

Márcia Lopes Reis
José Luís Bizelli
(Organizadores)

Prefácio de Maria Cecília Sanchez Teixeira

HERMES REVISITADO:

POLÍTICA, GESTÃO E
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

“

 **GRADUS**
EDITORA

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

HERMES
REVISITADO

POLÍTICA, GESTÃO E
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Márcia Lopes Reis
José Luís Bizelli (orgs.)



REIS, Márcia Lopes; BIZELLI, José Luís (Orgs). Hermes revisitado: política, gestão e tecnologias educacionais. 1ª Ed: Gradus Editora, 2022. Bauru, São Paulo.

Organizadores

Márcia Lopes Reis, José Luís Bizelli

Autores

Ana Claudia Moura Mandolini	Andréa Schmitz-Boccia
Ari Fernando Maia	Clara Inez Guimarães
Clarissa Santos Silva	Daniel Ríos Muñoz
Danielle Twerznik Alcalde	Eliani Cristina Moreira da Silva
Elisângela Ferreira Prates de Albuquerque	Erika Luciane Moretto Pedrazzi
Gladys del Carmen Medina Morales	Glaucia Maria da Silva Degreve
Janaína Alves Farias	José Anderson Santos Cruz
José Luís Bizelli	Laís Zaccaro Sene
Lílian Aparecida Ferreira	Luiz Henrique Sampaio Junior
Márcia Lopes Reis	Mateus Sebastião da Silva
Patricio Alejandro Urrutia González	Ricardo Ribeiro
Roberta Alves Nogueira	Rosebelly Nunes Marques
Thaís Vargas Bizelli	Thiago Aparecido Cetroni
Rodrigo Chechi Marineli	Macioniro Celeste Filho

Ficha Técnica

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Diagramação e Projeto Gráfico

Natália Huang Azevedo Hypólito

Capa

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Revisão

Verônica Lima dos Reis

Paulo José de Alencar

Matheus Dumlak

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021

Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos	Prof. Dr. Gustavo Schmitt
Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza	Profa. Dra. Janaína Muniz Picolo
Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi	Profa. Dra. Andreia de B. Machado
Profa. Dra. Manuela Costa Melo	Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro
Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira	Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro
Dr. Yan Corrêa Rodrigues	Prof. Dr. Thiago Henrique Omena
Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa	Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos
Prof. Dr. Leandro A. dos Santos	Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade

Gradus Editora
Rua Luiz Gama, 237, Vila Independência – Bauru/SP
CEP 17054-300 (14) 98216-6549
www.graduseditora.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

REIS, Márcia Lopes; BIZELLI, José Luís (Orgs). Hermes revisitado: política, gestão e tecnologias educacionais. 1ª Ed: Bauru, SP: Gradus Editora/São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2023. 411 p.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-78-7 (Gradus Editora)[Digital]

978-65-88496-95-4 (Gradus Editora)[Impresso]

978-65-5954-369-4 (Cultura Acadêmica Editora)[Impresso]

1.Tecnologia e educação – Brasil 2. Gestão educacional – Brasil 3. Práticas pedagógicas – Brasil

CDD 370.00

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108, Centro – São Paulo/SP
CEP 01001-900 (11) 3242-7171
www.culturaacademica.com.br



SUMÁRIO

PREFÁCIO HERMES: O DEUS DE MÚLTIPLAS FACES E OS FASCINANTES TERRITÓRIOS EM QUE TRANSITA 13
Profa. Dra. Maria Cecília Sanchez Teixeira

A UNIVERSIDADE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLETIR OU SUCUMBIR..... 39
Ari Fernando Maia; Luiz Henrique Sampaio Junior

DIFUSIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES PARA LA APROPIACIÓN TECNOLÓGICA DEL PROFESORADO 71
Márcia Lopes Reis; Gladys del Carmen Medina Morales; Patricio Alejandro Urrutia González

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA PAULISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA 115
Ricardo Ribeiro; Mateus Sebastião da Silva; Clara Inez Guimarães

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: COMUNICAÇÃO ENTRE ATORES..... 137
Eliani Cristina Moreira da Silva; José Luís Bizelli

IMPACTOS DAS MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISES PRELIMINARES DESDE A PERSPECTIVA DE GÊNERO 161
Ana Claudia Moura Mandolini; Elisângela Ferreira Prates de Albuquerque; Márcia Lopes Reis



**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE
SUA CONSTRUÇÃO 187**

Erika Luciane Moretto Pedrazzi; Thiago Aparecido Cetroni; Ricardo
Ribeiro

**REFORMAS NEOLIBERAIS: REFLEXOS NA CONSTRUÇÃO
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 213**

Erika Luciane Moretto Pedrazzi; Janaína Alves Farias; Márcia Lopes
Reis

**PANORAMA DA HETERONORMATIVIDADE NA
ESCOLA: ÚLTIMAS PUBLICAÇÕES E PERCEPÇÕES
SOBRE POSSIBILIDADES COMBATIVAS..... 241**

Danielle Twerznik Alcalde; José Luís Bizelli

**INCLUSÃO E UNIVERSALIZAÇÃO: DISCUSSÃO DE
CONCEITOS NO CAMPO EDUCACIONAL 259**

Lais Zaccaro Sene; José Anderson Santos Cruz; Thaís Vargas Bizelli

**AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE: REFLETIR, INOVAR E QUALIFICAR A
PERMANÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 277**

Roberta Alves Nogueira; Daniel Ríos Muñoz

**A CULTURA DE COMUNIDADES DE PRÁTICA
ENTRE PROFESSORES E O ENSINO PARA A
EQUIDADE 299**

Andréa Schmitz-Boccia; Glaucia Maria da Silva Degrève; Rosebelly
Nunes Marques

**O PLANEJAMENTO COLABORATIVO DE AULAS
COMO EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO DE DIFUSÃO
DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO 319**

Andréa Schmitz-Boccia; Clarissa Santos Silva; Márcia Lopes Reis

EMPATIA, DIÁLOGO E RESPONSABILIDADE: DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA ENTRE ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	341
Ana Claudia Moura Mandolini; Lílian Aparecida Ferreira	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS POTENCIALIDADES: DA APROPRIAÇÃO ÀS MUDANÇAS.....	367
Rodrigo Chechi Marineli; Macioniro Celeste Filho	
SOBRE OS AUTORES	393
ÍNDICE REMISSIVO	405









PREFÁCIO

HERMES: O DEUS DE MÚTIPLAS FACES E OS FASCINANTES TERRITÓRIOS EM QUE TRANSITA

Profa. Dra. Maria Cecília Sanchez Teixeira¹

“A maior mistificação do nosso tempo – tão vigilante sobre a matéria das desmitificações – é de tomar os seus desejos por realidades objetivas, quer dizer de confundir a dimensão mítica com a dimensão utilitária. O mal fundamental de que sofre talvez a nossa cultura é de ter acreditado na ausência, ou na minimização das imagens e do mito, numa civilização positivista, racionalista e asséptica. Ao mesmo tempo que ele anunciava a “Morte de Deus” – e com ele, princípio teórico de toda a mitologia, a falência de todo o simbolismo –, o homem ocidental “sonhava” na extravagante ascensão de um super-homem planetário, democrático e igualitário, capaz de fazer entrar todas as teologias e as metafísicas num positivismo radioso, capaz de reduzir este positivismo a um movimento regular e sem paixão dos pensamentos de um computador. É então que se assiste à vingança dos Deuses. Por detrás da fachada hipócrita do

¹ Professora livre-docente aposentada da Faculdade de Educação da USP.





iconoclasmo oficial, a imagem põe-se a pulular e o mito clandestino a proliferar. É que a própria técnica propunha paradoxalmente uma espécie de conexão das imagens com o imaginário ancestral. ” (Gilbert Durand)

Embora longa esta epígrafe é o fio condutor da minha reflexão sobre as conexões entre o mito de Hermes e as novas tecnologias, as políticas e a gestão da educação.

Mas, para introduzir Hermes é preciso lembrar inicialmente o que identifica um mito. Como já disse quando escrevi sobre o mito de Prometeu², o mito aqui é entendido como uma narrativa simbólica que coloca o ser humano em relação de significado com o mundo, com o outro e com ele mesmo. Nesse sentido, podemos dizer que os mitos são expressões simbólicas tanto da alma individual como da alma coletiva, que auxiliam o homem a se situar no cosmos. Em outras palavras, são a referência de onde procede o saber coletivo que dá sentido ao universo humano.

Os mitos nos contam histórias dos deuses que nada mais são do que personificações dramáticas das energias elementares do universo, que animam e impulsionam a vida desde o início dos tempos e nos conduzem ainda hoje. Eles têm uma trajetória perene ao longo do tempo, são eternos, e isso acontece porque, segundo Gilbert Durand³, o mito se ancora nas matrizes profundas do inconsciente coletivo e individual, expressando seus símbolos, imagens e arquétipos,

2 Reis, Márcia Lopes; Bizelli, José Luís (Orgs). Prometeu revisitado: gestão e tecnologias educacionais. 1ª Ed: Gradus Editora: Bauru, 2020.

3 Durand, Gilbert. Campos do imaginário. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 97.





ou seja, se enraízam nas reservas psíquicas profundas da humanidade. Contudo, é importante lembrar que, no seu movimento temporal, o mito sofre períodos de inflação e de deflação. Existem períodos de intensidade, de ocultação e de enfraquecimento da sua força simbólica. Ao se desgastar, o mito é literalizado passando a expressar apenas conceitos ou ideias⁴, como ocorreu com o mito de Prometeu.

Por terem um sentido plurívoco, polissêmico e multivalente, os mitos são capazes de criar múltiplas e complexas visões de mundo. Na sociedade moderna, embora racionalizados e empobrecidos, eles não desapareceram, porque sofrem processos de manipulação e de evolução que garantem a sua sobrevivência⁵. O que permanece é a sua estrutura básica – arquetípica –, que segue uma dinâmica essencialmente igual, embora os mitos vistam-se com roupagens culturais diversas de acordo com cada grupo, cada época e cada sociedade.

Para Gilbert Durand⁶, o mito é um relato imaginário e pregnante, que tem uma certa potência, mas, ao mesmo tempo, é uma ideia vaga porque não dá para enquadrá-lo em uma noção precisa ou em um nome. Por entender que não dá para identificar um mito só por meio do seu nome próprio ele prefere considerar, no estudo de um mito, os

4 Campbell, Joseph. Tu és isso. São Paulo, Madras: 2003, p. 29.

5 Durand, Gilbert. Campos do imaginário. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

6 Durand, Gilbert. Permanence et dérivation du mythe de Mercure. In Verjat, Alan (dir.) Mythos. Actes del Colloque Internacional sobre els valors heuristics de la figura mítica de Hermes (21-22 de março 1985). Grup de Recerca sobre L' Imaginaire e Mitocritica, Universitat de Barcelona, 1986, p. 5-27.





seus epítetos, isto é, os adjetivos que o qualificam e os verbos que indicam o seu movimento.

Então, para conhecer Hermes precisamos recorrer à mitologia grega, visto que a cultura ocidental tem, arquetipicamente, raízes culturais gregas. Ao falar das origens da vida, das raças humanas, do comportamento dos deuses e dos homens, a mitologia grega nos oferece a mais completa lista de imagens que se constituíram em fontes das tragédias, da poesia, da literatura, da filosofia.⁷

Assim, embora existam inúmeras versões do mito de Hermes, vou utilizar aqui o mito clássico, sempre lembrando que, segundo Barbara Graziosi⁸, a personalidade de cada deus emerge de várias fontes como poemas⁹, histórias, pinturas, esculturas que representavam os deuses, ou seja, os relatos míticos eram fruto da combinação de vários elementos, de modo que é praticamente impossível apresentar uma descrição precisa e universal sobre os deuses.

Segundo Walter Otto¹⁰, a figura de um deus não tem lógica nem unidade porque não foi revelada de uma só vez ao pensamento e à contemplação como uma totalidade, mas foi se enriquecendo e se ampliando ao longo do tempo. E isso ocorreu de modo muito especial com Hermes, o deus de múltiplas faces.

Mas antes de recorrermos a algumas dessas fontes para descrever esse deus, é preciso lembrar que a religião

7 Pedrazza, Rafael López. *Aniedade Cultural*. São Paulo: Paulus, 1997.

8 Graziosi, Barbara. *Os Deuses do Olimpo. Da antiguidade aos dias de hoje, as transformações dos deuses gregos ao longo da história*. São Paulo: Cultrix, 2016.

9 Os poemas homéricos são as primeiras e mais expressivas manifestações dos deuses gregos.

10 Otto, Walter. *Los dioses de Grecia*. Madrid, Ediciones Siruela, 2003.





olimpiana era antropomórfica e que os deuses foram criados à imagem e semelhança dos seres humanos. Formavam uma família unida, ruidosa e belicosa como a maioria das famílias humanas.

De acordo com James Hollis¹¹, os deuses foram criados como personagens com certos atributos, certas características de personalidade, mas emergiram como uma experiência de transcendência, carregada de afetividade e só muito tempo depois se tornaram uma ideia. Seja qual for a forma que a experiência transcendente apresenta, uma imagem emerge dela. Ou seja, uma experiência invisível, sentida e psicologicamente convincente, é incorporada, encarnada em alguma imagem sobrenatural, seja um arbusto ardente, um profeta ou um deus.

Ainda segundo este autor, todos os deuses foram primeiramente experienciados como “wholy other”, totalmente outro, e só posteriormente foram vagarosamente transformados em figuras que recebiam o “imprint” das nossas projeções, das nossas formas limitadas de nos apropriamos da divindade que, por definição, transcende totalmente nosso aparato conceitual. Assim, se num primeiro momento, eles são conhecidos pelas suas ações e qualificativos, com o tempo perderam a sua numinosidade e se tornaram nomes, meras biografias.

Mas, apesar disso, nunca desapareceram por completo porque, por simbolizarem poderes e valores universais, fizeram, segundo Barbara Graziosi¹², uma extraordinária

¹¹ Hollis, James. *What Matters Most: living a more considered life*. New York: Gotham Books, 2009, p 106.

¹² Graziosi, Barbara. *Os Deuses do Olimpo. Da antiguidade aos dias de hoje, as transformações dos deuses gregos ao longo da história*. São





jornada que os transformou de objetos de culto religioso em símbolos da criatividade humana, tornando-se os mais incivilizados embaixadores da civilização clássica.

Sem entrar nas controvérsias sobre as origens e a etimologia de Hermes, podemos começar dizendo que ele é conhecido como um deus olímpico. Mas, antes de ser incluído no Olimpo, Hermes foi um Titã, e, como tal, fazia a ligação entre o mundo arcaico e o mundo olímpico.

Em seu estudo sobre os deuses gregos, Walter Otto¹³ mostra que, enquanto Titã, Hermes tem atributos originados em um conceito mais antigo de divindade, que, de certa forma, o distanciam do Olimpo, tornando-o o deus olímpico mais vinculado às deidades antigas, o que faz dele a figura menos nobre do novo círculo de deuses. Apesar disso, ele é, ao mesmo tempo, um genuíno olímpico porque, seu modo de ser possui a liberdade, a amplitude e o brilho que caracterizam o reino de Zeus. Portanto, Hermes encarna não só o antagonismo entre o mundo arcaico, pré-olímpico e o olímpico, como a coexistência dos dois, o primeiro alinhado com o feminino, com a Mãe Terra, e o segundo com o masculino e, como tal, ele é a ponte entre o matriarcado e o patriarcado.

De acordo com Luis Garagalza¹⁴, em sua mais antiga manifestação grega, Hermes era representado por uma pilha

Paulo: Cultrix, 2016.

13 Otto, Walter. Los dioses de Grecia. Madrid: Ediciones Siruela, 2003, p. 28.

14 Garagalza, Luis. La interpretación de los símbolos. Hermeneutica y lenguaje em la filosofia actual. In Hermeneusis – Colección dirigida por Andres Ortiz-Osés, nº 7. Anthropos – editorial del hombre, 1990, p. 115-121.





(um monte ou pilar) de pedras amontoadas pelos transeuntes nas encruzilhadas dos caminhos e nas entradas das casas, remetendo ao velho culto da Pedra Santa em seu duplo aspecto de tumba (morte) e falo (vida). Seu nome significa uma forma antiquíssima de culto. E, nesse sentido, sua figura retrocede ao arquétipo da Grande Mãe, a Terra como mãe e as pedras como seus filhos, nascidos partenogenicamente em seu seio, e que aparecem como instrumentos de vida ou frutificam através da morte. É visto como uma deidade ctônica, um ser do inframundo, intermediário entre o destino natural e a atividade cultural. Mas, uma deidade que, apesar, da sua origem titânica foi alçado ao Olimpo.

Walter Otto, citado por Rafael López Pedrazza¹⁵, levanta a hipótese de que em suas origens, Hermes tenha sido apenas um protetor e as pilhas de pedra colocadas nas encruzilhadas e na entrada das casas indicavam a sua presença. Essas Herméias, como eram conhecidas, talvez tenham sido os altares primitivos consagrados à Hermes. Daí ser conhecido como “o Senhor das Estradas”.

