículo Lattes, na plataforma do CNPq, dos 44 docentes da carreira EBTT atuantes no Proeja, no município de Uberlândia, entre 2009 a 2016. Ano 2016.

A análise dos dados do Gráfico 2 foi realizada observando-se todas as titulações que cada docente possuía, uma vez que a verificação se ele/a possuía formação na área de educação em cursos *lato sensu* e *stricto sensu* é o foco neste levantamento.

Identificamos que, do total de 44 professores, 21 deles eram doutores. É notório que muitos dos docentes deram continuidade ao seu itinerário acadêmico e que a maioria possuía graduação com título de bacharel (o que concede competências para atuação no mercado de trabalho e não especificamente para a docência). Verificamos ainda que, dos docentes especialistas, apenas 29,16% (o que corresponde a sete professores) tinham formação na área da Educação; 19% (oito professores) eram mestres em Educação; e 14,28% (três professores) possuíam doutorado em Educação.

Vale salientar que todos os professores mestres e doutores em Educação possuíam graduação com o título de licenciatura, porém os docentes bacharéis que atuavam no Proeja não tinham formação na área da Educação. Esse fato nos leva a refletir e a compreender que os docentes bacharéis que lecionaram no Proeja não deram continuidade à formação na área da Educação. A atividade docente nessa modalidade de ensino requer estudos e formação contínua para atender as necessidades que os discentes trazem em sua bagagem escolar e que foi interrompida por motivos

diversos. Estar em sintonia com a formação na área da Educação é fundamental para a prática docente.

No trecho abaixo, a professora Laura fala sobre sua formação em curso *stricto sensu* na área de Administração:

> O curso de mestrado foi fundamental para o meu acesso à área acadêmica de nível superior dentro das universidades e institutos. Mas eu seria professora sem o curso de mestrado. Eu não considero que os programas de pós-graduação ajudem a sermos professores. [...] O mundo da pós-graduação e o cotidiano da docência são muito diferentes (Laura, Entrevista, 2017).

O discurso da professora remete-nos ao fato de que o curso de mestrado que abriu portas para o seu ingresso na carreira do magistério de nível superior não lhe proporcionou crescimento enquanto docente.

Nesse sentido, os conhecimentos no que tange à docência não são relevantes, porém a formação na pós-graduação possibilita a especialização em determinado campo do conhecimento.

Segundo Melo (2009), "essa situação configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores" (Melo, 2009, p. 30).

Outra percepção obtida por meio do depoimento do professor Antônio permite uma reflexão a respeito de sua formação, pois ele fez curso de bacharelado e almejava fazer pós-graduação *stricto sensu,* com doutorado na área da Educação. O professor Antônio fez um breve panorama de sua formação e atuação na docência:

> Tenho mais de 15 anos de experiência profissional na área de Economia e Administração de Empresas. Atualmente sou professor e, devido à minha condição de docente, estou estudando a possibilidade de fazer um doutorado na área da Educação, aliando empreendedorismo e educação. Quero conhecer novas abordagens, novas discussões e investir um pouco mais no desenvolvimento do conhecimento docente. Quero me dedicar a esse universo pedagógico (Antônio, Entrevista, 2016).

O relato de Antônio leva-nos a perceber a preocupação com o desenvolvimento do conhecimento na sua atuação docente. Ele ressalta que quer investir na sua formação de tal forma que possibilite aliar os conhecimentos na área específica com um viés na área da Educação.

Outras narrativas são importantes no que se refere ao desenvolvimento docente. O professor João ressalta a importância da afetividade na relação professor-aluno, sem esquecer que o estudante é um ser humano. Nessa abordagem, o professor relata: "Ter doutorado ou mestrado não é credencial para ser um bom professor. É preciso mais que isso. É necessário ter sensibilidade para olhar o aluno como pessoa" (João, Entrevista, 2017). Na sua totalidade, o ser humano carrega a questão emocional e afetiva que precisa de destaque no desenvolvimento do aluno. Alinhando a isso, Tardif (2014) destaca que

> Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (Tardif, 2014, p. 130).

Nesse processo, é fundamental a sensibilidade do professor para perceber que os alunos, como qualquer outra pessoa, são dotados de capacidades e limitações. Diante disso, as relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula remetem a situações de trabalho que são complexas e apresentam múltiplas possibilidades de ação e de aprendizagem no universo do ambiente escolar e fora dele.

A valorização financeira da carreira EBTT vinculada à titulação docente é um destaque entre os docentes pesquisados, uma vez que 95,45% possuíam título de mestre e 42,72% título de doutor, o que pode ter como uma das justificativas a evolução na carreira.

Outro fato que merece discussão refere-se à formação dos docentes em curso de qualificação específica para essa modalidade de ensino (curso de qualificação em Proeja, totalizando 120h, concluído em 2008). No universo de 44 currículos Lattes dos docentes que lecionaram no Proeja, apenas um deles mencionou ter feito um curso de qualificação específica para essa modalidade de ensino. Os dados apre-

sentados levam-nos a inferir a pouca relevância atribuída a esse nível de ensino e consequentemente a prática que permite a construção da identidade docente.

Podemos perceber tais dados na fala do professor João no momento em que relata:

> Não fiz nenhum curso de formação para atuação no Proeja. Sinto que às vezes faz falta. Há uma necessidade de discutir os assuntos pertinentes a esse nível de ensino, principalmente no tocante à heterogeneidade das turmas. Lidar com isso no cotidiano de sala de aula é difícil (João, Entrevista, 2017).

Outro professor afirmou não ter participado também de nenhum curso de formação para o Proeja, porém disse que tinha muito interesse em se qualificar por ser bacharel e estar há pouco tempo na docência. O professor Antônio pondera:

> Até o momento não tive oportunidade de fazer nenhum curso de formação para a docência e considero esses cursos fundamentais, principalmente porque sou bacharel, tenho pouco tempo de docência e sou da área técnica dos cursos. Por isso me inscrevi para fazer um curso de qualificação com carga horária de 264h, presencial, sobre didática aplicada à Educação Profissional e tecnológica. Acredito que esse curso irá me auxiliar na compreensão dos objetivos propostos para a formação técnica e tecnológica dos estudantes, além de subsidiar meus estudos para o doutorado em educação (Antônio, Entrevista, 2016).

Diante dos relatos, percebe-se que os professores João e Antônio compreendem que os cursos de formação, tanto do Proeja quanto de outras modalidades de ensino, são importantes para o crescimento e a discussão de assuntos do cotidiano docente.

A importância dos cursos de formação docente para o professor Antônio é enfatizada no momento em que diz: “sou bacharel, tenho pouco tempo de docência e sou da área técnica dos cursos”. Tal análise sinaliza a consciência das limitações do professor no que tange ao curso de bacharelado, uma vez que não agrega um viés formativo para a docência, além do fato de, segundo ele, também ter pouco tempo de atuação na docência. Antônio tinha cinco anos de experiência no exercício do magistério, o que, em conformidade com os estudos de Huberman (1995), é classificado como a fase de es-

tabilização. Essa fase é caracterizada pela preocupação com os objetivos didáticos, sobretudo aqueles de médio prazo. Em relação às situações mais complexas do cotidiano, dessa forma ele se sente mais à vontade para encará-las e buscar soluções.

Outro ponto que merece destaque está no depoimento do professor João ao comentar que participa de um grupo de estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, apesar de não ter curso de formação para o Proeja. O professor João salienta:

> Participo de um grupo de estudos que aborda a temática da educação de jovens e adultos. Trabalhamos com muitas leituras da área, concepções de educação, isso tem me ajudado muito a compreender essa modalidade de ensino. Há professores de várias áreas: História, Geografia, Matemática, Letras, Ciências da Computação... São variadas visões que me auxiliam na atuação em todos os níveis de ensino com os quais eu atuo. Nós, da área de exatas, vemos as coisas de forma linear, então trazer novas nuances para nossas percepções contribui muito para aguçar outras formas de lidar com as coisas e com as pessoas (João, Entrevista, 2016).