Um outro estudioso das religiões gregas, Karl Kerényi¹⁶, se vale do Hino Homérico à Hermes para mostrar a sua dualidade: embora integrado ao mundo de Zeus, ele mostra a sua essência pré-olímpica. No Hino, um olimpiano cresce de uma criança primeva e, com isso, sua condição pré-olímpica é incorporada à sua figura clássica.

A sua própria concepção já é um indício da sua dualidade, desse trânsito entre os dois mundos. Fruto da união de Zeus com a ninfa Maia, também chamada de Mãe da Noite, uma titanide e deusa ligada à região arcádica, filha do Titã Atlas

15 Pedrazza, Rafael López. *Hermes e seus filhos*. São Paulo: Paulus, 1999.
16 Kerényi, Karl. *Arquétipos da religião grega*. Petrópolis: Vozes, 2015.





e de Pleione, filha do Oceano, Hermes é, pois, filho da luz celeste espiritual e da escuridão primordial.

Em uma das versões mais conhecidas do seu mito, Hermes nasceu numa caverna no monte Cilene, na Arcádia, e desde cedo revelou uma precocidade extraordinária. No mesmo dia em que veio ao mundo, desligou-se das faixas, numa clara demonstração de seu poder de ligar e desligar. Viajou para a Tessália, furtou parte do rebanho de Admeto, guardado por Apolo, percorreu com os animais quase toda a Hélade e ofereceu sacrifício aos deuses. Ao voltar ao Monte Cilene encontrou uma tartaruga, matou-a, arrancou-lhe a carapaça e com as tripas da novilha sacrificada fez a primeira lira. Descoberto por Apolo, este se encantou com a lira e propôs trocá-la pelo rebanho.

Mais tarde inventou a flauta de Pã também desejada por Apolo, que a trocou por um cajado de ouro, ao qual Hermes acrescentou duas serpentes enroladas em sentido inverso, o caduceu, que, segundo Luis Garagalza¹⁷ simboliza essa ambivalência: abaixo as serpentes enroladas que evocam o arcaico Ouroboros, que se devora e se alimenta de si mesmo, e acima as asas que remetem ao mundo celeste-olímpico, reunidos mandalicamente em torno de um eixo, a vara. O caduceu simboliza, pois, o convívio contraditorial entre opostos complementares.

No Hino homérico, Hermes é descrito como uma criança de muitos artifícios, astuto, salteador, ladrão de gado, elogiado pela sua engenhosidade e astúcia. E aqui é

¹⁷ Garagalza, Luis. La interpretación de los símbolos. Hermeneutica y lenguaje em la filosofía actual. In Hermeneusis – Colección dirigida por Andres Ortiz-Osés, nº 7. Anthropos – editorial del hombre, 1990.





importante lembrar que na mitologia grega os deuses, como imagens arquetípicas, encarnavam o bem e o mal, tinham atributos positivos e destrutivos e até patológicos porque as imagens arquetípicas têm aspectos positivos e negativos que se manifestam na personalidade dos deuses.¹⁸

Seu caráter é definido pelo paradoxo: é ao mesmo tempo guia e desencaminhador, o que oferece e o que rouba, o sábio e o astuto. Ao mesmo tempo em que é um servo fiel dos deuses e dos homens e o protetor dos servidores e dos pastores é o padroeiro dos ladrões e de todos os que procuram vantagens clandestinamente. É uma divindade marginal, desonesta, trapaceira, traquinas, engenhosa, enganadora, é um trickster. É extensa a lista dos seus atributos: soberano da magia, deus dos jogadores, da ilusão, do engano, da mentira, do embuste...

Mas também é o deus dos viajantes, dos mercadores, promotor da boa sorte repentina e das mudanças, da medicina xamânica, das encruzilhadas, das conexões. É o mestre-aprendiz, que transmite pessoalmente os ensinamentos ao seu filho e a Asclépio, o herói-deus da medicina, sendo nesse sentido, o iniciador e o protetor dos mestres e professores.

Segundo Gilbert Durand¹⁹, um de seus atributos mais importantes é o de ser o intermediário e, nesse sentido,

18 Neville, Bernie. The charm of Hermes: Hillman, Lyotard and the postmodern condition. *Journal of analytical psychology*, 1992, p. 337-353.

19 Durand, Gilbert. Permanence et dérivation du mythe de Mercure. In Verjat, Alan (dir.) *Mythos. Actes del Colloque Internacional sobre els valors heuristics de la figura mítica de Hermes* (21-22 de març 1985). Grup de Recerca sobre L' Imaginaire e Mitocritica, Universitat de Barcelona, 1986, p. 5-27.





o negociador, o mercador, o zelador. Traços que, como veremos reaparecem com força nesse momento em que o mito ressurgue.

Outro atributo de Hermes, apontado por vários estudiosos é o de encontrar e achar, portanto, a descoberta faz parte dos seus domínios. Eu diria, a descoberta e a criatividade pois lembremos que logo ao nascer encontrou uma tartaruga e fez dela um instrumento musical, tornando-a uma obra de arte hermética.

Esse pequeno recorte da enorme lista de atributos de Hermes, nos mostra que esse deus da alteridade assumida tem múltiplas faces, aparecendo, pois, como um ser fragmentário, sem personalidade própria, sem forma definida.

Em uma mitocrítica desse mito, Gilbert Durand²⁰, nos mostra que em Hermes nada é fixo, estável, permanente, circunscrito ou fechado. “Ele representa no espaço e no mundo humano, o movimento, a passagem, a mudança de estado, as transições, os contatos entre elementos estranhos...”. É o deus da transformação e, nesse sentido, sempre oferece um novo modo de ser.

Mas, apesar de todos esses atributos ou até por causa deles, Hermes não é um deus heroico. Os relatos míticos sobre ele sempre o distanciam das lutas e dos campos de batalha. E se aparece na *Ilíada* e na *Odisseia*, como nos lembra Karl Kerényi²¹, é sempre na qualidade de mensageiro e guia é não como realizador de feitos heroicos. E como guia é o iniciador, o civilizador, o transformador.

20 Durand, Gilbert. *Ciência do homem e tradição, o novo espírito antropológico*. São Paulo, Triom: 2008, p. 171.

21 Kerényi, Karl. *Arquétipos da religião grega*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 116.





Também não tem a majestade dos outros deuses, não tem sacerdotes a seu serviço e nem templos erguidos em seu nome, pois é adorado nas encruzilhas e nas hermas. É um pequeno deus, que tem a potência do ínfimo.

Ao contrário de Prometeu, deus que reinou na modernidade, no qual tudo é fixo e cujo traço mais significativo é a organização racional da vida, em Hermes, tudo é móvel e fugaz.

Enquanto Prometeu é um deus diurno, solar, heroico, Hermes é noturno, movimenta-se na região liminar (na metáxis, a condição do meio), nas bordas e não no centro. É um deus do entre mundos, transitando entre os mundos celeste, terrestre e inferior e, como tal, é um psicopompo, condutor das almas dos mortos ao Hades. Nesse sentido, ele transcende as funções e as capacidades de todos os outros deuses a quem serve porque um de seus atributos é o de servir.

Em suma, Hermes é, segundo Walter Otto²², o espírito de uma forma de existência que sempre retorna, como veremos logo mais, nas mais variadas condições. Embora muitos de seus atributos pareçam moralmente duvidosos, eles manifestam um aspecto da existência que com todos os seus problemas pertence às formas fundamentais da realidade viva. Manifesta inclusive o seu titanismo, com seus excessos e falta de limites, caos e barbarismos que, segundo Rafael López Pedraza²³ é um aspecto inexplorado da natureza humana. Por isso exige respeito à totalidade

22 Otto, Walter. Los dioses de Grecia. Madrid: Ediciones Siruela, 2003, p. 71.

23 Pedraza, Rafael López. Ansiedade Cultural. São Paulo: Paulus, 1997. p. 11.





do seu ser e sentido, embora não em todas as suas faces, que sempre se revelam, para o bem e para o mal, quando o mito ressurgir.

Ao tratar das ressurgências e derivações dos mitos, Gilbert Durand²⁴ nos diz que Hermes sempre aparece quando o consenso cultural racionalista atinge seu limite de saturação. Na cultura ocidental ele identifica sete momentos de “explosão” do mito de Hermes, mas não trata de todas porque as primeiras estão muito diluídas no tempo. Trata apenas dos quatro últimos ressurgimentos que são mais próximos de nós:

- No final do século XII e início do século XIV, Hermes reaparece na renascença gótica e na alquimia, com seus traços mercuriais, ou seja, como o agente de todas as transmutações químicas, científicas e espirituais.
- Nos séculos XV e XVI, com o humanismo, Hermes foi o deus mais utilizado na literatura renascentista. Em todos os pensadores do século XVI há referências a Hermes, ele é o verbo, o logos, a eloquência, o intermediário por excelência, mas usado de tal forma que, aos poucos, perdeu a sua pregnância simbólica.
- No final do século XVIII e início do século XIX, com as sociedades iniciáticas, secretas, ressurgir um Hermes ambíguo, que ao mesmo tempo encobre e desvela. É o momento das sociedades herméticas que se

24 Durand, Gilbert. Permanence et dérivation du mythe de Mercure. In Verjat, Alan (dir.) Mythos. Actes del Colloque Internacional sobre els valors heuristics de la figura mítica de Hermes (21-22 de março 1985). Grup de Recerca sobre L' Imaginaire e Mitocritica, Universitat de Barcelona, 1986, p. 5-27.





organizam em torno de Hermes-Mercúrio-Trimegisto, o três vezes grande, associado à Toth, deus egípcio da magia, do ocultismo, do conhecimento, da sabedoria. Mas, Hermes foi logo suplantado por Prometeu, que se tornou o mito diretor da modernidade ao encarnar os ideais do racionalismo, do produtivismo e do progresso que começaram a florescer naquele período, não por acaso chamado “século das luzes”.

- Finalmente, no século XX Hermes reaparece de duas maneiras interessantes para a cultura ocidental: como conciliador dos contrários na revolução epistemológica das ciências contemporâneas, ditas ciências de ponta, que recusam a lógica aristotélica, e se valem da lógica hermesiana da “coincidentia oppositorum” e da transmutação da substância, que é do domínio do relacional e da relatividade; e como psicopompo nas ciências psicológicas nascentes que se voltam para a redescoberta da “alma-psique”.

Ocorre, então, o que Michel Maffesoli²⁵ chamou muito apropriadamente de transmutação alquímica de estilos e valores, porque entende que os diversos elementos constitutivos da modernidade não são necessariamente ultrapassados no sentido dialético do termo e, tampouco, eliminados. Adquirem uma outra tonalidade e um outro timbre, ensejando outras configurações, nas quais mudanças de valores, de costumes, de comportamentos, vão ocorrendo na cultura, na economia, na tecnologia, na ecologia, na saúde, na ética, na educação...

²⁵ Maffesoli, Michel. A contemplação do mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995, p. 42-43.





Mais precisamente, sob o domínio de Hermes, estamos vivendo uma mudança paradigmática, uma mudança de visão de mundo, de mentalidade, pois, como nos lembra Edgard Morin²⁶ “um universo se desmorona e um novo mundo emerge na incerteza e no mistério”.

Tal mudança significa, epistemologicamente, a emergência de uma nova razão, como já dissemos – uma razão hermética – que fundada na “coincidência dos contrários”, inclui o antagonismo, a alteridade, o paradoxo, e, portanto, a pluralidade e a diversidade que parecem ser a marca cultural do nosso tempo. Pluralidade de valores, de crenças, de religiões, de ideologias, de costumes, de sexos, de gêneros...

Hermesianamente, essa pluralidade é a base do relativismo que considera, nas análises do social, verdades fragmentárias, múltiplas e moventes que escapam a qualquer abordagem redutora, pois esta não dá conta do aspecto fragmentado, coletivo e polifônico do corpo social²⁷.

Assim, ao mesmo tempo em que experienciamos a massificação crescente da sociedade, constatamos a disseminação de microgrupos, do que Michel Maffesoli²⁸ chama de “tribos”, entendidas, weberianamente, como “comunidades emocionais”, que se caracterizam por seu aspecto efêmero, sua composição cambiante, pelo localismo e pela ausência de organização. Tais grupos se alimentam

26 Morin, Edgar. O método 4. As ideias, habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2002, p. 118.

27 Maffesoli, Michel. O conhecimento comum. São Paulo: Brasiliense, 1988.

28 Maffesoli, Michel. O tempo das tribos, o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997, p. 17.





da partilha sentimental de valores, de lugares, de ideais, de crenças, fenômeno cada vez mais crescente atualmente, para o bem e para o mal, pois se a tribo pode ser o penhor da solidariedade, do acolhimento, pode também ser a fonte do controle, do racismo, da intolerância de várias tonalidades, da violência, da exclusão²⁹.

A velocidade das mudanças sociais, provocada por Hermes, desconcerta os analistas sociais que tentam encontrar um conceito que dê conta desse momento de transição no qual alguns traços da modernidade ainda não perderam a sua força e passam a conviver com os novos valores.

E se para Michel Maffesoli, os valores da modernidade, como já dissemos acima, não são eliminados na pós-modernidade, mas ganham outra tonalidade, um outro timbre, para Gilles Lipovetsky³⁰, tais valores se intensificam de tal modo que ele chama esse momento de hipermodernidade: hipermercado, hipercapitalismo, hiperpotência, hipertexto. Mas, ao mesmo tempo em que tudo se torna hiper, valorizam-se princípios que vão na contramão desse excesso como: saúde, prevenção, equilíbrio, cuidado com a natureza, retorno da moral e da religião. Mais um paradoxo provocado por Hermes.

Por sua vez, Georges Balandier³¹, identifica nesse momento o que ele chama de “mundo-espetáculo”, no

29 Maffesoli, Michel. O tempo das tribos, o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997, p. 138.

30 Lipovetsky, Gilles. A era do vazio, ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

31 Balandier, Georges. O Dédalo, para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 21-22.





qual os poderes estão mais diluídos, menos identificáveis, mais insidiosos, menos localizáveis e melhor equipados com meios de influência à distância. Um universo no qual os poderes políticos, burocráticos e econômicos e os sistemas de comunicação de grande extensão possuem a capacidade de penetrar no âmago do espaço privado. Os comunicadores e publicitários oferecem, então, ao consumo e à vida, através de uma relação emocional, um “mundo-espetáculo”, no qual tudo é descartável.

Cada um a seu modo, esses autores iluminam diferentes características desses tempos tão turbulentos matriciados por Hermes. Mas, ao lado de aspectos negativos coexistem aspectos positivos como por exemplo, o ressurgimento do naturalismo, especialmente na saúde, a intensificação dos movimentos ecológicos, a multiplicação dos fenômenos religiosos, como a New Age (movimento gnóstico, portanto associado a Hermes), o culto do corpo e da natureza, sintomas reveladores de uma outra relação que o homem vem procurando estabelecer com a natureza.

Michel Maffesoli³² fala mesmo de uma naturalização da cultura, de uma ecologização do social que coloca a natureza como eixo do mundo em torno do qual se ordena a vida social. Ela deixa de ser um objeto a explorar como ocorreu na modernidade e passa a ser uma parceira. E não podemos nos esquecer que tais fenômenos expressam o retorno às suas raízes simbólicas, ou seja, ao arquétipo da Grande-Mãe Terra, personificação das forças do nascimento, morte e renascimento, a qual a figura de Hermes está vinculada.

32 Maffesoli, Michel. O conhecimento comum. São Paulo: Brasiliense, 1988.





Dessa forma, excesso e moderação, homogeneização da cultura e valorização da diversidade convivem lado a lado, numa tentativa de equilibrar os opostos por meio de uma harmonia conflitual ensejada por Hermes. Mas um equilíbrio sempre precário porque assistimos atualmente a uma inflação desse mito nas diversas áreas da cultura e da sociedade. E isso ocorre porque, como já vimos com Gilbert Durand, a polarização de um mito, ou seja, a sua inflação monoteísta, acaba por exacerbar seus atributos negativos como aconteceu com Apolo (excesso de luz) e com Prometeu (excesso de razão).

Essa tendência inflacionária do mito de Hermes já havia sido identificada por esse autor³³ já no início dos anos 1980, com o desmoronamento das disciplinas, provocado pela emergência da multidisciplinaridade, com a falência das instituições e com a intensificação da produção e circulação da informação. Mas agora assistimos a uma inflação patológica com a espantosa aceleração da velocidade da informação e a consolidação de uma cultura das redes sociais que, com sua superficialidade mágica, nivela as notícias, se alimenta de “fake news”, causando histeria, provocando a violência real e simbólica e exacerbando cada vez mais a intolerância e a polarização, como estamos assistindo nesse momento no Brasil.

33 Durand, Gilbert. *Permanence et dérivation du mythe de Mercure*. In Verjat, Alan (dir.) *Mythos. Actes del Colloque Internacional sobre els valors heuristics de la figura mítica de Hermes* (21-22 de março 1985). Grup de Recerca sobre L' Imaginaire e Mitocritica, Universitat de Barcelona, 1986, p. 5-27, p. 23.





De uma perspectiva arquetípica Bernie Neville³⁴ faz uma interessante análise da pós modernidade, mostrando como a dominância de um único arquétipo cria um padrão patológico pessoal ou social. Em outras palavras, quando a percepção de uma nação, de uma sociedade ou uma parte substancial da população é tomada por um arquétipo que se torna dominante, a percepção do grupo, sua autoimagem e seu comportamento são dirigidos por uma única energia, por um único padrão arquetípico.

Então, quando este autor sugere que há uma inflação do mito de Hermes, está sugerindo que isto é patológico. E isso pode ser identificado, por exemplo, na noção de “mão mágica do mercado”, entusiasticamente defendida por líderes políticos, tanto da esquerda como da direita, no endeusamento dos “paper entrepreneurs”, empresários especulativos, que se tornaram heróis culturais, de corretores de câmbio que se tornaram obscenamente ricos, instituições educacionais inundando o mercado com economistas e contadores, enquanto diretores de empresas jogavam com seus ativos. E essa inflação ocorre em todos os setores da sociedade.

No seu entender, a era de Hermes está começando em meio ao que pode ser o último suspiro da era industrial, embora os seguidores de Prometeu ainda promovam a fantasia da salvação através da tecnologia e da produtividade e da tentativa de organizar a sociedade em torno dessa visão heroica e estreita. Os seguidores dessa doutrina

34 Neville, Bernie. The charm of Hermes: Hillman, Lyotard and the posmodern condition. *Journal of analytical psychology*, 1992, 37, p. 337-353.





encontram-se cada vez menos confortáveis numa cultura hermesiana crescentemente dominada pelas noções de pluralismo, relativismo, ceticismo, falta de fundamentos, processo e paradoxo.

Ainda segundo Bernie Neville³⁵, Hermes retorna com o culto do empreendedorismo, não no modo prometeico de produção de bens através da tecnologia, mas de um modo hermético, no qual o que importa é o processo e não o conteúdo e o que vale é o comércio e a troca. Hermes, o inventor e o comerciante não está interessado em produzir, plantar, colher, armazenar. Nesse quadro, educação, saúde, terapia, lei e artes são transformadas em mercadorias cujo único valor é o seu valor de troca.

A inflação do mito de Hermes pode ainda ser sentida em outros tantos sintomas como: a espantosa velocidade da informação tecnológica, a ampliação da imagem do mercado, a troca do conteúdo pelo processo na educação, a praga dos líderes políticos que nada defendem, a importância da política cultural, a economia do turismo e dos refugiados, o reaparecimento de religiões exóticas, o pensamento New Age, a fascinação dos empreendedores pela mídia, o desaparecimento do herói no romance, o apagamento entre o ficcional e a literatura documental, a emergência da Teoria do Caos e também o reconhecimento do feminino...

Mas, o retorno de Hermes, também tem efeitos positivos pois está permitindo a emergência de uma consciência politeísta que pode ser uma proteção contra as velhas e as

35 Neville, Bernie. The charm of Hermes: Hillman, Lyotard and the postmodern condition. *Journal of analytical psychology*, 1992, 37, p. 337-353.





novas ortodoxias. Com Hermes devemos honrar todos os deuses, num novo paradigma³⁶ regido por ele.

Fruto de uma lenta transformação cultural, esta mudança de paradigma provoca uma revolução, porque modifica os núcleos organizadores da sociedade, da civilização, da cultura e da noosfera³⁷, ou seja, numa perspectiva mitológica ela está ancorada nas camadas profundas do inconsciente coletivo no qual os deuses habitam. E não é isso que estamos vivendo na sociedade e na escola?

Contudo, nesse quadro um tanto assustador que descreve brevemente a inflação do mito de Hermes, nesse momento em que “um novo mundo emerge na incerteza e no mistério” como diz Edgar Morin, vemos que seus aspectos negativos se fazem sentir muito mais do que os positivos em todos os setores da sociedade e da cultura, inclusive na escola. Hermes já está dentro dos seus muros como bem mostram os textos desse livro.

Hermes chegou e desorganizou e desestruturou a escola. E nem mesmo o planejamento invocado por vários autores pode reorganizá-la porque este é um instrumento prometeico que não é adequado ao cenário hermesiano tão bem pintado em alguns textos. Pelo menos não no seu

36 Paradigma é aqui utilizado nos sentidos que lhe são atribuídos por Edgar Morin (2002): como esquema fundamental de pensamento, na medida em que determina os conceitos fundamentais, as categorias diretas da inteligibilidade e o tipo de relações lógicas de atração/repulsão entre os conceitos e as categorias de todo discurso que se efetua sob o seu império (sentido forte); e como visão de mundo, epistema, mentalidades (sentido fraco).

37 Morin, Edgar. O método 4. As ideias, habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2002.





formato tradicional. É tempo de deixar os velhos modelos, as velhas teorias que não mais dão conta dessa nova realidade.

Então vemos que, embora Prometeu também esteja presente na escola e é preciso que esteja mesmo, ele sozinho não mais dá conta dos desafios trazidos por Hermes com as novas tecnologias digitais que estão sendo implantadas na escola e com as novas configurações culturais e familiares que não podem mais ser ignoradas.

A escola terá que lidar não só com as novas tecnologias, mas com as “preconcepções que se travestem de regras”, ditando normas que procuram homogeneizar os padrões de comportamento. A entrada na escola das novas configurações culturais e familiares, estão gerando práticas excludentes, a segregação, o preconceito, a intolerância, a marginalização dos “desviantes”. Daqueles que, hermesianamente, assumem as suas diferenças de raça, de gênero, de sexo, de cor... . Mas, enquanto a escola fecha as suas portas para as diferenças, elas entram pela janela ou pelas frestas.

Estamos assistindo a instituições educacionais vendendo sua “mercadoria” para quem desejar comprá-la, como pontuam alguns textos desse livro, alertando para o desmanche da educação pública, com as “parcerias público-privado” promovidas pelos poderes centrais, transformando a educação em mercadoria, como já dissemos.

Nesse processo, conhecimentos e habilidades não são mais ensinadas pela compreensão que possam trazer, pela satisfação que possam proporcionar ou pelos bens que elas podem produzir, mas pelo preço que alcançam no mercado. Discussões sobre o que é importante ensinar são substituídas por debates sobre o que é vendável.



A noção de que algumas coisas são mais importantes que outras para serem estudadas está ameaçada. Desde que Hermes é o arauto e o mensageiro, o deus da troca de informações, a comunicação ganhou plena atenção, sem nenhuma preocupação com o que é importante comunicar. Conteúdo e continuidade deram lugar ao processo e ao intercâmbio.

Em sua maioria os textos alertam para o papel mediador das tecnologias e dos conteúdos curriculares digitais tanto em seus aspectos positivos como negativos. Um deles nos mostra o risco da “perda da eficiência simbólica das mensagens no ambiente do capitalismo comunicativo”, com a subversão dos usos programados promovida pela “dimensão política do uso das tecnologias digitais na escola”.

Focando na gestão propriamente dita, alguns textos mostram como perversamente o sistema descentraliza as responsabilidades enquanto mantém o poder e os recursos, sob a roupagem da autonomia, que nada mais é do que uma ação titânica de Prometeu. Uma falsa democracia que desliza para um democratismo nefasto, pois como diz Georges Balandier³⁸, por trás da afirmativa da universalização do modelo democrático, se escondem o mercado mundial e seus focos de poder tecnoeconômico, por trás da proclamação das vitórias da racionalidade se escondem o instrumento e o poder primeiro da técnica, os interesses particulares e a razão calculista. Portanto, considera-se a apropriação tecnológica como resultado das relações de poder, como bem mostram alguns textos desse livro.

38 Balandier, Georges. O Dédalo, para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 23.





E aqui penso no papel da gestão como uma função hermesiana, exercida por um gestor mediador. Um gestor que promova processos coletivos de participação, o “planejamento colaborativo”, que acolha as “comunidades de prática”, que aposte na “didática comunicativa”, nas “aprendizagens integradoras”... . Tudo isso acontecendo, nos espaços instituintes, à sombra dos poderes instituídos.

Nesse novo paradigma politeísta, regido por Hermes, que aceita e acolhe a alteridade, apesar dos movimentos reacionários que tentam ignorar ou até mesmo eliminar as diferenças, a escola poderia exercer concretamente seu papel educativo de promotora da igualdade, da aceitação e da valorização da diversidade, da complexidade, da heterogeneidade, do paradoxo, da engenhosidade, da flexibilidade, da imaginação e até mesmo da diversão, todos atributos hermesianos.

Porque é no “jogo da diferença”, característico de todo conjunto social, que poder e potência se enfrentam. Enquanto o poder prometeico é regido pela lógica da dominação, a potência hermesiana é regida por uma lógica plural, que remete à diversidade do grupo e da sociedade, garantindo a sobrevivência da sociedade e, em momentos extremos, o afrontamento do poder. É essa oscilação entre poder e potência que garante a manutenção do equilíbrio entre instituído-instituente, entre conservação e transformação, entre autonomia e sujeição.

Ao fim e ao cabo, qual seria o papel da gestão em tempos de Hermes?

No meu entender, a grande lição que o gestor pode aprender com Hermes é, em primeiro lugar, sentir a



sua presença na escola e lançar um outro olhar ao seu cotidiano. Um olhar que enseje um outro modo de ser a partir de um pensamento inclusivo que integre razão e emoção, intelecto e afeto e que permita compreender a cultura da escola em sua unidade/multiplicidade. Ou seja, dialogar com a alteridade e aceitar a diferença que é, em última instância, respeitar o outro; adotar uma lógica de conciliação dos contrários que permita a coexistência dos diferentes grupos no interior da escola.

Gerir a escola significa, pois, administrar a tensão permanente entre o poder e a potência dos grupos em ação na escola, entre as regras e normas instituídas e a vida cotidiana da escola que ainda não se integrou aos padrões e que tem a potência hermesiana do ínfimo, porque lembremos que Hermes é um pequeno deus com um grande poder.

Portanto, pensar a gestão da escola como prática simbólico-educativa³⁹ requer uma outra compreensão da realidade, por meio de um outro olhar que se volte para os pequenos fios com os quais é tecida, cotidianamente, a trama da cultura da escola. Um olhar que permita desvendar, por sob a aparente banalidade do cotidiano, a energia simbólica que impulsiona os grupos, dando sentido a sua existência. Um olhar que provoque estranhamento, que desconstrua, hermesianamente, o já conhecido, que

39 Teixeira, Maria Cecília Sanchez, Porto, Maria do Rosário Silveira, Cuyabano, Emília Darci. O imaginário de diretores de escola: participação e grupalidade. In Barros, João de Deus Vieira (org.) Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões. São Luís: EdUFMA, 2008, p. 171-196.



incite ao mesmo tempo, a invenção e a desinvenção como diz Manoel de Barros, ele também um poeta hermesiano⁴⁰:

“Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear.
Até que ele fique à disposição de ser
uma begônia.
Ou uma gravanha.
Usar umas palavras que não tenham ainda
idioma. ”

40 Barros, Manoel. O livro das ignorâncias. Rio de Janeiro: Record, 2001.





A UNIVERSIDADE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: Refletir ou Sucumbir

Ari Fernando Maia
Luiz Henrique Sampaio Junior

INTRODUÇÃO: Tecnologias e Política

O que pretendemos discutir nesse breve texto é porque as possibilidades, limites e problemas relacionados ao uso de tecnologias digitais na educação superior são experienciados como restrições técnicas, ou ignorância dos usuários, negligenciando a dimensão política dessas tecnologias e seu envolvimento em uma lógica capitalista. Em outras palavras, pretendemos discutir como os dispositivos tecnológicos digitais podem camuflar sua dimensão política quando de seu uso no processo educativo e como eles comunicam mais do que em geral se assume, pois seus códigos técnicos congregam finalidades ligadas ao momento atual do capitalismo na esfera da comunicação.

Refletir sobre o educador universitário como alguém que precisa comunicar não somente a ciência consolidada, mas também os resultados de suas investigações e os modos de fazer ciência não nos parece suficiente; é fundamental que ele seja capaz de refletir sobre a dimensão ética do fazer científico, os usos que a sociedade dá à ciência e a atual imbricação entre ciência e técnica (tecnociência). Nesse sentido, a filosofia da tecnologia é um campo a ser



explorado juntamente com os desafios da comunicação, pois atualmente, como argumentaremos a seguir, as trocas de mensagens se tornam cada vez mais mediadas por dispositivos cujos códigos técnicos atendem a imperativos do mercado, o que diminui a eficácia simbólica da comunicação e abre um flanco ao seu uso instrumentário para o controle do comportamento.

Essa reflexão se faz orientada por um questionamento bastante fundamental: os objetos técnicos são ou não neutros politicamente? A questão clássica no campo dos *Science and Technology Studies* foi formulada por Langdom Winner da seguinte maneira: a tecnologia é política? Nas palavras de Winner (2017):

Nas controvérsias sobre tecnologia e sociedade, nenhuma ideia se mostra mais provocativa do que a noção de que as coisas técnicas possuem qualidades políticas. O que está em questão é a afirmação de que as máquinas, as estruturas e sistemas da cultura material moderna podem ser apreciados com precisão não apenas por suas contribuições em termos de eficiência e produtividade, bem como por seus efeitos ambientais secundários negativos ou positivos, mas também pelas maneiras nas quais eles podem incorporar formas específicas de poder e autoridade (WINNER, 2017, p. 195).

Alvo de inúmeras citações de autores que se propuseram a refletir sobre Filosofia da Tecnologia, o artigo de





Winner (2017), escrito em meados dos anos 80 do século passado, afirma algo fundamental quando se quer discutir as tecnologias e sua dimensão política, pois em geral se considera que os objetos técnicos são neutros, isto é, não se leva em conta as formas pelas quais eles contêm em si mesmos, ou a partir dos usos sociais preferenciais que determinam, formas de autoridade e poder.

Não há como nos esquivarmos da ubiquidade da tecnologia, nem da constatação de que vivemos em um ecossistema natural mediado por um abrangente sistema técnico, uma ‘tecnosfera’ e, nesse sentido, torna-se crucial saber em que medida conseguimos compreender e agir politicamente sobre essa esfera técnica. Apesar da ubiquidade das tecnologias, entendidas em sentido amplo como conjuntos de aparatos, estruturas organizacionais, dispositivos sociais mais amplos etc., quase sempre, nas situações elencadas, o sentido atribuído à palavra ‘tecnologia’ está relacionado com as facilidades e melhorias que os aparatos podem proporcionar: diminuindo distâncias, favorecendo a comunicação e rompendo barreiras naturais. Há, portanto, um esvaziamento de seu sentido político no âmbito do senso comum.

A universidade, esse espaço privilegiado onde ciência e tecnologia são produzidas e ensinadas, não poderia se dar ao luxo de negligenciar essa discussão sobre os fins e efeitos da tecnologia, privilegiando a concepção de que ela é essencialmente neutra politicamente. Esse tipo de concepção é uma visão limitada da realidade tecnológica que nos circunda, comparável àquela outra que afirma que o sentido político da tecnologia é dado por seu uso, quando





atende a interesses eventuais de classe, gênero, étnicos etc. Ademais, quando somos questionados sobre o significado da palavra tecnologia dificilmente conseguimos atribuir-lhe um sentido bem definido.

Em relação a essas concepções que imaginam a tecnologia politicamente neutra, Winner (2017) aponta com clareza a concepção de “certas tecnologias como fenômenos políticos em si mesmos” (p. 198). Ele concebe essa relação em dois modos principais: uma invenção ou código técnico (*design*) de um dispositivo se torna um modo de resolver questões sociais de certa comunidade, privilegiando certas formas de vida e grupos; há tecnologias que são fortemente compatíveis com certos tipos de relações políticas e que, portanto, excluem formas de vida e de organização social a partir de sua criação e uso.

A suma de sua suposição é que há artefatos que interferem diretamente nas relações de autoridade e poder presentes nas comunidades humanas, e oferece vários exemplos de como isso é possível, incluindo viadutos baixos que impedem a entrada de ônibus em determinados bairros, dificultando a presença de pessoas pobres, até obras arquitetônicas cujo objetivo é dificultar a realização de manifestações públicas. A ideia básica é que há dispositivos que podem ser projetados e construídos para produzir efeitos políticos deliberados, do interesse de determinados grupos. Disso decorre que é necessário prestar atenção aos significados dos códigos técnicos em relação à sua gênese histórica e às suas intenções políticas, que expressam interesses de grupos específicos.

Ainda que acreditemos que um *smartphone*, por exemplo, nos proporcione grande liberdade, visto que com





ele podemos nos comunicar a longas distâncias, chamar um Uber, encomendar uma pizza, pagar as contas do banco etc., raramente conseguimos constatar que o nosso comportamento diante desse aparelho é pré-determinado por regras muito bem delineadas pelos agentes sociais que desenvolveram os seus códigos técnicos, ou seja, seu *design*, e também que ele se insere em uma nova forma de produzir valor, um “capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2020), ou “capitalismo comunicativo” (DEAN, 2005). A questão da política em aparatos digitais pode ser analisada em duas dimensões relacionadas entre si: as formas pelas quais o código técnico, o *design*, determina certos usos e exclui outras possibilidades e a forma como os aparatos permitem essa nova modalidade de operação econômica mobilizando a subjetividade dos usuários, configurando modalidades de comunicação determinadas fundamentalmente por imperativos econômicos.