De acordo com o professor, o grupo de estudos estava oportunizado a ele o aprendizado da EJA através de leituras, debates e, sobretudo, da presença de professores de diversas áreas que contribuíam para o seu trabalho docente em todos os níveis e modalidades de ensino.

O professor João frisou também: "Tenho procurado compreender melhor a profissão que escolhi, que é a docência" (João, Entrevista, 2016). Tal afirmação demonstra que ele se identifica com a profissão que escolheu e tem aprimorado o seu aprendizado, pois faz ligação com os modos de viver a docência. Diante disso, acreditamos cada vez mais que os cursos de formação continuada, especialmente para os docentes com curso de bacharelado, possibilitam redimensionar a atuação docente, a consciência e a sensibilidade para o compromisso social e ético da educação.

A professora Laura apresenta outra abordagem sobre os cursos de formação:

> Percebo que para a maioria de nós docentes essa necessidade por cursos de formação não acontece, porque ingressamos em uma determinada modalidade de ensino, como o Proeja, por exemplo, sem um preparo inicial so-

> bre o programa, o público para o qual lecionaremos, o que poderá ser trabalhado etc. Quando o curso inicia e está em andamento há longo tempo, não sei se adianta mais cursos de formação. Como muitos de nós professores possuem uma carga horária pequena no Proeja, algumas pós-graduações ou cursos de formação ficam sem sentido (Laura, Entrevista, 2017).

A professora ainda pondera que

> os cursos de formação convencionais, com um professor falando o tempo todo, não servem para atender a demanda tão emergente de professores por um ensino ativo e que venha ao encontro das necessidades impostas pela pós-modernidade (Laura, Entrevista, 2017).

Seguindo as ponderações feitas, a professora Laura sugere: "No caso do Proeja, há peculiaridades que já são estudadas e que poderiam ser apresentadas como soluções para quem está no dia a dia da sala de aula" (Laura, Entrevista, 2017). As considerações feitas pela professora direcionam para uma formação baseada nas necessidades concretas dos professores de tal forma que os tornem emancipados para, criticamente, compreenderem os desafios e a complexidade da docência. A concepção de formação apresentada pela professora Laura é estanque, não um processo de racionalidade técnica, do "saber-fazer", na contramão de visões crítico-reflexivas.

Os apontamentos feitos por ela nos levam a compreender que alguns cursos do Proeja tiveram seu início de forma atribulada, e que os docentes tiveram informações incipientes sobre o programa e não ações formativas que pudessem contribuir para o seu trabalho nessa modalidade de ensino. Diante disso, a professora Laura revela certo descrédito com as ações formativas devido ao fato de a carga horária desses cursos ser pequena. No entanto, a relevância do curso de formação depende da carga horária? A narrativa da professora sugere uma secundarização do trabalho docente no Proeja, com pouca legitimidade para as ações formativas, como a possibilidade de refletir sobre a docência na amplitude das ações. O aprendizado sobre o que é o Proeja, seus objetivos e o perfil dos estudantes constituiu-se com a prática por intermédio das experiências vividas com as tentativas de acerto.

As considerações e os apontamentos feitos pela professora Laura remetem a um certo distanciamento da importância da formação intelectual do docente, e alguns trechos revelam que, em sua concepção, os cursos de formação têm um aspecto prático tradicional: "com um professor falando o tempo todo" e "peculiaridades que já são estudadas e que poderiam ser apresentadas como soluções". Dessa forma, a atividade docente é reduzida apenas a um fazer, em que o saber fazer é suficiente para o saber ensinar, conforme salientam Marcelo Garcia (2009) e Pimenta e Lima (2012).

O professor Murilo comenta:

> Meu sonho é formar um grupo de estudos. Tenho conversado com os professores sobre essa possibilidade, para termos momentos de reflexão, de discussão. Vejo que isso fez diferença na minha formação. Isso reflete hoje na minha vida profissional, nesse jeito de entender a sala de aula. Sei que com muitas falhas, mas com vontade de fazer diferente (Murilo, Entrevista, 2016).

O relato apresentado ressalta que, para o professor, a formação do grupo de estudos é um caminho para instituir um espaço de discussão na escola, assemelhando-se à concepção reflexiva (investigação-ação), que, segundo Gómez (2001), instiga a transformação do professor para que se torne um agente autônomo e investigador de sua própria prática, aprimorando, assim, sua qualidade de ensino e influenciando no seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Marcelo Garcia (2009), a profissão docente é caracterizada pelo isolamento, visto que muitos docentes enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar, e a sala de aula é considerada um santuário dos professores. Marcelo Garcia (2009), em referência a D. Hargreaves (1999, p. 124), destaca que "os professores ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem partilhar ou construir sobre esse conhecimento" (Marcelo Garcia, 2009, p. 122).

Os apontamentos feitos pelos docentes retratam a insuficiência das ações e dos programas das instituições de ensino da rede federal em fomentar espaços próprios de formação continuada, talvez pelo pouco apreço de muitos docentes da carreira EBTT em lecionar para o Proeja, ou pelo fato de muitos deles, titulados como mestres ou doutores, pouco se interessarem por sua formação continuada na docên-

cia. Percebe-se uma vaidade evidenciada no universo docente que impede a ampliação das discussões dos temas próprios do cotidiano da docência, pois muitos acreditam já saberem o suficiente para lecionar e não precisarem aprender mais nada.

Os cursos Proeja possuem características próprias, no entanto, muitos docentes da carreira EBTT não possuem experiência em lecionar para esse nível de ensino. Vale salientar que a concepção desses cursos está intimamente ligada à educação de jovens adultos, à educação profissional, à educação popular, além de à educação geral de nível fundamental e/ou médio. Nesse universo em que o Proeja está inserido com características que agregam valores numa perspectiva social, percebe-se que poucos professores valorizam a atividade de lecionar nesse nível de ensino e se interessam por buscar qualificação específica, ressaltando que até mesmo a instituição de ensino ofertante não promove ações que estimulem o diálogo sobre as questões que incidem no trabalho docente no Proeja, como a diversidade cultural, a identidade docente, as experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas etc.

No que se refere à atuação no Proeja, os docentes relataram o seu trabalho como possibilidade de refletir sobre sua atuação em outros níveis de ensino:

> Tenho levado muito da minha caminhada e da minha formação no Proeja para os demais cursos nos quais leciono, especialmente no que diz respeito a ouvir o outro. O Proeja tem mostrado caminhos; temos conflitos em várias direções, reconheço, mas não perdi o meu desejo de tentar compreender mais sobre a Educação de Jovens e Adultos (Murilo, Entrevista, 2016).

O professor Murilo destaca o paralelo do seu trabalho no Proeja com os demais níveis de ensino em que leciona, a importância de ouvir o outro e também a formação. De acordo com Pimenta (2012), o saber-fazer constitui-se por intermédio do seu próprio fazer. A autora salienta que "a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares" (Pimenta, 2012, p. 32). Dessa forma, as possibilidades de refletir sobre sua prática, seja no Proeja ou em outros níveis de ensino, constitui fator importante no processo de

construção da identidade profissional docente e, diante dos relatos apresentados, acreditamos que lecionar no Proeja propicia momentos de formação.