A POLÍTICA NOS CÓDIGOS TÉCNICOS (*DESIGN*)

Feenberg (1999; 2002; 2017) ressignifica a noção de *design*, o entendendo como a montagem específica dos componentes funcionais que são justificados por seus papéis sociais. Cada especificação técnica, portanto, pode ser remetida a interesses e perspectivas de determinado grupo sobre a sociedade, de modo que uma análise genealógica permitiria identificar os poderes relativos dos grupos ou das forças políticas vinculados a determinado projeto técnico. Nesse sentido, Feenberg (1999; 2002; 2017) realiza alguns questionamentos: (1) qual seria o



impacto real oriundo dos usos que fazemos das coisas? (2) somos plenamente conscientes de que os usos que fazemos dos aparatos geram efeitos em escala abissal em todo o sistema tecnológico? O *design* de um produto abarca as suas relações ecológicas, econômicas, sociais e políticas, não se limitando à sua forma e à sua função. Um *design* pode se apresentar sob a forma de um elemento tangível, como uma tesoura, um *notebook*, um avião; todavia há inúmeros *designs* intangíveis com os quais convivemos diariamente, assim como há efeitos remotos de códigos técnicos que não são considerados no tempo presente.

Em alguma medida, o problema da dimensão política dos códigos técnicos transcende a questão da intencionalidade de um grupo específico, pois, segundo Winner (2017) ele envolve a continuidade do processo social no qual certas forças políticas impõem padrões que se tornam arraigados e resultam em tendências no *design* que favorecem determinados grupos e prejudicam outros. O exemplo da falta de acessibilidade na maior parte das edificações nas cidades é usado por Winner (2017) para ilustrar essa questão: não houve intencionalidade dos arquitetos e construtores de excluir pessoas com deficiência, mas em um processo social que valorizava a performance laboral e um corpo capaz de realizá-la, os códigos técnicos seguiram modelos que favoreciam pessoas que se encaixavam nesse grupo. Esse exemplo também nos oferece a oportunidade de acrescentar: a organização política das pessoas com deficiência, seu uso adequado da comunicação para denunciar a desigualdade e as dificuldades adquiriram uma força política que já





não pode ser desconsiderada e que passa a influenciar os códigos técnicos das edificações contemporâneas.

Se considerarmos as tecnologias como formas de vida, como meios pelos quais determinada ordem se impõe na sociedade, constataremos que as decisões sobre que tipo de vida queremos tem sido tomadas a partir de duas assimetrias: de conhecimento técnico/científico e de poder. Também que essas assimetrias parecem se ampliar na medida em que o saber técnico/científico avança e se torna mais abrangente. Isso coloca dois problemas cruciais para a universidade: de que forma ela se coloca frente a essas assimetrias? E, como ela poderia ouvir e instruir os grupos que são vítimas dessas assimetrias? Essas duas questões ensejam uma discussão sobre como se produz o ensino, a formação dos estudantes, dentro da universidade, e como se realizam as atividades extensionistas. Os estudantes são estimulados a pensar sobre a técnica e a ciência como formas de autoridade e poder que resultam de relações políticas assimétricas e incidem sobre elas, em geral, com um viés de confirmação da desigualdade? Os estudantes são ouvidos quando são representantes de grupos minoritários ou sua formação é uma espécie de ritual de passagem que os torna membros simbólicos dos grupos dominantes? A universidade tem ouvidos para a população e, nela, para aquelas demandas excluídas dos projetos tecnocientíficos de grande interesse econômico?

A maneira como Feenberg (2017) adota o Construtivismo crítico como perspectiva epistemológica realça essas questões e sugere uma abordagem genealógica segundo a qual as ‘coisas’, os artefatos técnicos, as instituições e



até mesmo as leis formam um componente funcional interconectado pelos papéis que exercem na vida social. Essas proposições nos levam ao seguinte questionamento: em que medida a ação coletiva é capaz de gerar alterações significativas no modelo de *design* ora proposto para os aparatos que nos cercam? Há um certo risco de responder à questão de modo rasteiro e, para evitarmos simplificações, precisamos adentrar as reflexões que o autor realiza sobre cidadania num mundo tecnificado.

O primeiro ponto diz respeito ao fato de que todo cidadão possui direitos e, ademais, atua no mundo. O elemento complicador dessa cidadania repousa sobre a noção de agência política e é exatamente essa agência que precisa ser levada em conta nessa reflexão. Compreende-se que ela está subsumida nos códigos de *design*. O que precisa ser destacado desses códigos é que eles traduzem visões de mundo e interesses da linguagem e do cotidiano de engenheiros, médicos, líderes militares, gerentes, corporações etc., e encarnam uma linguagem técnica compreendida essencialmente por esses atores sociais. Nesse ponto, podemos perguntar: se a cidadania depende de uma agência política que responde a códigos que não são compreendidos de antemão pelos cidadãos, então como ela pode ser exercida?

Essa é uma pergunta importante que evitaremos responder de modo categórico. Deslocaremos nossa reflexão para o campo do bem comum em nossa sociedade ou, em outros termos, para os arranjos sociais de um mundo tecnificado em busca de um ideal de justiça. Nas palavras de Feenberg (2017):





Antes, [a noção de justiça] deve ser localizada num mundo social concreto como uma busca urgente no debate público sobre opressão e discriminação. Isso requer uma mudança de foco de uma teoria positiva de justiça que se limita a identidades sociais particulares para uma teoria que lute contra a injustiça de indivíduos cujas identidades são subordinadas¹ (p. 171).

Essa guinada de visão para o mundo concreto e a ênfase na luta contra as injustiças representa um conjunto de esforços sociais na construção de novos *designs*, os quais permitiriam o advento de uma realidade social politicamente mais inclusiva. Em suma, precisamos reduzir a assimetria de conhecimento e poder entre os planejadores dos códigos técnicos e os usuários de modo a permitir que emergjam novos usos e novas necessidades que determinem os códigos técnicos. Mas como realizar essa tarefa se a universidade se encontra comprometida com o ensino e o desenvolvimento da tecnociência, ou talvez, de novos códigos técnicos? Outrossim, ela própria se configura de modo a reproduzir assimetrias de conhecimento e poder?

No campo da educação, algumas das assimetrias e contradições das tecnologias digitais de comunicação ficaram evidentes durante o período de quarentena: a diferença de acesso entre os alunos de segmentos sociais diversos ao universo tecnológico; a dificuldade dos educadores para aprender a operar os aparatos; a necessidade de alterar o funcionamento de alguns deles

¹ As traduções de língua inglesa são de responsabilidade dos autores.





para que de fato servissem aos objetivos de uma educação emancipadora. Muitas instituições exigiram o uso de aplicativos que requeriam aparatos computacionais cuja maioria dos discentes não possuía. Embora algumas instituições tenham se esforçado, a partir de programas governamentais de inclusão digital, o que se verificou, na prática, foi uma realidade altamente excludente.

Quando Feenberg (2017), dentro do contexto da reflexão sobre a justiça e o bem comum nos questiona: “Quem somos nós? Em que tipo de sociedade vivemos?” (p. 172), volta nosso olhar para a contradição essencial entre identidade e comunidade. Como conceber essas duas entidades atualmente? Estamos inseridos em comunidades humanas ou a tecnologia já nos despiu dessa possibilidade? O autor fará uma crítica ao que ele denomina comunitarismo, que seria uma busca romântica por um modelo de sociedade ideal. Porém, ao mesmo tempo, afirma a necessidade de buscarmos espaços de debate público aonde nos voltemos para as questões essenciais da sociedade. Nesse sentido, enfatizamos a sua compreensão de que os protestos, as petições *on-line* e até mesmo os *hackeamentos*, representam esforços de subverter a realidade, mas também não estamos insensíveis ao fracasso da maior parte desses protestos em alterar aspectos essenciais da desigualdade, injustiça, exploração e violência que grassam atualmente.

A utilização de aparatos tecnológicos como mediadores da relação entre educadores e educandos envolve uma dimensão epistemológica que merece ser explicitada: em primeiro lugar, os artefatos não são neutros; em segundo, cada objeto encerra em si um roteiro a ser seguido, sob





pena de não funcionar adequadamente; finalmente, desde seu projeto até sua comercialização, os objetos incorporam a política para a qual foram destinados. Atualmente, os artefatos que medeiam a comunicação se inserem em um “capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2020), ou “capitalismo comunicativo” (DEAN, 2005) que deixa pouca margem a uma comunicação livre. A concepção de neutralidade nos foi herdada dos positivistas, os quais compreendem as coisas a partir de sua forma e de sua função; assim, uma caneta esferográfica seria um objeto com um formato comum a todas as canetas e cuja função se circunscreveria ao ato de escrever, ou seja, ignora-se todo o valor histórico e social desse instrumento. Em contrapartida, sob o prisma do Construtivismo crítico adotado por Feenberg (2017), é necessário compreender o contexto em que surgiu a caneta esferográfica e que tipo de relações sociais foram modificados ao substituir a caneta tinteiro. Em suma, a neutralidade se esvai quando se contextualiza qualquer objeto social e historicamente.

Quanto ao roteiro implícito em cada ferramenta que utilizamos, tomemos novamente o exemplo da caneta esferográfica: esse objeto foi designado para a função de escrever, de tal maneira que a ela recorreremos em ambientes e momentos específicos de nossa existência, os quais exigem o uso de uma escrita mais perene. Esse caminho prescrito pelo objeto demonstra que sua função se insere num contexto social e que seu uso segue códigos específicos de *design*, os quais requerem ser seguidos para que sua utilização faça sentido no ambiente social. Incluir os aparatos num universo histórico e social



implica vislumbrar as relações entre seus aspectos micro e macroestruturais. Assim, uma simples caneta esferográfica encerra em si uma política que designa e é delineada por um conjunto de fatores específicos típicos do modo de produção capitalista. Destarte até mesmo seu formato segue padrões internacionais que se adaptam a uma realidade que abarca desde seu projeto, passando por sua fabricação e comercialização, até seu uso cotidiano. Destituir esse objeto de sua historicidade, assim como qualquer artefato tecnológico, impede-nos de entender seu *design*.

Se todo artefato tem política, segundo Feenberg (2017), todo sujeito deveria ser capaz de compreender as questões de autoridade e poder implicadas, o que faz emergir uma concepção de cidadania sociotécnica. Essa cidadania, típica de um universo tecnológico, compreende um sujeito não apenas portador de ferramentas complexas, mas também hábil em manipulá-las com tamanha destreza que acaba por adquirir um *status* ontológico superior aos demais sujeitos que não adquiriram essa ‘proficiência’. Desse modo, encontra-se integrado a um sistema “mascarado por explicações técnicas coerentes” (FEENBERG, 2017, p. 56). Nesse sentido, sua vivência cotidiana passa a depender cada vez mais das tecnologias e sua subjetividade se torna cada vez mais mediada por máquinas e algoritmos. É importante assinalar que as tecnologias não afetam especificamente os indivíduos, mas grupos, classes, categorias, de modo que a compreensão dos interesses envolvidos envolve também uma dimensão coletiva.

Entre os vários grupos sociais estabelece-se um tipo de hierarquia, uma assimetria de conhecimento e poder.





Isso denota um aspecto fundamental, tanto com relação aos aparatos quanto às instituições e leis, qual seja, a ideia de que existem seres humanos em ambas as extremidades. Portanto, vale a ressalva de Feenberg (2017, p. 56): “No caso da tecnologia e dos sistemas técnicos, essas construções refletem o poder relativo dos atores envolvidos no *design*”. Se, por um lado, existem pessoas que comandam o processo e, portanto, estabelecem qual *design* deve ser seguido, por outro lado, há usuários do *design* proposto, os quais nem sempre estão de acordo com os roteiros que foram traçados. Nesse sentido, vale a crítica de que o poder dos primeiros é relativo, ademais, é necessário acrescentar a proposição do construtivismo crítico de que os códigos de *design* possuem um caráter eminentemente social.

Mas o que seria um código de *design* visto a partir de seus efeitos sociais? De acordo com Feenberg (2017), um código de *design* consiste no resultado de colaborações e de esforços dos atores envolvidos na construção de determinado *design*. Essa proposição nos leva ao questionamento: as escolhas dos usuários também são levadas em conta na constituição dos códigos de *design*? A resposta encontra respaldo numa temática que nos é bastante cara: a política. Primeiramente precisaríamos identificar quem são ‘esses usuários’ para, em seguida, verificar qual o seu poder decisório nas mais variadas esferas da sociedade, suas formas ordinárias de uso das técnicas e eventuais subversões dos usos programados. Somente após esse percurso, determinaríamos sua participação na construção de códigos de *design*. Em sentido estrito, o referido código abarca um amplo significado, conciliando escolhas sociais com especificações técnicas.



Além disso, traduz visões de mundo, situando-se entre os interesses da linguagem cotidiana de alguns atores sociais contrapostas ao linguajar técnico de especialistas. Entretanto, na maioria das vezes, os códigos de *design* são socialmente reconhecidos como uma ‘necessidade técnica’, ou seja, as ‘coisas’ são como deveriam ser ou, em outros termos, como a palavra final foi dada por especialistas da área, então não há por que questionar.

O filósofo denomina ‘cultura técnica’ o modo de lidar com os códigos de *design* como se eles fossem absolutamente inquestionáveis. Em geral a cultura técnica justifica alterações nos códigos técnicos com palavras como ‘eficiência’ ou ‘eficácia’. Nesse sentido, uma das tarefas da Teoria Crítica da Tecnologia consiste em contestar a noção de ‘necessidade técnica’ como verdade absoluta e elucidar as relações sociais, muitas vezes desiguais, envolvidas na constituição de determinado *design* e, conseqüentemente, nos códigos ou regras por ele estabelecidos. Em inúmeras situações, questionar o *modus operandi* nos ajuda a enxergar que grupo controla ou está sendo beneficiado por determinada tecnologia ou, em contrapartida, onde está situada a massa de pessoas cujas vozes não são consideradas nas escolhas sociais e sofrem, portanto, todo o gênero de exclusões a partir dos usos específicos dos códigos técnicos.

De acordo com Feenberg (2017, p. 57), “o construtivismo crítico distingue dois tipos de código de *design* – os códigos dos artefatos particulares e os códigos de domínios técnicos gerais”. No caso dos artefatos, verifica-se que mesmo diante de uma realidade segundo a qual os objetos parecem possuir características que foram elaboradas





a partir de prescrições meramente técnicas, eles estão inseridos num contexto social e, portanto, refletem os desejos, anseios e aspirações de uma camada da população, considerada relevante pelos agentes que ‘dão a palavra final’ na elaboração de determinado produto. Quanto aos domínios técnicos gerais, ou seja, diante de um universo tecnológico que modula nossos comportamentos e nossa subjetividade a partir das mais distintas instituições e organizações, compreende-se que seus códigos se relacionam diretamente com a ideia de progresso e estão atrelados à noção de ideologia. Ideais como eficiência e eficácia servem ao propósito de conformar as pessoas a uma realidade naturalizada e a agir de tal modo que se mantenham constantemente produtivas. A ideologia ajuda a mascarar a reificação, em outros termos, a quantidade de atividades impostas por um mundo tecnificado é tão grande que os sujeitos sequer se dão conta do esvaziamento de sentido implícito nessas tarefas.

Ao nos debruçarmos mais detidamente sobre o *design* dos artefatos, constataremos que ele possui diferentes camadas, as quais correspondem aos variados significados que os atores sociais lhe atribuem. É como se cada camada correspondesse às expectativas de um grupo específico de pessoas, assim, cada um desses grupos imprime no artefato sua marca, ou seja, nele insere um *input* social. Desse modo, um artefato não possui uma configuração uniforme, pelo contrário, constitui-se a partir de uma série de concatenações e de montagens mais ou menos integradas. A aparente integração do produto finalizado oculta as colaborações e lutas sociais que influenciaram sua confecção, bem como o



conflito entre esses atores sociais e os desenvolvedores de novas tecnologias, os quais poderíamos denominar, num sentido genérico, *designers* (FEENBERG, 2017).

Seguindo esse raciocínio, o pensador da Filosofia da Tecnologia nos leva a considerar dois possíveis cenários na resolução de conflitos que culminam no advento de um novo *design*. Uma primeira hipótese consiste num tipo de resultado onde prevalecem as trocas e intercâmbios, a partir dos quais são formados ‘compromissos’ entre as partes litigantes e o objeto em questão adquire uma configuração abaixo da perfeição tanto para os grupos quanto para seus desenvolvedores, portanto, satisfaz parcialmente às necessidades não sendo possível agradar a todos. Um segundo cenário, consiste num tipo de resultado onde inovações elegantes tornam possível satisfazer a todos os grupos sem que para isso seja necessário deixar de lado a eficiência do artefato. Quer consideremos a primeira, quer consideremos a segunda hipótese, o trajeto percorrido até o momento nos deixou claro que os artefatos possuem uma vinculação com a política.

Compreender a dimensão política em esferas que extrapolam o campo das discussões de dirigentes, governantes, economistas e cientistas sociais é uma tarefa que exige um certo grau de abstração, porém, útil na compreensão da realidade num universo cada vez mais tecnológico e com tendência a nos privar dos mecanismos de desvelamento das relações sociais que estão implicadas na consecução de cada aparato técnico no modo de produção de mercadorias que se encontra em vigor. Sobre essa proposição, Winner (2017) menciona o seguinte:





As questões que dividem ou unem as pessoas na sociedade estão assentadas não somente nas instituições e nas práticas da política propriamente dita, mas também, e de modo menos óbvio, nos arranjos tangíveis de aço e concreto, fios e semicondutores, porcas e parafusos (WINNER, 2017, p. 206).

Seu modo de voltar a nossa atenção para elementos concretos e, ao mesmo tempo, esclarecer que as querelas entre os seres humanos não ocorrem apenas nos ambientes institucionais e políticos é bastante emblemática. A maneira crua e carregada de função imagética com que o autor apresenta os objetos tangíveis pode gerar um certo estranhamento. Afinal, sabemos que o aço e o concreto sustentam edificações, fios e semicondutores permitem controlar a eletricidade, porcas e parafusos fixam desde elementos prediais até os motores de carros e de aviões. O que não refletimos é que o arranjo desses materiais pode dividir ou unir pessoas na sociedade, em outras palavras, não pensamos que cada objeto tangível reserva em si uma grande dose de historicidade e de política.

CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA:

Comunicação como Meio de Exploração Ubíqua

Os objetos técnicos que nos interessam mais de perto, aqueles que atualmente proporcionam a comunicação digitalizada e são, eventualmente, pesquisados ou utilizados na educação superior, têm seus códigos técnicos, seu *design*,



elaborado por *Big Techs* (MOROZOV, 2018), corporações globais cujos interesses nem sempre são compreendidos pelos usuários. Estes têm seus dados captados pelas *Big Tech*, que os utilizam de forma cada vez mais abrangente para dirigir comportamentos.

Segundo Zuboff (2020), a expressão Capitalismo de Vigilância indica, entre outras coisas, a utilização da “experiência humana como matéria prima gratuita para a tradução em dados comportamentais”. O circuito de produção de valor que acaba por determinar os códigos técnicos dos aparatos de comunicação digitais atualmente se alimenta de um mercado de predição de comportamentos. Vale a pena ler Zuboff (2020), sobre os dados comportamentais:

Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como *superávit comportamental* do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como “inteligência de máquina” e manufaturado em *produtos de predição* que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados em um novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de *mercados de comportamentos futuros* (ZUBOFF, 2020, p. 18-19).





Parece evidente que se desenvolveu uma tecnologia de comunicação digital cuja finalidade não tem nada a ver com o diálogo e a troca de informações entre pessoas, mas com um mercado de controle de comportamentos a partir de formas de manipulação muito pouco transparentes para os usuários. A assimetria de conhecimento e poder se torna abissal e se desenvolve, nas palavras de Zuboff (2020, p. 19) um novo “poder instrumentário”. Prever e controlar comportamentos, o sonho dos primeiros psicólogos behavioristas de um século atrás, torna-se o ideal de um modelo de exploração que abrange um número cada vez maior de empresas.

O sucesso dessa empreitada implica, de um lado, que os códigos técnicos dos aparatos em rede que captam informações (*Big Data*) operam de forma quase absolutamente obscura para todos os usuários ou pessoas que oferecem seus dados; de outro o seu caráter inédito, ‘sem precedentes’, em formas difíceis de reconhecer e de controlar. Assimetrias de conhecimento e poder não são novidade na história da humanidade, mas o uso da experiência humana como matéria-prima, as novas ferramentas de controle do comportamento (o chamado *nudging* é só um dos exemplos) e o grau de concentração de riqueza e capacidade de ‘vigilância’ dos operadores dos dados, as *Big Tech* são inéditas (MOROZOV, 2020).

A consequência mais visível dessa configuração do capitalismo de vigilância é que o que um dia foi chamado de “esfera pública”, a “arena da discussão e do debate público nas sociedades modernas, podendo ser espaços formais e informais” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p.



218), algo essencial para a democracia, se desfaz em ilhas ou bolhas organizadas pelos algoritmos dos dispositivos, em acordo com os interesses das *Big Tech*, de acordo com as reações emocionais dos usuários. Isso é pontuado por Dean (2005) quando argumenta que em um capitalismo comunicativo o valor de uso da democracia se deteriora, ou seja, se a comunicação é tratada como valor de troca perdemos a capacidade de nos organizarmos politicamente por meio dela.

Dean (2005) explica esse fenômeno pela perda da eficiência simbólica das mensagens num ambiente de capitalismo comunicativo. Na modernidade pré-internet a comunicação envolvia emissores, uma mensagem e receptores, sobre os quais se supunha que a mensagem produzisse efeitos. Atualmente uma mensagem vale mais pelo seu valor de circulação (valor de troca no âmbito da internet) do que por seu conteúdo; as mensagens tornam-se equivalentes e os conteúdos circulam indiscriminadamente. Com isso os símbolos deixam de ter eficiência simbólica (capacidade, por exemplo, de um crucifixo ser compreendido da mesma forma numa igreja e num show de rock) e predominam as mensagens sumárias e as imagens sobre os textos, culminando na absoluta ausência de leituras sistemáticas que permitiriam uma confrontação dialógica. Como há sempre novas mensagens para ver nunca se conclui nada sobre nenhum assunto, configurando-se uma estrutura em camadas se sentido sobrepostas que leva a uma busca guiada pelo próprio desejo de buscar novas informações ou imagens. A esfera pública deixa de operar não porque não há comunicação,



mas porque a comunicação se encontra soterrada pela lógica do valor de troca, em uma forma que impede que se chegue a algum conteúdo significativo compartilhado.

A consequência mais importante é a captura de nossos engajamentos políticos pelas mídias sociais, de modo que nos sentimos ativos, mas nossa atividade reforça a lógica e a circulação de mercadorias informacionais. A suposta atividade política reforça o sistema. Claro, a denúncia de Zuboff (2020) é ainda mais devastadora: qualquer atividade gera dados que são usados para vender expectativas de controle do comportamento dos usuários, e são gerados mais dados atualmente que em qualquer outra época. Somos explorados ubiquamente (ANTUNES; MAIA, 2018) por meio de nossa própria atividade, que gera dados, mas também se configura, por meio de um ambiente digital deliberadamente organizado (por causa dos códigos técnicos dos dispositivos), uma captura de nossa atenção, de nossas capacidades e traços psicológicos e de nossa atividade política.

Os alertas feitos por Zuboff (2020) e Dean (2005) são importantíssimos por nos chamar atenção para a não neutralidade dos novos aparatos digitais de comunicação e para a tendência da assimetria de conhecimento e poder tornar-se abissal. O ponto fraco dessas críticas é precisamente seu foco nos usos dos aparatos digitais de comunicação sem atentar que esses usos estão imbricados nos códigos técnicos, e que estes foram elaborados vinculados aos interesses político-econômicos das corporações globais que os desenvolveram, mas sem constituírem, ainda, um *design* fechado. Se olharmos especificamente para a gênese



desses códigos vemos que a Internet é ainda um campo relativamente aberto, com diversos códigos técnicos em competição existindo simultaneamente, alguns inclusive com códigos técnicos abertos (por exemplo, software *open source*²); isso também significa que uma alteração nesses códigos pode abrir novas possibilidades comunicativas e, inclusive, bloquear os fins estabelecidos pelas corporações de *Big Tech* que culminam em exploração e enfraquecimento da esfera pública. A abertura a novas necessidades, que não as imediatamente ligadas ao mercado de superávit comportamental ou comunicacional, pode dar ensejo à criação de códigos técnicos (no caso, aplicativos, programas, dispositivos) vinculados a fins como a preservação da comunicação livre, da esfera pública, de informações que mantenham sua eficácia simbólica. Feenberg (2017) aponta essa possibilidade, que depende essencialmente de nossa capacidade de politizar as tecnologias e de entender como, hoje, se encontra mediada tecnologicamente a política.

REFLETIR SOBRE AS POLÍTICAS DAS TECNOLOGIAS

Se, como defendemos anteriormente, os objetos tangíveis ou não é seus códigos técnicos estão vinculados com a política, o modo como as universidades pensarão, ensinarão e divulgarão a ciência, a tecnociência e os aparatos que ela produz também deve ser objeto de uma reflexão sistemática sobre como se entrelaçam com relações de autoridade e poder. Como menciona Feenberg (2017, p. 59), “artefatos racionais e instituições são carregados de valor como outras

² *Open source*: aplicativo ou programa de computador cuja programação permite modificações por qualquer outro programador.





realidades sociais que moldam nossa existência diária. Mas após estabelecidos, seus vieses particulares parecem óbvios e inevitáveis. A atitude crítica de ‘estranhar’ o que parece natural e estabelecido, no caso o vínculo do ensino universitário com a produção e reprodução da tecnociência, é necessária no ensino, na pesquisa e na extensão.

Retomando algumas proposições elaboradas anteriormente, um primeiro ponto a ser abordado consiste na ideia de Feenberg (2017, p. 58) que menciona o campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade; segundo o autor, essa abordagem “mostra que tecnicamente o *design* racional é subdeterminado por considerações puramente técnicas e, assim, é enviesado pela influência do critério social”, ou seja, como já foi frisado, a dimensão social é uma realidade presente na constituição dos objetos tecnológicos, porém, muitas vezes essa realidade é ignorada ou pouco discutida. Nesse sentido, continua o autor, “os novos atores precisam se esforçar para abrir a caixa preta para iniciar uma nova interação com os processos de *design* as quais traduzirão seus valores a partir de fatos, fatos técnicos” (FEENBERG, 2017, p. 59). Muito foi dito sobre abrir a caixa preta, expressão que significa abarcar a complexidade social e política das ‘coisas’, em outros termos, compreender que os artefatos são dotados dessas dimensões e elas sobredeterminam os nossos comportamentos. Sobre essa realidade, Winner (2017) argumenta:

As duas variedades de interpretação que esbocei indicam como os artefatos podem ter qualidades políticas. No primeiro caso, notamos modos





nos quais características específicas do *design* ou do arranjo de um dispositivo ou sistema poderiam proporcionar os meios convenientes para estabelecer padrões de poder e autoridade em um dado cenário (WINNER, 2017, p. 216).

Nota-se que as propriedades dos objetos transcendem sua forma e função e que muitos efeitos podem ser proporcionados pela simples existência de um simples aparato em nossa existência. Ademais, os arranjos dos dispositivos podem determinar o modo como um grupo de pessoas se comporta ou conforma a sua subjetividade. Um *smartphone*, por exemplo, gera situações inusitadas para uma geração que não o possuía na infância, como, por exemplo, interromper conversas para checar uma mensagem. Pode parecer simplório, mas um instrumento tecnológico pode modificar tradições. Também é verdade que o *design* de um produto está atrelado à ideologia. Sobre esse tema, Feenberg (2017) assume o seguinte posicionamento:

Intervenções democráticas são traduzidas em novas regulações, novos *designs*, mesmo nos casos em que ocorre o abandono das tecnologias. Elas dão origem a novos códigos técnicos, ambos para tipos particulares de artefatos e para amplos domínios tecnológicos (FEENBERG, 2017, p. 59).

A solução de *design*, portanto, leva em consideração o movimento político da sociedade, sendo que o objeto





em questão pode estar impregnado dessas políticas e corresponder, de tempos em tempos, a uma nova forma de organização. Assume-se, dessa forma, que numa sociedade de fato mais democrática, os objetos assumirão formas mais democráticas, diferentemente do que se verifica na atualidade. Isso prova que as tecnologias possuem um certo grau de flexibilidade. Winner (2017) argumenta:

É exatamente porque são flexíveis que suas consequências para a sociedade devem ser entendidas com referência aos atores sociais aptos a influenciar quais *designs* e arranjos são escolhidos. No segundo caso, examinamos modos nos quais as propriedades incontroláveis de certos tipos de tecnologia são fortemente, talvez mesmo inevitavelmente, conectadas a padrões institucionalizados de poder e autoridade (WINNER, 2017, p. 2017).

Devemos enfatizar a noção de poder e de autoridade, pois nelas se operacionaliza a política. No caso específico dos objetos, tangíveis ou não, a abertura de suas caixas pretas nos permite enxergar essas relações e, desse modo, compreender a quem as ‘coisas’ foram designadas e por que motivos elas são exatamente do jeito que são. Para Brey (2005, p. 61) esses objetos parecem ter sido concebidos “para prescrever comportamentos, restringir arranjos políticos, induzir crenças e práticas culturais e moldar aspectos dentro de seu contexto social”. Sob esse prisma, Brey (2005, p. 61), da seguinte forma: “a introdução e uso



de numa nova tecnologia geralmente é acompanhada de mudanças significativas no seu contexto social”.

Num universo cada vez mais tecnicista, temos utilizado ferramentas matemáticas para exercer maior controle na sociedade. O’Neil (2016, p. 21) nos orienta que, para realizar essa tarefa, utilizam-se modelos matemáticos. Para a autora “modelos são opiniões embutidas na matemática”. Esses modelos têm sido amplamente utilizados para a concretização de ideais de vigilância e dominação. Por exemplo, “seguradoras estão usando dados para nos dividir em pequenas tribos e nos oferecer produtos diferentes e serviços de acordo com uma variedade de preços” (O’NEIL, 2016, p. 164). O fato é que esse modo de utilizar instrumentos matemáticos vêm recrudescendo nos últimos anos e programas de computador têm determinado circunstâncias discriminatórias e favorecedoras de uma parcela da população. Para O’Neil (2016):

Esses programas automáticos determinarão crescentemente como nós seremos tratados pelas outras máquinas, quem escolherá os anúncios que veremos, estabelecerá preços, disporá sobre nossa consulta num dermatologista ou mapeará nossas rotas. Eles serão cada vez mais eficientes, aparentemente arbitrários e totalmente inexplicáveis. Ninguém entenderá sua lógica ou será hábil para explicá-la. (O’NEIL, 2016, p. 173)

Os programas não são nem meramente códigos matemáticos, nem meramente determinações políticas, mas





constituem o nó górdio em que ciência, técnica e política se entrelaçam em configurações que precisam ser lidas para que sejam, uma vez mais, politizadas. Não é razoável que a ideologia da neutralidade dos aparatos de comunicação digital siga sendo dominante justamente nos espaços da universidade, em que a tecnociência é produzida, reproduzida e divulgada, eventualmente por meio de tais aparatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa ordem social cada vez mais mediada por tecnologias digitais de comunicação é papel fundamental da universidade, em suas atividades de produzir, reproduzir e divulgar conhecimento, atentar para a gênese dos artefatos técnicos e para como esta gênese e os usos sociais desses artefatos produzem ou interferem em relações de autoridade e poder. Atualmente os códigos técnicos dos artefatos vêm sendo configurados de modo a oportunizar a mineração dos dados dos usuários e abrir oportunidades para um capitalismo de vigilância e para um capitalismo comunicacional, que deveriam preocupar todos os envolvidos na formação das novas gerações de profissionais e pesquisadores que passam pelas universidades.

Essa preocupação tem relação especial com dois tópicos: o declínio da capacidade de resistir de forma politicamente organizada, que segundo Dean (2005) tem relação direta com as formas de comunicação dominadas pela lógica do valor de troca, e a contínua ampliação das assimetrias de conhecimento e poder entre os produtores dos aparatos – que determinam seus códigos técnicos –



e os usuários. Não se pode chamar a atenção para esses temas sem abordar a forma como os aparatos têm política, a gênese desse tipo de poder na sociedade ocidental, os exemplos de situações em que as relações entre poder e o aparato transformaram radicalmente a sociedade. Para destacarmos um exemplo desse último tópico, vejamos como Winner (2017) chama a atenção para um aparato específico: a bomba atômica. Em si mesma ela reconfigurou a política global, tanto porque exige um tipo de poder concentrado para seu controle, como porque países que dispõem de arsenais atômicos estabelecem um tipo de superioridade sobre os demais que transforma a política em chantagem.

Realizar essas reflexões implica que as tradicionais disciplinas ‘de humanas’ precisam se ocupar das tecnologias, e os cursos e disciplinas eminentemente tecnológicos precisam se abrir a uma perspectiva genealógica, histórica, ética e política. Ou seja, além do desafio de comunicar à comunidade o que se faz na universidade, tarefa essencial para que ela sobreviva e se justifique à luz de suas funções públicas, é também crucial que exista entre as áreas e cursos algum nível de comunicação que permita que as tradicionais distinções entre ciências duras, tecnológicas, sociais e humanas seja superada.