5 CONCLUSÃO

Analisando a formação dos docentes que atuam no Proeja, constatamos que nenhum docente cuja formação inicial é em um curso de bacharelado possuía formação na área da Educação. Tal fato evidencia que os docentes bacharéis que lecionam no Proeja não buscam formação específica para a atividade-fim que desenvolvem, ou seja, a docência. De um lado, os professores enaltecem a necessidade de ações formativas; de outro, poucos procuram aprofundar as questões próprias da profissão. Esse é um dado que precisa ser revertido no Brasil, levando-nos a inferir que qualquer pessoa que tenha conhecimento em determinada área e seja comunicativo pode tornar-se professor, não necessitando de uma formação específica para atuar na docência. Esse cenário incide negativamente na afirmação da profissionalidade, sugerindo que a profissão docente não é dotada de saberes próprios.

Houve a oferta de um curso de formação para o Proeja, no período de 2009 a 2016, pelo IFTM *Campus* Uberlândia. Porém houve pouca adesão por parte dos docentes da carreira EBTT e pouco incentivo da própria instituição de ensino para a sua realização, uma vez que, segundo relatos, não foi feita uma flexibilização da carga horária de docentes e técnicos-administrativos para participarem da ação formativa. Tal cenário ora apresentado demonstra indícios de que o Proeja ocupa um lugar secundário dentro da própria instituição de ensino que o oferta.

As ações formativas no contexto do Proeja são necessárias, conforme relatos dos próprios professores. Segundo eles, essas ações devem contemplar, principalmente, a reflexão e o conhecimento sobre a diversidade de público atendido nessa modalidade. Os professores também se revelaram sensíveis às histórias de vida e de superação dos estudantes e apontaram indícios de um trabalho pautado no voluntarismo no Proeja. Eles enfatizaram que o fato de lecionarem no programa os fazia refletir sobre a própria atuação em outros níveis de ensino.

Muitas reflexões e conclusões prévias surgem devido à ausência de ações formativas. Entre elas, as seguintes: a atuação docente no Proeja faz-se primordial-

mente através da experiência, como a experiência como estudantes, com as lembranças de bons e maus professores; a experiência laboral fora da docência; a experiência com seus pares; as situações de vida que propiciam experimentações que são reelaboradas e ressignificadas. Diante disso, apontamos sinais de que os saberes da docência são construídos e mobilizados pela experiência, com o trabalho feito com os pares, com práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de tentativas de acertos, conforme nos revelaram as narrativas. Nesse contexto, torna-se notório que a atuação docente não está ancorada em uma formação específica para a docência no Proeja, visto que a bagagem de vida pessoal e profissional é determinante no trabalho docente.

Ao analisar os currículos dos professores, encontramos sinais de um enaltecimento do trabalho nos cursos de graduação e pós-graduação, conforme sinalizado por um número expressivo de professores no documento. Apenas sete professores registraram no currículo Lattes que exerciam/exerceram a docência nos cursos Proeja. Isso sinaliza que, dentre os docentes da carreira EBTT, há uma valorização da docência na graduação e na pós-graduação, o que não ocorre nos demais níveis em que o professor também exerce a docência. Apesar de os professores terem relatado que se identificavam com seu trabalho de lecionar nos cursos Proeja, tais dados nos instigam a pensar que ele ocupa um lugar secundário na percepção docente.

O processo formativo possibilita a construção da identidade profissional docente. Ela está presente na interface das histórias de vida, de formação, na subjetividade dos sujeitos, nas relações estabelecidas com seus pares no cotidiano da escola, nas situações experienciadas. Compreendê-la implica, necessariamente, (re) pensar ações formativas dentro da profissão, como aponta Nóvoa (2009), no sentido da afirmação da profissionalidade docente, com todas as suas potencialidades e fragilidades, uma vez que a identidade profissional se constrói e se transforma num processo contínuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. *Documento Base.* Brasília: MEC, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: MEC/Inep, 2014. (Estado do conhecimento, n. 13).

CANÁRIO, Rui. *O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores*. *In*: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Vol. 1, Brasília: 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf. Acesso em: 31 out. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: educadores.educacao.ba.gov.br/system/.../pdf-pedagogiadaautonomia-paulofreire.pdf – Acesso em: jan. 2017.

FREITAS, Sônia Maria de. *História oral*: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: *Ensino médio Integrado: Concepção e contradições*. FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil:* impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino.* 4. ed. – ArtMed, 1998.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUIMARÃES, Selva. *Ser Professor no Brasil:* História Oral de Vida. Campinas: Papirus, 2003.

Hargreaves, D. *The knowledge-creating school*. British Journal of Educational Studies, 47(2), 122-144, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. *Revista Educação e Sociedade*, v.32, n. 116, Campinas, Jul-Set 2011, p.689-704.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Formação Docente.* Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica.* São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2002.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade.* v. 25 n. 87 Campinas: Maio/Ago. 2004.

MELO, Geovana Ferreira. Docência: Uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim técnico do SENAC:* a revista da Educação Profissional. v. 35, n. 1. Rio de Janeiro: Senac, janeiro/abril, 2009.

NÓVOA, António. *Professores – Imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena*. Estágio e docência.* São Paulo, Cortez Editora, 2012. 296 p. 8-32.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. (2007). *Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (em estudo no município de Araguari, MG, Brasil).* Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

SOUZA**,** Marlei José de. *Docência na educação superior em cursos de tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional.* 2015. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação.* ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES SOCIAIS DE SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA ESCOLA BÁSICA SOB DOIS OLHARES: DE QUEM FORMA OS PROFESSORES E DE QUEM SE TORNA PROFESSOR

Adriana Correia Almeida (Ifsuldeminas – *Campus* Inconfidentes)
Yuri Jefferson de Mattos (Ifsuldeminas – *Campus* Inconfidentes)

Aprendizagem é uma atividade humana básica e omnipresente.
Eckert, Goldman e Wenger (1997)

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO O NOSSO DIÁLOGO

Este capítulo foi escrito a "quatro mãos". Um par delas de uma professora da Licenciatura em Matemática com mais de vinte anos de docência no ensino básico, e o outro, de um jovem professor em início de carreira, mas já comprometido com as questões educacionais e atuante nelas. Nós dois, a professora Adriana e o professor Yuri, não desejamos, aqui, impor verdades absolutas... Não! O que ansiamos é trazer uma reflexão sobre a importância da carreira docente como agente de possibilidade de mudança social. Esperamos poder suscitar em todos e todas algumas questões que vão além da sala de aula e das tarefas de Matemática.

Quem começa a descrever a sua preocupação com os aspectos sociais e identitários na carreira docente é a professora Adriana. Na condução de seus caminhos como formadora de professores(as), ela descreve a atenção com as questões acerca dos saberes profissionais, sociais e identitários.

Em seguida, o professor Yuri descreve o caminho que trilhou ao incorporar à sua formação docente estudos que pudessem contemplar seus questionamentos sobre a realidade da sala de aula para além das preocupações conteudistas.

1 O QUE DIZ A PROFESSORA ADRIANA SOBRE O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER?

Em 2009, após participar de algumas discussões em dois grupos de pesquisa e estudos – o Grupo de Sábado (GDS)[58] e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática dos Anos Iniciais (Gepemai)[59] –, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp, além de vivenciar algumas situações em minhas salas de aula de 6º a 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio, comecei a me interessar mais pela compreensão de como os diferentes saberes circulam dentro da "esfera escolar". Tais saberes, naquela época, para mim, já se mostravam diversificados, indo além das questões específicas sobre os conteúdos matemáticos que eu lecionava. Perce-

[58] O Grupo de Sábado foi formado em 1999 por seis professores de Matemática da escola básica interessados em discutir e analisar suas práticas e em se atualizar profissionalmente, por um docente da Unicamp e por três doutorandos da mesma universidade.
[59] O Gepemai é um grupo da FE-Unicamp sob a coordenação do professor Sérgio Lorenzato.

bia que meus alunos e minhas alunas traziam para o interior da escola seus desejos, anseios, saberes e ideias das comunidades das quais faziam parte.

Motivada por essa percepção, ingressei no Programa de Doutorado em Educação da FE-Unicamp e realizei uma pesquisa que aponta que todos os sujeitos que ingressam no processo educacional (alunos, docentes etc.), antes mesmo de formarem o seu arcabouço de conteúdos escolares e acadêmicos, têm como suporte saberes que provêm de suas vivências, da identidade que formaram, sobretudo, em comunidades inseridas em uma dinâmica social. Tal pesquisa apoiou-se nos aportes da teoria social da aprendizagem, principalmente nas ideias de Jean Lave e Ettiene Wenger, abordadas em *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (1991).

Apoiada em Wenger, apreendi a ideia da teoria social da aprendizagem como aporte para me auxiliar a compreender que os alunos aprendem quando se interessam e, motivados pelos pares, se engajam em uma proposta. A teoria social da aprendizagem é

> Um marco conceitual que direciona um conjunto de princípios e recomendações gerais para compreender e possibilitar a aprendizagem. O centro de interesse dessa teoria é compreender a aprendizagem como participação social, o que significa entendê-la como um processo de participação de maneira ativa em práticas das comunidades sociais e de construir identidades em relação a essas comunidades (Wenger, 2001, p. 21-22 *apud* Almeida, 2020, p. 73).

Foi ao longo de minha prática docente e da minha pesquisa de doutorado que realmente assimilei que toda aprendizagem é um ato social e, por ser social, envolve valores, grupos, ideologias, relações de poder e negociação de significados.

Da mesma maneira que os educandos aprendem por estarem em interações sociais negociando saberes e significados, os professores também realizam processos semelhantes. Lembro-me de uma situação em sala de aula na qual precisei pedir ao meu aluno de 11 anos para que me explicasse o que era um “conduíte”[60], pois, em plena aula de resolução de problemas envolvendo o perímetro da planta baixa de

[60] Conduíte: tubo de metal ou plástico, ger. embutido na parede, por onde passam os fios elétricos e de telefone, cabos etc. de uma casa ou edifício; conduto, eletroduto.

uma casa, várias crianças citaram que tinham que descontar as medidas dos vãos das portas para comprar o conduíte. A descrição dessa aula e o processo de negociação de significados, basicamente protagonizado por mim e pelo garoto de 11 anos, tornou-se objeto de análise da minha tese de doutorado (Almeida, 2014).

O conduíte foi o objeto social, como mostra Tardif (2014), naquele momento compartilhado comigo, para que outros saberes, como o escolar, emergissem naquela aula de perímetros. Ensinar, ainda segundo Tardif (2014), é agir com outros seres humanos e se manifesta em relações complexas entre o professor e seus alunos.

De 2009 a 2014, enfrentei o desafio de elaborar e implementar cursos de formação continuada na rede municipal da cidade onde morava, mesclando meu tempo entre a sala de aula do ensino básico e as turmas de formação de professores dos ciclos I e II do ensino fundamental. A faixa etária dos meus estudantes havia mudado, já que passei a trabalhar com a formação de professores do município, que tinham tanto ou mais experiência que eu com as salas de aula daquela realidade.

A cada módulo de formação que ministrava, conduzia com cuidado e respeito os saberes que circulavam naquele momento, respeitando a coragem de meus colegas de expor suas dúvidas, seus anseios e suas inquietações não somente acerca de suas carreiras, mas também de sua identidade, pois, como bem define Tardif:

> O saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que EU sou e o que EU faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (2014, p. 16).

Desde 2015, ao ingressar no Instituto Federal do Sul de Minas (Ifsuldeminas), venho atuando majoritariamente na formação inicial, nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Nessa experiência formativa, os(as) estudantes também têm mais de 11 anos e estão iniciando o processo de inserção e constituição de suas carreiras docentes. É um desafio que enfrento com prazer e determinação.

Deixando a descontração de lado, ao citar que meus estudantes atuais têm bem mais que 11 anos, ao atuar na formação docente, percebo que minha percepção, que foi sendo gradualmente construída ao longo da minha prática e de anos de pesquisa em Educação Matemática só se solidifica... Como sujeitos de aprendizagem, os professores, em exercício ou em formação inicial, são sujeitos identitários e fazem parte de uma comunidade de saberes próprios, com especificidades bem definidas, aqueles saberes de quem ensina e aprende na escola. Assim, sinto-me à vontade em propagar meus ideais e minhas práticas também nessa comunidade de aprendizes, na qual, assim como os estudantes da escola básica, também se ensina e se aprende por estar em pares, por meio de dinâmicas de negociação de significados e daquilo que nos engaja em um aprendizado.

Tardif (2014) aponta que tanto aquilo que se ensina (saberes a serem ensinados) quanto a maneira como se ensina (o saber ensinar) se modificam com o tempo, com as mudanças sociais e questões que mobilizam a sociedade. Assim como tive a preocupação de propiciar aos meus alunos da escola básica um espaço de aprendizagem colaborativo, de troca de ideias, de comunicação e de validação de saberes, essa mesma força motriz me impulsiona ao trabalhar com os estudantes da Licenciatura em Matemática.

Após uma experiência vivenciada em uma disciplina de Prática de Ensino de Matemática I, que ministrei em 2017, refleti sobre os resultados obtidos com a proposta que fiz para que os(as) futuros(as) professores(as) elaborassem planos de aula ou atividades que não haviam tido enquanto estudantes de Matemática na escola básica, mas que gostariam de ter vivenciado. Por meio dessa experiência, percebi o quanto de potencial pode ser mobilizado e ressignificado por intermédio de experiências assim, que envolvam os desejos e questionamentos daqueles que vão ensinar na escola. Ao elaborarem seus planos de aula com a liberdade de envolver seus desejos e curiosidades, os estudantes mobilizaram-se para criar, junto comigo, um ambiente formativo e de compartilhamento de experiências sobre os saberes específicos de uma comunidade.

Imbuída pelos estudos e vivências de aprendizagem descritas brevemente aqui, e principalmente pensando em propiciar um ambiente de acolhimento de diferentes saberes e de construção de outros novos, a minha dinâmica como professora

de Práticas de Ensino e de Estágio Supervisionado e como colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e da Residência Pedagógica tem se constituído num ambiente de reflexão e aprendizagem, tanto para mim quanto para os futuros professores e professoras.

Quando percebo que alguns de meus/minhas estudantes se sentem tocados e inquietos com as questões sociais e identitárias da sala, quase de maneira instintiva procuro maneiras para que sigam em seus questionamentos sem abandonar obviamente as aprendizagens dos conteúdos específicos das disciplinas. Ao longo desses anos formando professores, alguns deles insistem em compreender as relações que compõem e influenciam o ambiente escolar formado por sujeitos (docentes, estudantes, gestores, funcionários de apoio, pais etc.) e compreendem que o aspecto social é indissociável do didático. Esse foi o percurso do Yuri, meu par de mãos que buscou ao longo de sua passagem pelo Ifsuldeminas-Inconfidentes respostas para o processo educativo que não estão normatizadas ou publicadas em documentos oficiais, mas sim na dinâmica das relações entre os sujeitos em sociedade.