Adorno (1995) enunciou em um texto famoso que a tarefa de toda educação é que Auschwitz não se repita. O que houve de inédito naquele campo de concentração na Polônia foi exatamente a confluência entre a mais desenvolvida tecnologia e uma ordem política voltada para a destruição sistemática e para a morte. Essa confluência





não é, entretanto, necessária, ela é contingente, e depende de nós influenciar os códigos técnicos de forma que sejam configurados por interesses políticos diversos daqueles das *Big Tech*, ou seja, que possam servir a propósitos políticos outros que não a extração de dados e o esvaziamento da esfera pública. A universidade é um polo de conhecimentos que pode gerar esse tipo de reflexão e divulgá-la maximamente, de modo a alertar a sociedade para os rumos que atualmente toma a comunicação nos novos aparatos digitais. Para isso, precisa abrir-se a uma reflexão sobre a dimensão política desses aparatos, e isso é mais que urgente!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Deborah Christina; MAIA, Ari Fernando. Big Data, Exploração Ubíqua e Propaganda Dirigida: novas facetas da indústria cultural. **Psicologia USP**. Vol 29, nº 2, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/xkMCGk7zrtXX4TT8jqhnfHv/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BREY, Philip. Artifacts as social agents. In: HARBERS, Hans (Org.). **Inside the politics of technology: agency and normativity in the co-production of technology and society**. Amsterdam: Amsterdam University, 2005.

DEAN, Jodi. Communicative Capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**. Vol. 1, nº





1, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240798916_Communicative_Capitalism_Circulation_and_the_Foreclosure_of_Politics. Acesso em: 28 abr. 2022.

FEENBERG, Andrew. **Questioning technology**. London and New York: Routledge, 1999.

FEENBERG, Andrew. **Technosystem: the social life of reason**. London and Cambridge: Harvard, 2017.

FEENBERG, Andrew. **Transforming technology: a critical theory revisited**. New York: Oxford, 2002.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Unesp, 2016.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu, 2018.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy**. New York: Crown, 2016.

WINNER, Langdon. Artefatos têm política?. Tradução de Debora Pazetto Ferreira e Luiz Henrique de Lacerda Abrahão. **Analytica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 195-218, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/viewFile/22470/12527>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.







DIFUSIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES PARA LA APROPIACIÓN TECNOLÓGICA DEL PROFESORADO

Márcia Lopes Reis
Gladys del Carmen Medina Morales
Patricio Alejandro Urrutia González

INTRODUCCIÓN

Contenido Digital como Mediador de la Educación en Pandemia y Pospandemia

Los contenidos digitales remiten a las relaciones entre la escuela y el conocimiento, componentes que se condicionan de manera multifacética. La escuela, por un lado, en sus distintos niveles, se fue configurando en la modernidad con elementos relevantes de estructura y funcionamiento próximos al sistema capitalista de relaciones sociales, mientras que, por otro, el carácter científico de los conocimientos y su disseminación en la escuela, acentúan el carácter pragmático de ese *locus* de transmisión de contenidos.

Mediatizados intensivamente por las tecnologías digitales, aún más durante la pandemia del Covid 19, estos contenidos ponen de relieve elementos educativos y culturales que estructuran el currículum, porque este es “una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro” (SACRISTÁN, 2010, p. 12). Se trata, entonces, de un tipo de currículum que, incluso antes de la



pandemia, condiciona las prácticas educativas que utilizan tecnologías, tanto a nivel escolar como universitario, e inciden en los planes de estudios del futuro profesorado.

En el contexto de la creciente socialización del saber, impulsado actualmente por el proceso de globalización de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, los contenidos digitales parecen mantener un fenómeno paradójico: por un lado, el de concentración típico de la ciencia moderna, esto es, de acceso restringido a algunos pocos centros mundiales (BEN-DAVID, 1971); y, por otro, el de acceso y difusión, porque desde la invención de la prensa por Gutenberg, el pensamiento traspasa territorios, siendo posible una producción, divulgación, circulación y almacenamiento de la información por medio de diario, libros y revistas (POSTMAN, 2018).

En esta época de tecnologías digitales, la difusión planetaria de contenidos se realiza a través de la red de computadores, los cuales —aunque heterógenos en su diseño (NEGROPONTE, 2000)— pueden recibir e intercambiar información. Esto es resultado de protocolos de comunicación, conocidos como transferencia de hipertexto o HTTP, y lenguaje marcado de hipertexto o HTML (ADELL, 1995). El intercambio de contenidos textuales, sonidos e imágenes —que ha crado el lenguaje multimodal— ha sido posible por la mezcla de información codificada, computada y controlada en forma binaria, usando solo dos símbolos: el 1 y el 0 (CERUZZI, 2012).

Este es lenguaje digital que el currículum escolar en Brasil ha asimilado y colocado como orientaciones de enseñanzas y aprendizajes, en que los estudiantes deben:





Utilizar diferentes lenguajes —verbal (oral o visual-motora, como sea el caso, y escritas), corporal, visual, sonora y digital—, para expresarse y compartir informaciones, experiencias, ideas y sentimientos en diferentes contextos y producir sentidos que lleven al diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación;

Comprender y utilizar las tecnologías digitales de información y comunicación de forma crítica, significativa, reflexiva y ética en diversas prácticas sociales (incluidas las escolares), para comunicarse por medio de diferentes lenguajes y medios, producir conocimientos, resolver y desarrollar proyectos propios y colectivos (BRASIL, 2017, traducción propia).

Esta elaboración de conocimientos se realiza en Brasil sobre la base de una modalidad de competencias —y específicamente a través de competencias digitales—, enfoque que la educación brasileña promueve a través de su Base Nacional Común Curricular (BNCC), en el caso de la enseñanza fundamental; y, también en el caso de la formación docente, desde las Resoluciones del Consejo Nacional de Educación (CNE/CP, 2019; CNE/CP, 2020).

Este currículum con directrices en materia digital — desde antes, durante y en pospandemia Covid19— ha implicado una apropiación tecnológica por parte de los docentes. Esta se refiere a un proceso que evidencia tres acciones: dominar el lenguaje multimodal, privilegiar su



uso, y, finalmente, aplicarlo en otros contextos, integrándolo en la consciencia tecnológica (COLÁS, RODRÍGUEZ, JIMÉNEZ, 2005), todo lo cual se ve estimulado con las bibliotecas virtuales, revistas científicas de acceso abierto o repositorios, que son sitios desde donde se almacena y recupera información mediante el acceso libre (SILVA ET AL, 2018; ÁVILA ET AL, 2017). Es el caso del uso de textos o videos localizados en Internet que se usan para tareas educativas, por ejemplo.

Lo anterior permite plantear algunas preguntas problematizadoras en esta reflexión, cuyo contexto es la pandemia sanitaria por el Covid19: ¿Cuál es el significado que el profesorado otorga a los “contenidos digitales” al punto de ser considerados transformadores de conocimiento? ¿Qué desarrollos ha implicado la incorporación de herramientas digitales en la enseñanza fundamental en Brasil? ¿Cómo ha sido afectado el campo curricular?

Con el propósito de delimitar la investigación, en el siguiente apartado se revisarán los conceptos de apropiación tecnológica, luego formación inicial o profesional docente, para finalizar con competencias digitales, por cuanto es el enfoque predominante en el currículum brasileño.

MARCO TEÓRICO

Apropiación Tecnológica para la Creación de Contenidos Digitales para el Currículum

El currículum es una elaboración textual, por tanto, discursiva, en la medida que es teoría (SILVA, 2001). En tanto discurso, pone de relevancia los significados,





porque éstos son producidos “cultural y socialmente [...] lo importante es examinar las relaciones de poder implicadas en su producción” (SILVA, 2001, p. 151). No obstante, cuando se integran las tecnologías en educación, pareciese que quedan fuera de este territorio de significaciones.

No obstante, se ha dicho que los artefactos técnicos, por ejemplo, son el resultado de una construcción social, por cuanto las discusiones de grupos sociales afectan el diseño de un artefacto, hasta alcanzar su estabilización y cierre (PINCH, 2015). Al intervenir grupos sociales y personas, en síntesis, “la tecnología entrega valores cifrados, de valores y prácticas sociales pasados, por ejemplo, los relacionados con el poder y con el orden” (HILL, 2015, p. 99).

La tecnología tiene su aspecto práctico, esto es, que se hace algo con ella, se la aplica. Esta aplicación se asocia al “dominio” o al “saber cómo”, en palabras de Wertsch (1999), acepción que se acerca mucho a la palabra aplicar en el idioma español, que significa “emplear, administrar o poner en práctica un conocimiento, medida o principio, a fin de obtener un determinado efecto o rendimiento en alguien o algo” (RAE, s.f.). Wertsch (1999) prefiere utilizar esos términos de “dominio” y “saber cómo” — muy similar a aplicar un conocimiento— porque con ellos puede analizar acciones como andar en bicicleta o hablar un idioma. En tanto, internalización —que el autor luego precisa como apropiación— tiene más relación con llevar el significado hacia el interior de las personas, para así, en otros contextos, poder aplicar esa técnica.

Ese proceso de apropiación también es resultado de relaciones de poder. Si las tecnologías de la información y



comunicación son herramientas culturales posibles de ser apropiadas (WERTSCH, 1999), estas pueden ser impuestas a las personas, lo que causa comportamientos de rechazo e, incluso simulación (WERTSCH, 1999). Cabe precisar que muchas herramientas culturales no han sido diseñadas para los usos que se les adscriben, por ello su resistencia o rechazo. Ejemplo de tal situación, sería precisamente la *World Wide Web* o Internet, cuya génesis fue una iniciativa militar de conexión en red (CASTELLS, 2009), muy distinto al propósito educativo.

Con el advenimiento de la tecnología digital, este proceso se ha llamado apropiación tecnológica, en el que “la tecnología pasar de ser desconocida para el ser humano a formar parte de su vida” (RUBAL, 2019, p. 89) o, mediante el cual, las personas pasan a pensar a través de la nueva herramienta (COLÁS *et al*, 2005, p. 9). La apropiación tecnológica se alcanza mediante la creación de recursos digitales (GUACANEME-MAHECHA; ZAMBRANO-IZQUIERDO; GÓMEZ-ZERMEÑO, 2016).

Una de las maneras de alcanzar plena apropiación tecnológica es a través de tecnologías abiertas, como por ejemplo el sistema operativo Linux o plataformas virtuales de código abierto, como Chamilo, ambas utilizadas en educación (REDUCINDO, 2017). Esto es posible, porque en este tipo de tecnologías es posible ejercer control y, por tanto, hacerse responsable de su desarrollo (QUINTANILLA *et al*, 2017). Se les llama abiertas, en tanto evitan limitaciones de “apropiación, uso y desarrollo, exclusivamente derivadas de normas o criterios externos a las propias necesidades funcionales del diseño técnico”





(QUINTANILLA *et al*, 2017, p. 30). Esto implica una apertura que posibilita la diseminación del conocimiento.

Por esta razón, la divulgación del conocimiento pone de relieve el acceso público al contenido. Divulgar es “publicar, extender, poner al alcance del público algo” (RAE, s.f.), en tanto que Difundir, en su tercera acepción es “propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, modas, etc” (RAE,s.f.). Ambos conceptos remiten al alcance público del conocimiento, cuestión que, en materia de comunicación masiva, antes se refería al uso de los medios de como la televisión, radio, prensa y sus versiones en línea (CALDERÓN; MARCOS, 2002), pero con la web, la difusión o divulgación implica que —además de acceder al contenido— pueden incorporar recursos digitales abiertos disponibles en la web y modificar del diseño de la propia plataforma. En educación, este uso de recursos digitales de código abierto tiene la ventaja de desarrollar competencias digitales (PÉREZ; MÁRQUEZ, 2019; URIBE ÁLVAREZ *et al*, 2019). Como se aprecia, la estructura de la web ha posibilitado las interacciones entre quienes participan del entorno educativo, convirtiendo a Internet en un “espacio privilegiado para la divulgación, la discusión, el debate, la argumentación, es decir, las diferentes operaciones implicadas en el desarrollo del saber” (GIL, 2014, p. 128).

En síntesis, la apropiación requiere del trabajo con herramientas digitales abiertas, que estén a disposición pública, objeto de difusión, de tal manera de compartirlas además de poder modificarlas.



LA FORMACIÓN DOCENTE POR COMPETENCIAS DIGITALES

Existe coincidencia en que la formación de docentes implica no solo un conocimiento teórico, sino el conocimiento práctico y la práctica misma (GÓMEZ, 2010; ZEICHNER, 2010; DÍNIZ-PEREIRA, 2011), es decir, que, en la diada teoría y práctica, exista “el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (FREIRE, 1997, p. 39).

Este proceso llamado formación inicial, ocurre antes de la universidad, por cuanto los futuros maestros y maestras ya han vivido procesos de socialización como estudiantes en contextos escolares (GÓMEZ, 2010).

Un término más adecuado para este proceso formativo sería el de Formación Académico Profesional (DÍNIZ-PEREIRA, 2011), ello, porque hay quienes ingresan a la educación universitaria a formarse como profesores especialistas cuando ya son profesores de enseñanza fundamental y se encuentran enseñando en colegios, como sucede en Brasil.

La práctica permite al estudiante producir un tipo de pensamiento en comunión con el profesor formador (FREIRE, 1997), y en este ámbito, las prácticas supervisadas debiesen ocupar un lugar más importante en el currículum de las licenciaturas (DÍNIZ-PEREIRA, 2016). En cuanto a la actual formación continuada o continua, aquella que ha tomado forma de cursos aislados se la critica, porque “predomina una visión de oferta de cursos de corta duración —actualización, perfeccionamiento, o incluso ‘reciclaje’ (sic)— o cursos de posgrado lato sensu cuyos temas y contenidos allí tratados no necesariamente reflejan las





necesidades formativas de los docentes” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 67). Por ello se ha acuñado el concepto de desarrollo profesional del profesorado (IMBERNÓN, 2019), que es más amplio e implica una formación posterior a la universitaria, definiéndola como “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (IMBERNÓN, 2019, p. 155).

El Enfoque en Competencias Digitales

La formación docente en Latinoamérica ha recibido influencias del enfoque por competencias, cuyo origen está en la psicología conductista y la teoría del capital humano (TORRES SANTOMÉ, 2011). Esta modalidad llegó a América Latina desde el Espacio Europeo de Educación Superior, a través del proyecto Tuning, el que además de propiciar una convergencia entre los sistemas de educación superior en Latinoamérica, se preocupó de enfatizar los resultados de aprendizaje y la definición de perfiles de egreso de los estudiantes universitarios (ZAMBRANO; CAMARGO, 2018), cuyo objetivo de equilibrar capacidades y egreso permite que “al movilizar todo ello se abre paso a un proceso de desarrollo de niveles de competencias y se avanza en la concreción de dicho perfil” (RÍOS, 2022, p. 170).

La tríada que define la competencia está expresada en aprender a conocer, aprender a hacer y aprender la actitud necesaria para lo anterior (DELORS, 1996), en otras palabras, las competencias “constituyen un conjunto de conocimientos cuyo propósito fundamental es el procesamiento y la aplicación de la información,



habilidades que se refieren al saber hacer y a las actitudes coordinadas e integradas para lograr un real y efectivo aprendizaje” (PAREJO; ARAUJO, 2022, p. 109). Desde el punto de vista curricular, se operativizan —se tecnifican— en una fórmula tal que se presenta una acción mental (verbo en acción) sobre un objeto de conocimiento hacia un fin determinado, lo que revelaría una reedición de una pedagogía por objetivos (RASCO, 2011).

En cuanto a la competencia digital, el Marco europeo de competencias digitales define las competencia en distintos niveles de complejidad, como: identificar y encontrar; describir, organizar y explicar; aplicar, evaluar; y en un nivel especializado, crear, proponer e integrar, todo ello en cinco ámbitos: información y alfabetización de datos; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad; y solución de problemas (EPALE, 2020). Cada una de estas áreas están vinculadas a otras, más específicas, lo que en total suman 21 competencias (EPALE, 2020). Cada competencia tiene niveles básico, intermedio, avanzado y especializado. En este último, la capacidad de “crear soluciones” está presente en las 21 competencias. La competencia “crear y editar contenidos digitales en diferentes formatos, expresarse a través de medios digitales”, muestra que la elaboración de soluciones y de contenido digital está tanto en el nivel más alto como en un área específica de las competencias.

En síntesis, el aprendizaje por competencias digitales, en su nivel más alto, busca que el estudiantado pueda crear soluciones tecnológicas a los problemas que enfrenta, Por ello, la elaboración de materiales digitales forma parte de





la apropiación tecnológica. Esta creación también se ve posibilitada mediante la interacción de las personas a través de la red digital, en lo que se conoce como web 2.0, que, en términos generales, “se refiere al uso social de la Web que permite a las personas colaborar, involucrarse activamente en la creación de contenido, generar conocimiento y compartir información en línea” (ANDRÉS ET AL., 2022, p. 128).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Apropiación de Tecnología para Enfrentar la Pandemia

Como se ha señalado, la enseñanza fundamental en Brasil se basa en competencias, según las Bases Nacionales Comunes Curriculares. En términos generales, ello implica que las escuelas deben adecuar la propuesta curricular nacional a sus realidades, integrando de manera transversal, la educación digital. Se trabajan competencias en las cinco áreas de conocimiento: en Lenguaje, se busca comprender y utilizar tecnologías de información y comunicación; en Matemáticas, utilizar procesos y herramientas matemáticas, y nuevas tecnologías; en Ciencias de la Naturaleza, analizar, comprender y explicar características del mundo tecnológico, incluido el digital; en Ciencias Humanas, utilizar distintos géneros textuales y tecnologías digitales; y en enseñanza religiosa, analizar las relaciones entre religión y tecnología (BRASIL, 2017).