2 O QUE DIZ O YURI, AGORA PROFESSOR?

Os fatos mais impactantes com os quais tive contato no meu curso de Matemática e que me fizeram refletir sobre questões que poderiam ir além das atividades matemáticas dadas aos alunos aconteceram em momentos como o Pibid e a Residência Pedagógica, programas que auxiliam a formação de professores, e nas aulas de Estágio Supervisionado em Matemática. Quando refleti sobre a prática docente da professora que eu acompanhava enquanto "pibidiano" e depois como estagiário, tomei consciência de duas situações que regem a escola: a primeira, pautada nas vivências e nos saberes do professor, sejam eles científicos ou os adquiridos durante a vida docente; e a segunda, nas experiências do aluno, com suas vivências e seus saberes adquiridos por meio de seus familiares ou da sociedade em que está inserido.

Uma situação específica foi a que mais "mexeu comigo" quando acompanhava as aulas de Matemática das turmas de 6º ano da Escola Estadual Coronel Paiva, no interior do estado de Minas Gerais, constituídas por alunos de 10 a 11 anos. A situação que não consigo esquecer foi presenciar um aluno fazendo vários desenhos à

caneta em seus braços durante a aula de Matemática. Fui até ele e perguntei por que ele desenhava enquanto a professora corrigia exercícios de multiplicação e divisão de números naturais na lousa. A resposta que obtive foi que quando ele "crescesse" não iria usar matemática, pois ele seria pedreiro.

Aquilo me gerou um forte incômodo que me fez trazer o fato à tona em algumas discussões nas aulas de estágio ministradas pela professora Adriana, a quem contei a situação. Durante as aulas, ela colocava alguns questionamentos sobre a situação narrada, por exemplo, o que levava aquele aluno a pensar que a profissão de pedreiro não poderia utilizar multiplicação e divisão de números naturais.

Lembrei-me de meu pai quando tinha a mesma idade desse garoto, um homem analfabeto funcional que só conhecia os números e sabia assinar seu nome. Quando pegava uma obra para dar andamento e precisava fazer medidas, esperava seu horário de almoço e levava suas anotações para mim, por meio das quais me explicava o que seria feito, e desenhava à mão livre a planta da casa para eu pudesse, assim, fazer os cálculos da quantidade de tijolos e de material de acabamento que seria necessário e até mesmo do valor que poderia ser cobrado pela obra.

A fala do aluno, para mim, traduzia o quanto a aula de matemática era vazia e sem comprometimento social, incapaz de fazê-lo perceber que aquele conteúdo poderia estar presente também na vida do pedreiro e não só dentro da sala de aula, como constituição do currículo escolar.

Era em momentos como aqueles, de socialização nas aulas de estágio, que podíamos refletir e buscar respostas que não estavam publicadas em revistas, anais de eventos e documentos oficiais, mas sim presentes nas observações da própria sociedade e nos entendimentos de mundo que temos. Nessas aulas, a professora nos fazia refletir sobre a prática docente não da professora que observávamos, mas sobre a nossa, que estávamos nos formando como professores, e sobre a forma como gostaríamos que tivesse ocorrido a nossa formação durante o ensino fundamental e o ensino médio.

Assim, comecei a dedicar olhares para os saberes da sociedade na qual aquele menino estava inserido, pensando como aquele garoto poderia aprender significativamente o conteúdo e relacioná-lo com a prática social, para que, até mesmo quando se tornasse pedreiro, pudesse utilizar aqueles conhecimentos. As aulas de matemática precisam fazer com que o aluno conquiste autonomia e confiança ne-

cessárias para a resolução de problemas, para aplicar os conteúdos adquiridos nas aulas em seu cotidiano e até mesmo em seus saberes sociais.

Essa percepção, para mim, foi muito significativa, a ponto de me levar a buscar outras leituras, outras reflexões que tratassem desses saberes sociais, dessas interações na escola – que, a meu ver, são tão importantes quanto o conhecimento científico, porque se trata da construção de uma educação crítica, aquela que possibilitará a superação das diferenças.

Tal fato carrega também a cultura do ambiente escolar no qual os dois sujeitos estão inseridos (professor e aluno). Sendo assim, "o sujeito que aprende e que está inserido em diferentes ambientes de aprendizagem é um sujeito social que se constitui" (Pompeu, 2013, p. 304). Dessa forma, não podemos pensar em um sujeito que não contribua ativamente na sociedade, uma vez que, conforme nos afirma Charlot (2001), os indivíduos são ativos e agem no e sobre o mundo, formando e transformando o ambiente e as pessoas com quem interagem por meio das relações sociais em que se envolvem.

Podemos perceber que o professor da sociedade contemporânea está imbuído de contradições acerca da economia, da sociedade e da cultura. Até a década de 50 do século XX, a escola primária tinha o papel de formar os indivíduos para a "moralização do povo pela educação" (Charlot, 2013, p. 94). Ou seja, a educação tinha o papel de formar indivíduos com a moral e os bons costumes que se desejavam para a sociedade da época, o que deixa nítido que o papel do docente sempre foi concebido como um processo fundamental e indispensável. O professor, por sua vez, ao entrar na sala de aula e entendendo o seu papel social, não deixa para trás suas experiências de mundo, visto que, em sua integridade primitiva, não há divisão entre ato e matéria, entre sujeito e objeto, porque eles estão contidos em sua totalidade não analisada.

Além de suas experiências, o docente também está munido de algumas exigências burocráticas que a legislação escolar propõe, como o conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 13 de julho de 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Dcnei). Esses documentos legislativos são imprescindíveis no acervo do professor. Além disso, o docente entra em sala com os saberes científicos adquiridos na graduação de sua área. Para Tardif,

> Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (Tardif, 2014, p. 230).

O docente é o sujeito detentor do conhecimento escolar da sua disciplina e é na escola que poderá democratizar a ciência, formando sujeitos capazes de opinar, participar, orientar; e nosso papel foi confundido devido à sua condição histórica na lógica de produção e trabalho da sociedade capitalista.

Esse profissional está subordinado ao mercado capitalista, que faz com que ele acumule cada vez mais trabalhos, já que são muitas as atribuições impostas aos professores, o que extrapola sua carga horária contratual e seu papel profissional, uma vez que, além das salas de aula, o professor deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos, atender pais, entre outras atividades que a escola exige. De acordo com Marx (1971), podemos definir a força de trabalho como as "capacidades físicas e mentais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo" (Marx, 1971, p. 180). Mészáros traz uma citação da tese de Marx que afirma:

> A teoria materialista de que homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e o próprio educador precisa ser modificado (Marx; Engels, 1977, p. 118-119 *apud* Mészáros, 2008, p. 24).

A ideia referenciada por Mészáros (2008) é de que a mudança estrutural na sociedade e na educação precisa ocorrer além das relações do capital. Tais relações, na contemporaneidade da sociedade capitalista, ainda seguem preceitos do capital. Para quebrar esses paradigmas, Ferreira e Ferreira (2017) entendem que a única forma de acabar com a exploração e alienação do trabalhador seria:

> o trabalhador consciente do valor de seu trabalho acabar com a propriedade privada, criando assim uma sociedade igualitária na qual não estaria mais alienado, isto é, estaria consciente do valor de seu trabalho, pois este seria dono de seu tempo e dos meios de produção que pertenceriam a todos igualmente e não somente a uma minoria de pessoas: as empresas ou o Estado (Ferreira; Ferreira, 2017, p. 161).

De acordo com Manacorda (1990), o papel do professor seria o de formar sujeitos críticos e reflexivos, capazes de opinar e de participar da sociedade em que vivem, tornando a sociedade igualitária e saindo das amarras do totalitarismo. Autores como Manacorda (1990), Mészáros (2008), Marx (1971), entre outros, propunham uma sociedade comunista, em que seria necessária a abolição da sociedade privada e dos meios de produção para haver uma sociedade com distribuição de renda, com educação emancipatória, com sujeitos não alienados e indivíduos com condições de possuírem os bens produzidos.

Quando um indivíduo integra uma sociedade, não é algo que ele faz sozinho. Esse processo faz com que o sujeito compartilhe interesses comuns a todos os integrantes dessa sociedade. No entanto, ao integrar a sociedade, ele não abandona a sua história de vida, sua prática social nem seus conhecimentos prévios, ou seja, ele não perde sua identidade (Almeida, 2020).

Nesse viés, o aluno, ao entrar na sala de aula de ensino médio, traz consigo a ingenuidade de um adolescente, as culturas adquiridas no ambiente familiar e na comunidade em que está inserido e, por fim, muitas vezes, a dualidade de estudar e trabalhar para ajudar sua família, situação que está presente em todo o cotidiano dos alunos oriundos das classes baixas. Quando esse indivíduo conclui o ensino médio e entra no curso de graduação em licenciatura, ocorre uma inversão de papéis, uma vez que cada professor que passou por seu caminho discente deixou-lhe uma marca profunda na sua construção do saber científico, fazendo com que ele carregue consigo os "pré-conceitos" estabelecidos por aquela comunidade escolar.

Durante muito tempo, o professor foi aluno e ocupou as mesmas cadeiras. Não se pode esquecer que aquele discente também é um sujeito intelectual. Para Gramsci (2001), é possível distinguir os intelectuais em categorias orgânicas de cada

classe fundamental e intelectual com aparatos tradicionais, ou seja, "as categorias nascidas, em função de uma determinada classe, mas que se cristalizam por sua ininterrupta continuidade" (Manacorda, 1990, p. 152), em que os professores têm uma educação desinteressada, que vai além das necessidades imediatas do mercado (Gramsci, 2001).

Quando me formei no ensino fundamental, na mesma escola que mencionei acima, fui para o ensino médio em uma escola da zona rural, a qual frequentei de 2012 a 2014. Minhas aulas nessa escola eram baseadas nos métodos tradicionais, em que o professor utilizava a metodologia do giz, da lousa e da saliva e os alunos continuavam na cópia, na memorização e na reprodução de conhecimentos. Durante esse período de ensino médio, eu me dividia entre os estudos e um trabalho à noite em uma lanchonete da cidade onde moro, no sul de Minas Gerais.

Contudo, ainda estava frequentando o ensino médio e não imaginava que entrar em sala de aula era uma ação atrelada a vários saberes, necessários para estar em sala de aula, que, para mim, naquele momento, eram somente os saberes de conteúdo específicos. Naquele momento, eu pensava que os saberes de mundo deveriam ser deixados no portão da escola quando os professores entravam para lecionar.

Uma reflexão bastante pertinente sobre as práticas docentes está no livro *Saberes docentes e formação de profissional*, de Maurice Tardif, publicado pela primeira vez em 2002. Segundo a sua concepção, as práticas docentes não são somente uma mostra de conhecimentos entre professores detentores do conhecimento e alunos ouvintes e alienados, mas também a mobilização de atividades de diversos saberes que podemos chamar de pedagógicos.

> Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...] Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da

> educação (e, frequentemente é, até mesmo, bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las "cientificamente". Por exemplo, a pedagogia chamada de "ativa" apoiou-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar suas asserções normativas (Tardif, 2014, p. 37-38).

Dessa forma, seguindo a lógica do mercado, já que este, por sua vez, conduz à forma e aos meios educacionais, o professor, cujo papel central é democratizar o conhecimento tornando-o acessível, começa a "educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado" (Frigotto; Ciavatta, 2003). A forma como o modo de produção capitalista, no mesmo momento em que consegue ampliar as possibilidades de crescimento humano com a promessa de que o crescimento tecnológico livraria o homem do peso do trabalho, acaba produzindo um homem cada vez mais coisificado e objetificado, e a realidade imposta a esses sujeitos é tal que a educação se dá de maneira quase automática.

Tal contradição entre a potencialidade da produção capitalista com o intuito de propiciar uma vida digna aos indivíduos e a alienação abre uma trincheira na experiência que o indivíduo tem de mundo, na qual há as diferenças de classe. A educação moderna, por sua vez, tem depositado uma parte considerável para poder mascará-las. Dessa forma, coube à educação encobrir a percepção dos sujeitos sobre a concepção da sociedade capitalista e produzir um sujeito funcional e eficaz, pedra angular na sustentação desse modelo de sociedade.

Pensando no lugar social do aluno e em como esse indivíduo pode mudar o lugar onde vive, fui buscar nas Ciências Sociais e na Educação autores que tratassem dessa abordagem e que pudessem dar subsídios teóricos que demonstrassem que a educação crítica pode tirar o sujeito da condição em que se encontra. Dessa forma, penso que formar-se professor não é somente voltar os olhos para o conteúdo pelo conteúdo, ou seja, olhar para seu centro. O docente, a meu ver, deve compreender que o sujeito que receberá o ensino das ciências é um ser produtor e reprodutor de culturas.

Dessa forma, como professor iniciante e ainda com o "frio na barriga" de entrar na sala de aula, com as inseguranças e o medo de não atingir as expectativas dos

alunos, gostaria de mostrar aos meus futuros estudantes que a educação não é uma prática de conhecimentos e de aplicações. Certamente, não se pretende desqualificar a ciência por isso – pelo contrário, qualquer área das ciências é algo que faz com que a sociedade prossiga e evolua. No entanto, com relação à educação, também é necessário que o aluno se conheça e tenha entendimento do seu papel social; assim, é possível ao professor promover um ensino crítico e que leve o aluno a modificar a sociedade em que está inserido.

Ensinar criticamente, para mim, significa criar possibilidades para os alunos com a assimilação consciente de conteúdos escolares e a formação de capacidades e habilidades cognitivas e operantes. Com isso, o desenvolvimento da consciência crítica facilita o desenvolvimento, pelo estudante, de atitudes críticas e criativas na sociedade em que o sujeito vive e no exercício de sua profissão.

É por meio da prática pedagógica que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. É a partir dela e da variação da eficiência de políticas e técnicas que o professor consegue desenvolver metodologias para suas aulas, preservando os saberes prévios que os alunos carregam consigo e que são adquiridos no decorrer de suas vivências.

Nesse manuscrito, cada vez que abria o caderno que utilizei para construir meu diário de bordo para as aulas de Estágios Supervisionado, para o Pibid e para a Residência Pedagógica em busca de vivências que pudessem me levar a refletir, eu pude me lembrar de outras situações que me fizeram e me fazem pensar sobre a escola e a vida. Algumas situações me fizeram refletir mais ainda sobre minha prática docente; outras me deixaram triste e me lembraram de alguns rostinhos que hoje não vejo mais por vários motivos – alguns mudaram de escola, outros se mudaram para outras cidades, e outros ainda saíram da escola para encarar a “dureza” da vida, já que não é possível “driblar” todas as questões sociais e os problemas do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, chegamos ambos aqui, preocupados com a constituição de saberes e defensores de que eles estão atrelados às práticas sociais. Expusemos, neste texto, o olhar de uma professora atuante nos cursos de Licenciatura em Matemática

e Pedagogia e de um professor iniciante de Matemática, que ainda carrega consigo inseguranças, desafios e medos.

No tópico descrito pela professora Adriana, ao trazer suas reflexões como formadora de professores, foi essencial para ela estender a preocupação que tinha com seus alunos na escola básica sobre a formação dos saberes identitários e sociais para que todos pudessem se sentir acolhidos e pertencentes àquela comunidade de formação. A negociação de significados, os valores, a socialização de experiências e a validação do saber pré-constituído são forças motrizes para compreender a educação e para ressignificar saberes.