Para esta labor educativa, la actual ley es tan reciente que es evidente que el profesorado no puede abordar con absoluto conocimiento el enfoque en competencias, considerando que los propósitos del lenguaje digital



en el currículum se publican en 2017, las resoluciones para la formación docente, en 2019, y para la formación continuada, en 2020.

La actual formación de estudiantes de pedagogía contempla 10 competencias generales, entre las que se encuentran: utilizar distintos lenguajes virtuales y comprender las tecnologías —similares a las establecidas para estudiantes—; y crear soluciones tecnológicas para las prácticas pedagógicas. A esto, se suman tres dimensiones: conocimiento profesional, práctica profesional y compromiso profesional, cada una de las cuales tiene cuatro competencias específicas que, a su vez, tienen un número de tres a siete habilidades que deben desarrollar los futuro maestros de enseñanza básica. Dentro de las dimensiones, se mencionan las competencias de: eliminar barreras de acceso al currículum; utilizar tecnologías digitales, contenidos virtuales y otros recursos tecnológicos, para incorporarlos a la práctica pedagógica; hacer uso de sistemas de monitoreo a través de recursos tecnológicos; enfrentar la violencia simbólica en todos los espacios, incluyendo el espacio digital; y saber comunicar con familias, comunidad y colegas, a través de tecnologías de la comunicación e información. (BRASIL, 2019)

En cuanto a la formación continuada o continua, existen 10 competencias generales, de las cuales tres son idénticas a las precisadas en la formación inicial, las mismas tres dimensiones, y 20 competencias específicas, cada una de las cuales tiene habilidades asociadas, llegando a un número de 97 (BRASIL, 2020). De estas, 7 habilidades tienen relación directa con las tecnologías digitales.





Cabe señalar que este enfoque por competencias en la educación está presente en varias legislaciones, entre ella, la de España. La Ley Orgánica española de 2020, que ha modificado la anterior Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, conocida como LOMCE, ha tomado en cuenta las transformaciones en materia tecnológica en el mundo, fomentando así que “se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente” (ESPAÑA, 2020). En la más reciente actualización de competencias tecnológicas, en el país ibérico se han establecido 6 áreas y 23 competencias, con sus respectivas etapas, niveles e indicadores (ESPAÑA, 2022).

Estas políticas públicas en enfoque por competencias han recibido críticas, porque cada competencias tiene a su vez subcompetencias y luego habilidades, lo que revela “un desmenuzamiento exhaustivo de las competencias en partículas fácilmente evaluables, fácilmente controlables, según un proceso de disciplinarización que lo que fundamentalmente hace es dotar al sistema de herramientas de verificación y de control” (VICENTE-PEDRAZ, 2012, p. 168).

En cuanto a las competencias digitales en Brasil, que implican tanto el uso de diferentes lenguajes, verbal, oral, sonoro, escrito como la comprensión crítica de las tecnologías digitales, para comunicarse, producir conocimientos y desarrollar proyectos, los currículos deben abordar la educación digital de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017). Para la formación docente, no obstante, la educación a distancia o semipresencial, se ha visto con recelo porque desregularía la formación inicial docente (DÍNIZ-PEREIRA, 2015). Sin embargo, estas modalidades



están presentes en la normativa brasileña, y se permite la formación continuada de profesores, siempre y cuando se garantice la calidad de la educación (BRASIL, 2020).

Este es el contexto normativo y curricular que enfrentó el profesorado en en Brasil, durante la pandemia del Covid19, en el que se proveyó una enseñanza mediada por tecnologías digitales. La labor educativa fue apoyada por recursos digitales, algunos de los cuales ya existían, como plataformas en línea, que contienen el currículum nacional.

Este es el caso de la plataforma Khan Academy, que alberga todos los contenidos de matemáticas, ciencias y lengua portuguesa, señalados en el currículum brasileño de enseñanza fundamental³. Khan Academy es una organización sin fines de lucro que dispone su plataforma para que los currículums instalen allí sus contenidos nacionales (como Brasil, Chile, Estados Unidos, India, México). En Brasil, considerada como un objeto de aprendizaje, Khan Academy estimula el aprendizaje y hace “más significativas las ideas matemáticas, pero ninguna herramienta por sí misma garantiza la construcción del conocimiento” (TOMAZI, 2016, p. 92), concluyendo que “los estudiantes se involucraron e interesaron más en las matemáticas con el uso de la plataforma, porque las clases se volvieron más atractivas, dinámicas y divertidas” (p. 93). Esta plataforma permite monitorear el aprendizaje del estudiante, debido al uso de tabletas o teléfonos tipo *smartphones* (ARAÚJO; MOLINA; NANTES, 2020). En definitiva, es un recurso que “puede utilizarse tanto para el aprendizaje del estudiante como de

3 La plataforma contiene todos los niveles de la enseñanza fundamental. <https://pt.khanacademy.org/>





recursos pedagógico para el docente” (SOUZA; SOUZA, 2016, p. 23). Cabe precisar que los contenidos pueden ser utilizados, pero no hay posibilidad de modificación o creación de nuevos recursos digitales.

Como se ha visto, la creación de contenidos digitales es relevante en un proceso de apropiación tecnológica. En los meses anteriores a la pandemia del Covid19, en Brasil, el profesorado de la enseñanza fundamental mostró cifras de elaboración de material digital que superan el 80%, en 2019, de acuerdo Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información, CETIC (2020). Sin embargo, durante la crisis pandémica, que implicó la educación remota, además de constatar que hubo falta de computadores o teléfonos celulares y un aumento de la carga de trabajos del profesorado (CETIC, 2021), se confirmó que la creación de contenidos digitales alcanzó en promedio un 53% en los 12 meses previos a la encuesta, con menos presencia en las escuelas municipales, en comparación con las escuelas estatales y las privadas, en ese orden.

En síntesis, el reciente marco normativo de competencias digitales, junto con los recursos o plataformas tecnológicas mediante las cuales se abordó la pandemia, y, finalmente, las prácticas de creación de material digital por parte del profesorado permiten preguntarse ¿Qué ha significado la apropiación tecnológica para el profesorado de la educación fundamental brasileña para poder enfrentar los periodos de pandemia y pospandemia? La comprensión de este proceso, desde los propios discursos del profesorado permite entender la forma en que se toman los contenidos del



currículum y las razones de las decisiones del profesorado y las autoridades municipales.

MÉTODO:
**El Análisis de Discurso para
Exponer la Dimensión Curricular**

A fin de comprender los discursos que manifiesta el profesorado y la autoridad municipal, y las relaciones que desde éste se establecen con el contenido curricular prescrito — esto es, la política pública en materia curricular—, se requiere de un abordaje que conecte “lenguaje y exterioridad lengua e ideología, e ideología e inconsciente” (ORLANDI, 2003, p. 3), posibilitando así una interpretación y, con ello, el sentido de un texto (ORLANDI, 2020). Es decir, permitir la comprensión de los significados que el profesorado la otorga a la tecnología digital en la educación, en un contexto curricular y en condiciones de confinamiento sanitario a causa del acontecimiento de una pandemia planetaria.

Este análisis discursivo se realiza desde la dimensión del currículum moldeado por el profesorado, esto es, el profesorado que “interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares” (SACRISTÁN, 2007, p. 124), que se expresa en la apropiación tecnológica del profesorado que moldea los contenidos prescritos en el currículum.

La investigación se apoya en la técnica del Análisis del Discurso, para lo cual se diseñaron instrumento de entrevistas semiestructuradas diferenciadas tanto para el profesorado como para autoridades de dos municipios del





estado de Sao Paulo y el grupo de profesores que participó de un programa de formación continuada. Con ello, se efectuó un levantamiento inicial de categorías para las entrevistas transcritas; luego, una conceptualización de las categorías; y finalmente, una interpretación de los hallazgos.

De esta forma, la investigación se orienta bajo el objetivo general de analizar los discursos sobre apropiación tecnológica del profesorado de dos municipios del estado de Sao Paulo, en un contexto de decisiones curriculares adoptadas durante el periodo de pandemia y pospandemia del Covid19.

RESULTADOS:

Recelo y Aceptación: El Proceso Del Acceso, Uso Y Dominio Tecnológico

La urgencia de proveer educación mediada por tecnologías, a causa de la pandemia, expuso que el profesorado rechazó el uso de la tecnología, porque “tivemos muitos professores que reclamaram por conta das poucas condições que tiveram” (autoridad municipal 1), esto, relacionado con el costo de transferencia de datos o que los celulares no contaban con cámaras. A ello se sumó que parte del profesorado y los funcionarios municipales de educación no contaba con experiencia previa en programas computacionales, ya que “aquí dentro nunca tinha utilizado *Google Forms*, de esos, nunca, jamás” (autoridad municipal 2). Sin embargo, al avanzar el tiempo de confinamiento y la propia dinámica de clases remotas, se generalizó el uso de tecnología



digital, constatándose que “praticamente a totalidade deles, quase cem por cento dos professores sabem usar” (autoridad municipal 1). En términos de las tecnologías usadas y su amplitud, se evidencia que “toda equipe das escolas tiveram que acessar o *Meet*; pelo menos o *Meet* e *WhatsApp*” (autoridad municipal 2). Las dificultades continuaron, pero en menor medida, revelando que en cuanto al dominio, se reconoce que “já não está na totalidade. Muitos não têm o domínio da tecnologia, precisam da ajuda” (autoridad municipal 1).

La nueva práctica educativa mediada por tecnologías obligó a cambiar las percepciones del profesorado sobre estas. Por un lado, las y los profesores abordaron la tarea educativa como una “obligatoriedade de dar continuidade ao ensino” (autoridad municipal 2), pero superaron sus propias concepciones sobre la tecnología, porque

aquela fase do bloqueio, né, de pensar que o computador vai substituir ele, que a gente pegou toda essa fase, né, que o professor tinha essa negativa em relação à tecnologia. Hoje não, hoje eu já não sinto. E depois da pandemia, então, foi um crescimento muito grande, deles perceberem realmente que a tecnologia é uma aliada (Profesora Orientador Informática, Enseñanza Fundamental).

De esta manera, los problemas y celos se disiparon e incluso se la vio como una ayuda a la labor educativa.





No obstante, el profesorado se enfrentó al problema del acceso a tecnología por parte del estudiantado, porque, por ejemplo, “aquele aluno que não tinha o computador, não tinha um notebook em casa. Às vezes tinham um celular pra família toda” (Profesora 1 Escuela de Enseñanza Fundamental). Al mismo tiempo, se constató una falta de dominio en los niveles básicos —entre 6 a 10 años de edad— para trabajar con los dispositivos, ya que “primeiro o quinto foi bem mais difícil de lidar, principalmente em fase de alfabetização para a gente. Do sexto ao nono ano, nós tivemos mais, facilidade de trabalhar, por conta disso, a autonomia dos alunos” (Profesor 3 Escuela de Enseñanza Fundamental).

Como se aprecia, las dificultades de contar con un computador o tener el conocimiento para usarlo se añadió el fenómeno de una educación que se desarrollaba en el ambiente familiar. Ello comenzó a evidenciarse cuando hubo nula respuesta a las tareas enviadas: “aí a gente começou a passar para os alunos as atividades. Só que a gente viu a dificuldade que ele não estava tendo a resposta” (Profesor 1 Centro Municipal de Formación Profesional). Para las actividades formativas se usaron distintas vías, una de ellas, el uso de la plataforma Khan Academy — que en prepandemia ya se usaba en la escuela—, y que se transformó en un espacio para estudiar desde el hogar, porque “ensino que a atividade deve continuar em casa, não é só na escola, né, eu cobro bastante deles essa parte. Não é só o Khan aqui na escola, eles desenvolvem em casa também” (Profesor 2 Escuela de Enseñanza Fundamental). Sin embargo, las condiciones familiares



afectaron el estudio, ya que no hubo orientación en el hogar: “ele já é um aluno que os pais trabalham e que não é cobrado para estudar. Então a decisão dele pouco vai estar nessa plataforma para estudar” (Autoridad municipal 1). Se confirmó así que una de las razones de la no entrega de tareas, fue el ambiente familiar, porque se percibió que “de 35 alunos, quase a metade não entregava as atividades. E aí, um pouco, quase todo mundo era questão de família mesmo” (Profesora 1 Escuela de Enseñanza Fundamental). Incluso, se detectó engaño, ya que “nós percebemos também é que, muitas vezes, eram os pais que postavam as atividades dos filios; então é complicado” (Profesora 1 Escuela de Enseñanza Fundamental).

En síntesis, las resistencias iniciales al uso de tecnología fueron superadas por el profesorado con el envío de tareas y uso de plataformas, sin embargo, pronto se vieron enfrentados a las dificultades en el espacio familiar del estudiantado de enseñanza fundamental, tanto en acceso a tecnología como en falta de orientación pedagógica.

Creación de Contenido Digital que Moldea el Currículum

En pandemia, la enseñanza y el aprendizaje tuvo como soporte los medios tecnológicos, tanto por los dispositivos utilizados —computadores, tabletas, teléfonos tipo *smartphone*— como por los recursos digitales dispuestos, ya sea elaborados previamente o creados por el propio profesorado durante el periodo de confinamiento sanitario.

Aquellos recursos digitales ya disponibles se encontraban en la plataforma Khan antes de la pandemia. Estos





contenidos están organizados de acuerdo al currículum prescrito en la BCNN. De esta manera, lo que ya se había hecho antes de pandemia, se replicó en la modalidad remota durante el confinamiento, porque se constató que “e aí a gente tenta atribuir pra eles fazerem no Khan, o mesmo conteúdo que eles estão vendo na sala” (Profesor 2 Enseñanza Fundamental).

El contenido digital creado en pandemia se destinó, por un lado, a la gestión de asignaturas. Mediante la aplicación Canva para diseños digitales, se ayudó a organizar e informar sobre las clases

nós começamos a criar no Canva assim: hoje, a aula remota com a professora de Educação Física às três da tarde e mandava marca para chamar atenção. Nós criamos uma agenda, semanal, com horários que os professores entrarem online, isso ocorrendo durante o dia todo (Profesor 3 Enseñanza Fundamental).

Por otro lado, en lo referido a la intervención del contenido curricular para recrear significados, o moldeado del currículum, la creación de videos permitió entregar el contenido contemplado en el currículum; explicar qué es un interruptor, por ejemplo: “eu fui montando as aulas, gravando eu, falando que o material didático interruptor, explicava qui era um interruptor [...] depois eu fazia uma aula prática que gravava a aula prática e mostrava para eles como é” (Profesor 1 Centro Municipal de Formación Profesional).



A lo anterior, se evidenció una mezcla de plataformas virtuales educativas con aplicaciones digitales. Hubo una experiencia de integración de la plataforma *Classroom* con las aplicaciones Canva, de diseño, y Geogebra, esta última, que apoya la asignatura de matemáticas y geometría: “gravava um aula de um vídeo e foi aí que eu fui aprendendo a mexer no Googleclass [Nota: se refiere a la plataforma *Classroom*, de Google], de todas as funcionalidades dele. Comecei a explorar mais o Geogebra” (Profesor 3 Enseñanza Fundamental). Esta experiencia permitió la elaboración de una historia sobre medidas de una cancha de fútbol, diseñada con texto e imágenes en la aplicación Canva, para que luego los estudiantes trabajaran con la aplicación Geogebra. Ambas aplicaciones pueden ser visualizados en los teléfonos del tipo smartphone (Profesor 3 Enseñanza Fundamental).

Sin embargo, la creación de recursos digitales con propósitos educativos se vio entorpecida, tanto para el profesorado como el estudiantado, debido a la influencia de las redes sociales. Esto, porque éstas no lograron acoplarse a los objetivos educativos, ya que la creación de contenidos digitales educativos fue confundido, por parte del estudiantado, con contenidos para la red social: “Eu já vi alguns alunos criando vídeos em redes sociais. Tik Tok, reels do Instagram” (Profesor 2 Enseñanza Fundamental); esta habilidad, sin embargo, desviaba el propósito educativo, porque “criar conteúdos, mas é uma coisa diferente, não é um conteúdo voltado pra rede social. E eu acredito que ainda, até o professor precisa trabalhar isso” (Profesora Orientadora de Informática, Enseñanza Fundamental).





Pese a las experiencias de creación de material digital, se manifestó la percepción que no hubo una total apropiación, porque “a criação é importante, mas na escola pública, a gente ainda não chegou nesse patamar” (Profesora Orientadora de Informática, Enseñanza Fundamental).