Conforme dito por ela no tópico em que descreve suas reflexões sobre a educação, a professora Adriana revela que foi procurar autores que a ajudassem a compreender como o aluno poderia aprender quando se sentia interessado, como esse sujeito poderia se engajar cada vez mais e trazer resultados proveitosos para ele e para o contexto social onde vive. Esse desejo fez com que ela procurasse estudos e aperfeiçoamento para entender, discutir e produzir conhecimentos que poderiam fazer com que outras pessoas, ao pegar os escritos dela, pudessem entender que a aprendizagem envolve valores, grupos, ideologias, relação de poder e negociação de significados.

No tópico do professor Yuri, ao trazer um diálogo que teve com um aluno que disse que, para ser pedreiro, não precisaria utilizar os conteúdos matemáticos sobre multiplicação e divisão de números inteiros, ele mostrou como o fato acabou deixando-o com alguns questionamentos que o incomodaram e fizeram com que buscasse autores que colaborassem para a sua compreensão sobre a constituição de saberes de alunos e alunas.

Sua intencionalidade, ao narrar o momento em que ficou incomodado com as concepções que os alunos tinham sobre os conteúdos explicados pelos professores de matemática, o que o fez abrir uma discussão com a professora de estágio e colegas de graduação, era deixar bem claro, no decorrer do texto, que não o fazia em termos comparativos e avaliativos da prática docente da professora que acompanhava, mas tendo o propósito de entender melhor o porquê de alunos e alunas pensarem daquela maneira.

Aqui, não há a pretensão de propor que as práticas docentes devam ser pautadas nesses escritos, resultado das pesquisas dos autores, mas mostrar que professores e professoras devem trocar saberes sociais para que os indivíduos se

identifiquem e percebam propósitos em comum. Assim, eles poderão perceber e pensar criticamente, desenvolvendo-se socialmente e se engajando profissionalmente, utilizando os saberes adquiridos no ambiente escolar e na comunidade onde vivem.

Tanto Adriana quanto Yuri, mesmo em momentos distintos de suas carreiras, caminham atualmente pelas mesmas trilhas, que fizeram com que os dois fossem em busca de esclarecimentos. De um lado, a professora Adriana procurou respostas em manuscritos e publicações que possibilitassem conhecimentos e subsídios para construir uma comunidade de aprendizes tanto nas turmas de alunos e alunas de 11 anos quanto nas que formam professores e professoras para nelas atuarem; de outro, o professor Yuri também pesquisou em textos e publicações respostas para os questionamentos que teve durante suas observações no estágio supervisionado, no Pibid e na Residência Pedagógica, a fim de socializar as discussões e observações nas aulas de Estágio supervisionado.

Não diferente dos estudantes, os professores realizam processos semelhantes, ao perceberem que, para o aluno se interessar pelas aulas, precisa estar atrelado a negociações, como descreve a professora Adriana ao relatar uma passagem de sua vida docente, quando um de seus alunos teve que explicar o que era um "conduíte". Ela revela como depois disso o aluno se engajou nas aulas de matemática e começou a se destacar e a ajudar os seus colegas de classe a desenvolver e concluir as atividades propostas (Almeida, 2020).

Outro fator que pode ser destacado é que quando o aluno de graduação é provocado e se mostra inquieto quanto às questões sociais e identitárias, o professor deve procurar maneiras para que o estudante siga com seus questionamentos sem deixar de lado, claro, as aprendizagens dos conteúdos específicos das disciplinas, o que fará com que esse indivíduo consiga compreender as relações que compõem e influenciam o ambiente escolar.

Dessa forma, a professora Adriana e o professor Yuri mostram, por meio de suas falas, que a educação precisar ir além das salas de aula, possibilitando que o aluno possa se identificar com os saberes adquiridos na sociedade onde está inserido, e ainda repensá-los, modificá-los e socializar tais saberes, de forma que, mesmo que um aluno venha a se tornar pedreiro, possa utilizar os conhecimentos aprendidos nas aulas de matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. *Aprendizagem situada em uma comunidade de aprendizes de matemática em uma escola pública*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.

ALMEIDA, A. C. *Aprendizagem situada em uma comunidade de aprendizes de matemática em uma escola pública***.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas***.** São Paulo: Cortez 2013.

ECKERT, P.; GOLDMAN, S.; WENGER, E. *The school as a Community of engaged learners*, 1997. Disponível em: https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf. Acesso em 25 out. 2021.

FERREIRA, C. S; FERREIRA, L. L. Trabalho docente alienado: uma visão marxista. Revista *Interação Interdisciplinar*, v. 1, n. 2, p. 159-181, 2017. Disponível em: https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/187. Acesso em: 28 set. 2021.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: https://-www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?lang=pt. Acesso em: 26 set. 2021.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

LAVE, J.; WENGER, E.; *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP, 1991.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. *Livro 1: O processo de produção capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Artes Médicas: Porto Alegre. 1990.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

POMPEU, C. C. Aula de matemática: às relações entre o sujeito e o conhecimento matemático. *Bolema: Boletim de Educação Matemática***,** v. 27, p. 303-321. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/pn84fLQfNbwMLtbdxCGDvKS/abstract-/?format=html&stop=next&lang=pt#. Acesso em: 23 set. 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WENGER, E. *Comunidades de practica:* aprendizaje, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adriana Correia de Almeida
Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia pela Unicamp e em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Foi professora de Matemática do ensino fundamental e do EJA na rede municipal de Campinas, e do ensino médio na rede pública estadual de São Paulo. É formadora de professores, atuando, assessorando e elaborando cursos para docentes de 1º a 9º anos do EF e da educação infantil em Matemática e Alfabetização Matemática. Desde 2016, faz parte do corpo docente efetivo do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (Ifsuldeminas), lecionando disciplinas referentes à formação docente da Licenciatura Plena em Matemática e da Licenciatura em Pedagogia, realizando pesquisas referentes ao ensino-aprendizagem da Matemática.

Ana Paula Araújo Mota
Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atualmente, é professora substituta da Uece no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns, em Tauá (CE).

Andréia Cristina Freitas Barreto
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Pedagoga pela Faculdade de Educação Montenegro (Faem). Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus* XVIII, em Eunápolis/BA.

Alex Lacerda Gomes Loiola
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IF Sertão/PE). Servidor técnico-administrativo da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Antônio Carlos de Sousa

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Tabuleiro do Norte. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Professor efetivo da rede municipal de Russas (CE). Membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas/Uece).

Antônio Rilakson Teotônio de Sousa Lima

Especialista em Ensino de Química pela AVM Faculdade Integrada do Rio de Janeiro, e em Gestão e Coordenação Escolar pela Unyleya, na mesma cidade. Licenciado em Química pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará, atualmente exercendo a função de superintendente escolar na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 15).

Antônia Vera Lúcia da Silva

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Habilitada em Língua Portuguesa e Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora efetiva da rede estadual de ensino do Ceará, atualmente na Assessoria Técnica da Secretaria da Educação básica do Estado do Ceará (Seduc/CE), no cargo de articuladora de gestão na Crede 15.

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Teoria e Metodologia do Ensino e Pesquisa em História pela mesma universidade. Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari (Fafi) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU). Atua

no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, na linha Saberes e Práticas Educativas e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Investiga as seguintes temáticas: ensino de História, formação histórica, consciência histórica, juventude, identidades, formação de professores e Educação do Campo. Participa do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (Gepegeh).

Catarina Cerqueira de Freitas Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Ciências Sociais e licenciada em História pela mesma universidade. Atuou como coordenadora da Educação Integral do Estado da Bahia, de 2017 a 2018, na Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Integra a linha de pesquisa "Políticas e Gestão da Educação" e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Geppole) da UFBA. É professora da Rede Estadual de Educação básica da Bahia.

Denise Pedroso de Moraes

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da rede estadual de ensino do Ceará. Atua como gerente regional do Programa Mais Paic, na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 19), em Juazeiro do Norte/CE.

Diva Lima

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Especialista em Psicomotricidade pela mesma universidade e em Avaliação e Gestão da Educação Básica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Pedagogia pela Uece. Habilitada em Língua Portuguesa e Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora efetiva da rede estadual de ensino do Ceará. Possui experiência em Coordenação Pedagógica Escolar de 2009 a 2012; atua na docência do ensino superior de 2000 até os dias atuais. É assessora técnica da Secretaria da Educação básica do Estado do Ceará (Seduc/CE) na função de orientadora Cedea, na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 15), desde 2014.

Edcleide da Silva Pereira Novais
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Montenegro. Professora da Educação Básica. Coordenadora do Plano Municipal de Educação e articuladora do Plano de Ações Articuladas. Tem experiência na área de Educação, pesquisando os seguintes temas: Educação do Campo, Políticas Públicas, Gestão Educacional e Plano Municipal de Educação.

Eridan Ferreira Leite
Mestra em Filosofia pela Universidade Gama Filho. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), em Planejamento e Gestão Ambiental pela Uece, em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e em Gestão Pública pela Uece. Licenciada em Geografia pela Uece. Atualmente, é gestora da EEMTI Professor Antônio Martins Filho, Crede 1/Seduc/CE.

Francisca Rejane Bezerra Andrade
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutora em Ciências da Educação pela J. W. Goethe Universität Frankfurt Am Main. Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Uece. Tutora do Programa de Educação Tutorial do Curso de Serviço Social (Petss) – Capes. Líder do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (Geppes). Coordenadora do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (Jeptra).

Geandra Cláudia Silva Santos (Organização)
Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação es-

pecial pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Professora do curso de graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Uece. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação especial (GPEE/Uece).

Genira Fonseca de Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da educação Básica do Ceará. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade (Educas/Uece). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Formadora do programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic).

Geruza Verônica Oliveira Almeida

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Língua Portuguesa: Leitura e Produção textual pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e em Letras/Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da rede estadual de ensino do Ceará, atualmente exercendo a função de superintendente escolar na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 15).

Gilmar Pereira Costa (Organização)

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Especialista em Língua Portuguesa e Arte e Educação pela Universidade Regional do Cariri (Urca) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Pedagogia pela Uece e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Professor de Arte da rede estadual de ensino do Ceará.

Heder Amaro Velasques de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Graduado em Letras Vernáculas pela UFBA. Possui formação complementar no âmbito de extensão em Gestão Educacional pelo Programa de Capacitação de Dirigentes Municipais de Educação (Pradime/UFBA). Tem experiência docente, com atuação há quinze anos na educação básica pública no ensino médio e fundamental. Experiência em assistência e coordenação pedagógica em projetos socioeducacionais em espaços não formais de educação e em Gestão Educacional, tendo exercido a função de secretário municipal de Educação do município de Vera Cruz/BA de 2009 a 2013. Atua como estudioso e pesquisador em Educação nas linhas de Política, Gestão Educacional, Organização Escolar e Formação Docente. Participa da linha de pesquisa "Políticas e Gestão da Educação" da UFBA.

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pós-doutoramento na área pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Uece. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas/CNPq). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

Iris Martins de Souza Castro

Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Ceará (Uece). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Uece e em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Letras/Língua Portuguesa com Licenciatura Plena pela Uece. Professora efetiva da rede estadual de ensino do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e em Gestão Escolar. Integra o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) como pesquisadora colaboradora. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

José Alexandre Alves de Oliveira

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Técnico em Administração pela Escola de Ensino Estadual Profissional Monsenhor Odorico de Andrade. Bolsista de Monitoria do Programa de Bolsas de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU) da Uece.

José Moysés Alves

Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor titular na UFPA. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e na área de Educação em Ciências, especialmente nas análises da construção de conhecimentos em sala de aula e de aspectos subjetivos relacionados a ensinar e aprender.

Lauro Araújo Mota (Organização)

Professor adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas). Especialista em Psicologia Aplicada à Educação e em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano (GEPPEDH-UFPI). Coordenador do Projeto de Extensão Laboratório de Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano – UFPI.

Letícia Palhares Ferreira

Mestra em Educação pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). Especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac/DF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Cursa Jornalismo na Universidade Estácio de Sá (Unesa). É pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Membro do Grupo de

Pesquisa em Docência na Educação básica e Superior (Gepdebs) da Faculdade de Educação da UFU, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação profissional, docência virtual, desenvolvimento profissional docente, informática na educação, educação superior e pós-graduação.

Lia Machado Fiuza Fialho

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uece) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/Uece). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Pemo). Editora da revista Educação & Formação do PPGE/Uece. Pesquisadora Produtividade do CNPq.

Lúcia Gracia Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Itapetinga (Uesb). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da Uesb. Integra o Grupo de Pesquisa “Estudos Pedagógicos”, da Uesb; e “Docência, Currículo e Formação”, da UFRB.

Márcia Lopes Vieira

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Especialista em Inspeção Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom). Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba. É servidora pública desde 2002, tendo trabalhado por oito anos na Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais/MG. Atualmente, é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *Campus* Uberlândia, onde, como membro efetivo do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), desenvolve ações estratégicas voltadas para o desenvolvimento da comunidade discente. Além disso, realiza o

assessoramento pedagógico aos docentes da instituição. Pesquisa principalmente as seguintes áreas: Educação Matemática, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Micaela Bálsamo de Mello

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação pela mesma universidade. Especialista em Educação Inclusiva pela União Metropolitana de Educação e Cultura (Unime); em Gestão Pública pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb); e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFBA. Graduada em Pedagogia pela Uneb. Possui experiência como docente e coordenadora pedagógica na educação básica, na formação de professores e na gestão da educação no campo das políticas públicas. Integra a Linha de Pesquisa "Políticas e Gestão da Educação" e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Geppole) da UFBA.

Nara Moreira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Educação pela mesma universidade. Especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Formiga. Atualmente, é pedagoga do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberlândia.

Pedro Raimundo Mathias de Miranda

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências Biológicas (Botânica) pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Acre (Ufac). É professor da Ufac, atuando no Ensino de Ciências e Biologia do Colégio de Aplicação e no curso de graduação em Ciências Biológicas, nas áreas do Estágio Supervisionado e Educação para a Sexualidade.

Radamés de Mesquita Rogério

Doutor e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professor adjunto

da Universidade Estadual do Piauí (Uespi) – *Campus* Parnaíba. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/Uespi). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação, Sociologia do Esporte e Antropologia do Espaço. Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia (Lepes)/Uespi. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Instituições, Cultura e Sociabilidades (Nics)/Uespi.

Rafael Rabelo Cavalcanti
Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Graduado em História pela Uece. Professor do e nsino médio da rede estadual de ensino do Ceará.

Rodrigo da Silva Pereira
Doutor e mestre em Educação pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando na graduação e como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Geppole) da UFBA.

Vanusa Nascimento Sabino Neves
Mestra em Gestão de Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialização em Enfermagem Pediátrica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Linhas de Cuidados em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e em Enfermagem Obstétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Enfermagem pela UFPB. Graduada em Enfermagem Geral pela UFPB. Graduada em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (Unipê). Enfermeira da UFPB e do Hospital da Polícia Militar General Edson Ramalho.

Yuri Jefferson de Mattos
Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Ifsuldeminas) – *Campus* Inconfidentes.