En síntesis, se constató la elaboración creativa de material digital para moldear el currículum, pero también hubo una limitación a esa creación a causa del contenido digital ya dispuesto en la plataforma que organizaba el currículum prescrito.

Una Formación Profesional que Comparte y Difunde Prácticas

El profesorado pudo enfrentar las exigencias de una enseñanza por medios tecnológicos, en medio de la pandemia, motivados por el sentido de colaboración con los demás profesores, porque se constató que “tive que aprender essa tecnologia para poder ensinar uma pessoa que não tem nenhuma na cara dele” (Profesor 1 Centro Municipal de Formación Profesional).

Durante el confinamiento, las tecnologías permitieron al profesorado realizar sus clases y sostener la interacción con sus estudiantes, porque en las plataformas virtuales: “publicamos la actividad y allí tuvimos el feedback de los alumnos: preguntas, dudas y todo lo demás” (Profesora 4, escola fundamental). En algunas clases de utilizó la aplicación Scratch, con la que trabajan los docentes, porque “este lenguaje es de manera interactiva de forma visual y no hay necesidad de teclear líneas de códigos por ende se previenen errores” (ACOSTA *et al*, 2019, p. 202).



Los conocimientos previos del profesorado evidencian estudios de formación posterior a la universidad o de formación continuada, al constatar que: “me especializei em informática educacional por uma pós-graduação” (Profesora Orientadora de Informática, Enseñanza Fundamental), en tanto, otro docente confirma que “fiz licenciatura em matemática depois de fazer mestrado em matemática computacional, de aprender a programar de ser e eu começar gosta muito de programação” (Profesor 3 Enseñanza Fundamental). Docentes con más años en las escuelas, en tanto, revelaron que “eu tenho que estar constantemente buscando informação, buscando aprender” (Profesora 1 Escuela de Enseñanza Fundamental).

La formación continuada en el periodo pandémico y pospandémico convivió con las tecnologías digitales. Un grupo de profesores del estado de Sao Paulo asistió a sesiones presenciales, y de manera paralela, eran apoyados por tutores que usaban plataformas como repositorios —medios de envío y retorno de tareas— además de interacción por mensajería instantánea. Este tipo de formación reafirmó que “la tecnología no sustituye al profesor”; y aunque se reconoce que con ellas se ayuda a formar el pensamiento matemático, se advierte sobre la alta exposición de los estudiantes a las tecnologías. Por eso, se está de acuerdo en su uso en la sala de clases, “siempre y cuando no sea el uso de la tecnología por la tecnología, sino que haya una propuesta pedagógica detrás” (Coordinador y profesor de los cursos de formación continuada). En el curso de formación a profesores, en este periodo pandémico, el rol tutorial fue relevante porque “no sólo tienen ese papel formativo, de





acompañamiento, sino que creo que también es un papel de apoyo emocional, afectivo, de permanencia en el curso” (Coordinador y profesor de los cursos de capacitación).

Los procesos de formación tienen distinta percepción desde la mirada de la autoridad municipal. La formación continuada de responsabilidad municipal se realiza porque también existe la percepción que solo la formación universitaria no es suficiente. Esto, porque la relación entre universidad y trabajo en la escuela se califica como “muy distante, extremadamente distante” (autoridad municipal 2). Por tal razón, desde la autoridad municipal se demanda una preferencia por la práctica: “eu acredito que seja de fato você preencher muito mais a formação com a prática, com a realidade” (autoridad municipal 1), incluso el espacio universitario institucional requiere abrir-se a la vida de las escuelas: “eu aconselho é que os nossos docentes deixem de viver encastelado dentro de um gabinete que venham dar a cara como eu aqui” (autoridad municipal 2).

Por lo tanto, pese a tener conocimientos, la falta de práctica profesional en terreno mostró que —en estos municipios del estado de Sao Paulo— la colaboración y difusión de los conocimientos adquiridos permitieron al profesorado incorporar las herramientas digitales para desarrollar sus clases

eu vejo que o professor, em relação à tecnologia, ele é muito cooperativo. Então, eu uso uma ferramenta, meu colega não usa, tá facilitando a minha vida? Eu percebo que alguns professores compartilham, né. Então, ‘ah, tá facilitando



minha vida. Vou participar com meu colega”
(Professora Orientadora de Informática,
Enseñanza Fundamental).

Esta característica se repitió en otras escuelas, porque en “minha escola fica muito unida, muito parceira” (Profesor 3 Enseñanza Fundamental), todo lo cual muestra que difundir la apropiación de algunas herramientas permitió que más docentes supieran cómo afrontar la inédita modalidad de educar desde un confinamiento sanitario total.

DISCUSIÓN:

Una Formación para la Autonomía

Se ha señalado que la apropiación contempla un proceso que involucra el uso, el dominio y hacer propia la herramienta cultural (WERTSCH, 1999). En las escuelas de los dos municipios del estado de Sao Paulo, se mostró que el profesorado al menos alcanzó el primer estadio, esto es, la aplicación de tecnologías digitales, cumpliendo la tarea de proveer la enseñanza durante el confinamiento sanitario total.

Desde antes de la pandemia, la aplicación tecnologías ya estaba incorporada a la práctica educativa, por cuanto se consideraba “la aplicación de las tecnologías digitales con distintos fines en función de la formación de sus estudiantes. Un aspecto fundamental consiste en la adopción herramientas tecnológicas como elemento de la práctica pedagógica” (SUÁREZ ET. AL, 2018, p. 8).





En cuanto a la apropiación, la realización de una acción con una herramienta tecnológica o herramienta cultural —en términos de Wertsch (1989)— tiene como respuestas la aceptación absoluta, el rechazo o una simulación de la aceptación. Apropiar la tecnología digital requiere, entonces, conocer lo que ésta puede hacer, pero además, ajustarla al propósito educativo y hacerla cotidiana.

Entonces, incorporada a la práctica pedagógica —sea presencial o remota— este proceso de apropiación “supone la generación de una condición en la que el individuo está inmerso en la tecnología y, a la vez, la tecnología está inmersa en su vida cotidiana” (MORALES *et al*, 2021, p. 52). Sin embargo, la vida cotidiana, el hogar, el ambiente familiar resultaron poco favorables para la tarea educativa, porque la autonomía que requiere el estudiantado no se adquiere espontáneamente, en una educación remota mediada por tecnologías.

En este sentido, la autonomía del pensamiento es un propósito de enseñanza (ALEMANY, 2015), cuyo objetivo es “facilitar la toma de decisiones en función de resolver los problemas que se le plantearan frente a una tarea” (p. 37). El objetivo del aprendizaje está relacionado con “la adquisición de autonomía y control del aprendizaje” (MUÑOZ-REPISO *et al*, 2012). Para los primeros años de enseñanza fundamental se ha señalado que el estudiantado aprende haciendo, y específicamente sobre las tecnologías, se ha dicho que esto se logra “gracias a las claras instrucciones, al trabajo en equipo, al respeto a su ritmo y al desarrollo de autonomía promovido por sus docentes” (ALEMANY, 2015, p. 414). No



obstante, como queda de manifiesto en el confinamiento sanitario de la pandemia del Covid19, la autonomía fue un supuesto previo que no estaba desarrollado, que tampoco los padres y madres lo asumieron, porque estaban ausentes de casa por sus obligaciones laborales; o, al contrario, solucionaron haciendo las tareas de sus hijas e hijos. A estas dificultades se sumó —como se ha dicho— la ausencia de computadores o acceso a internet en los hogares. En estas condiciones, la práctica educativa digital mostró que la pandemia transformó la educación a distancia en una labor infructuosa en el segmento de los más menores de edad.

En el regreso paulatino y, posteriormente, en el periodo pospandémico, los laboratorios de informática educativa de las escuelas municipales comenzaron a reactivarse para cumplir su propósito, definido como un

“espaço de criação e recriação de cultura digital e dos conteúdos, tendo os educandos e docentes como produtores e consumidores conscientes desta cultura, a partir da mediação, compreensão e expressão das linguagens digitais” (SAO PAULO, 2015).

En las escuelas, estos espacios cuentan con notebooks, conexión a red Internet, proyectores y otros artefactos que ayudan a la labor educativa. Su presencia es relevante en términos de creación de contenido, porque también desde allí se sugieren aplicaciones digitales que pueden ser utilizadas por el profesorado. Como se ha dicho, se reconoció que hubo





una falta de experiencia en herramientas tecnológicas al inicio de la pandemia, cuestión que se conoce desde la formación universitaria, porque si bien los estudiantes de pedagogía admiten capacidades tecnológicas, “a la hora de trasladar estas habilidades al aula, el alumnado posee la capacidad para llevar a cabo estas habilidades pero no con total seguridad” (GARCÍA; TRIGUEROS, 2021). Los conocimientos en tecnología educativa adquiridos en la educación superior no se ajustan exitosamente a lo que sucede en la sala de clases, aunque se reconozcan capacidades en esta área.

La percepción de las autoridades municipales es que se necesita mayor conexión entre la teoría entregada en las universidades y la práctica profesional, lo que tiene respaldo, porque “la teoría que aprende el profesorado en formación adquiere sentido y significado de respaldo, si la logran poner en práctica” (GIL, 2018, p. 540). Una práctica que, cabe reiterar, se vio enfrentada a la falta de computadores, conexión a internet y a la falta de autonomía del estudiantado de menor edad.

En síntesis, en materia de educación fundamental en Brasil, la crisis sanitaria del Covid19 expuso “una nueva luz sobre la extrema desigualdad social que existe en Brasil: entre clases sociales, grupos raciales, regiones geográficas, zonas rurales y urbanas” (CAMPOS; VIEIRA, 2021, p. 137). Asimismo, tensionó el espacio familiar como lugar de aprendizaje, tema que es estudiado desde antes de la pandemia, pero que con el contexto del confinamiento y la enseñanza remota, se vuelve a insistir en “incentivar e informar o desenvolvimiento de políticas públicas e prácticas escolares que apoiem e orientem as famílias como



educadores e cuidadores, visando ao maior sucesso na experiência escolar das crianças” (KOSLINSKI *et al*, 2022, p. 17). Lo anterior no quiere decir que la familia reemplace la tarea docente, sino que se mejoren las condiciones para que la escolaridad de los menores sea mejor en las escuelas.

REFLEXIONES FINALES

Las preguntas sobre los cambios en el campo curricular por efecto de las tecnologías digitales, la transformación del conocimiento a causa de los contenidos digitales y las implicancias que ha tenido la incorporación de herramientas digitales en la educación, han orientado esta investigación.

Las condiciones impuestas por la pandemia, que intensificaron lo que ya se hacía con las tecnologías digitales, han mostrado un cambio en el profesorado, y con ello, también en la elaboración del currículum. No obstante, aún sería prematuro afirmar que el conocimiento escolar ha sido modificado por la digitalización, teniendo en cuenta que la creación de contenido no es una situación a la que se ha llegado, pese a su declaración en el currículum oficial.

Se ha observado, sin embargo, los factores que implican la apropiación y, por tanto, la creación de contenido. Más allá de las fortalezas ya señaladas por el propio profesorado, las debilidades se relacionan con el acceso tecnológico. Mientras los propios profesores no cuenten con todas las condiciones de transferencia de datos o computadores adecuados y una formación que les otorgue seguridad para la aplicación de herramientas digitales educativas, la





educación no estará preparada para funcionar en plenitud con la tecnología.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Z. M.; JIMÉNEZ, O. S.; TOSCANO, J. S.; LUZURIAGA, E. R.; URREA, H. R.. El Uso de las TIC como Recurso para el Desarrollo de Habilidades de Razonamiento Lógico en Estudiantes Universitarios. **RISTI-Revista Iberica De Sistemas e Tecnologias De Informacao**, Rio Tinto, E.18(A), p. 200-209, fev. 2019. Disponible en: <http://www.risti.xyz/issues/ristie18.pdf>. Accesado en: 07 de junio de 2022.

ADELL, J. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, Palma, nº 7, a007, nov. 1997. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>.

ALEMANY, V. G. Habilidades de pensamiento desarrolladas en escolares de educación básica en entornos de aprendizaje mediados por tic de centros con alto rendimiento académico. 2015. **Tesis** (Doctorado en Tecnología Educativa) – Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de investigación, Universidad de Salamanca, España, 2015. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/180494> Acceso en: 22 marzo de 2022.

ÁLVAREZ, G. U.; HOYOS, E. P.; ZAMBRANO-VALENCIA, J. Producción de ensayos y artículos de divulgación en asignaturas de lengua castellana: Implicaciones en la



formación del profesorado. **Lenguaje**, Cali, 47, (2, Suppl. 1), p. 569-598. Jul-dic. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6980>

ANDRADE, F. M. de; BARTHOLO, T. L. Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e249592, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/ES.249592>

ANDRES, E. S.; RODRÍGUEZ, M.; PAZMIÑO, M.; MERO, K. Tecnologías Web 2.0 en el proceso de formación universitaria: programa de capacitación para favorecer el conocimiento y habilidades de los docentes. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 15, n. 1, p. 127-134, feb. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100127>

ARAÚJO, V. da S.; MOLINA, L. P.; NANTES, E. Sh. Khan Academy: uma possibilidade para as aulas de matemáticas. **Revista Eletrônica de Educação Matemática-REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 01-19, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e65814>

ÁVILA, B. T.; SILVA, M.; CAVALCANTE, L. Uso de Repositórios Digitais como Fonte de Informação por Membros das Universidades Federais Brasileiras. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 27, n. 3, dic. 2017. Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/31514> Acesso en: 09 de marzo de 2022.

BEN-DAVID, Joseph. **The Scientist's Role in Society, a Comparative Study**. New Jersey: Prentice Hall, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes





Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acceso en: 03 marzo de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 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). Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acceso en: 01 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acceso en: 01 de abril de 2022.

CALDERÓN, F.; MARCOS, A. Una teoría de la divulgación de la ciencia. **Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia**, Bogotá, v. 3, n. 7, p. 7-40. 2002. Accedido en 25 de Mayo de 2022. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41400701> Acceso en: 18 de marzo de 2022.

CAMPOS, M. M.; VIEIRA, L. F. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. **European Early Childhood**.



Education Research Journal, United Kingdom, v. 29, n.1, p. 125-140, ene. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872671> CASTELLS, M. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (CETIC). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras: TIC Educação 2020**. Sao Paulo. 2020. Disponible en: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf Acceso en: 08 de abril de 2022.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (CETIC). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada**. Sao Paulo. 2021. Disponible en: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf Acceso en: 08 de abril de 2022.

CERUZZI, P. **Computing. A Concise History**. London, The MIT Press. 2012.

COLÁS, P.; RODRÍGUEZ, M.; JIMÉNEZ, R. Evaluación de e-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, v. 6, n. 2, 2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021055003> Acceso en: 01 de Abril de 2022.





COMISSION EUROPEA, PLATAFORMA ELECTRONICA DE APRENDIZAJE DE ADULTOS EN EUROPA (EPALE). **Marco europeo de competencias digitales DIGCOMP**. 2020. Disponible en <https://epale.ec.europa.eu/es/content/marco-europeo-de-competencias-digitales-digcomp> Acceso en: 10 abril 2022.

DELORS, J. **La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)**. Paris: Ediciones Unesco, 1996. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es Acceso en: 10 de marzo de 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.), **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. Sao Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7425103> Acceso en: 15 marzo de 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2016. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457> Acceso en: 13 de marzo de 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.541>



ESPAÑA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. **8042 Resolución** de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2022/05/16/pdfs/BOE-A-2022-8042.pdf> Acceso en: 11 de mayo de 2022.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. **17264 Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf> Acceso en: 13 de mayo de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. México: Siglo veintiuno editores. 2012.

GARCÍA, A. D.; TRIGUEROS, I. M. G. La adquisición de la competencia digital del profesorado en formación: autopercepción y retos para el siglo XXI. In CUERDA, R. S. (Coord.), **Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2021**. España: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. 2021. p. 457-467. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/119498> Acceso en: 23 de marzo de 2022.

MUÑOZ-REPISO, A. G-V.; MARTÍN, A. H.; PAYO, A. R. La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 23, n. 1, p. 161-188, jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108





GIL, R. L. Algunas claves para una formación docente innovadora. *In: La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 2018. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181010035620/La_formacion_docente.pdf Acceso en: 17 de abril de 2022.

GIL, M. S. Divulgación del conocimiento en el ciberespacio: un viaje a través del multilingüismo. **Cultura, Lenguaje Y Representación**, Castellón de la Plana, v. 13, p. 125-144, nov. 2014. Disponible en: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/1550> Acceso en: 12 de mayo de 2022.

GÓMEZ, Á. P. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 24, n. 2, p. 37-60, mar. 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003> Acceso en: 01 de Junio de 2022.

GUACANEME-MAHECHA, M.; ZAMBRANO-IZQUIERDO, D.; GÓMEZ-ZERMEÑO, M. Apropiación tecnológica de los profesores: el uso de recursos educativos abiertos. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 19, n. 1, p. 105-117, ene-abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.6>

HILL, St. La fuerza cultural de los sistemas tecnológicos. *In: SANTOS, M.; DÍAZ, R. (Coords.), Innovación tecnológica y procesos culturales. Perspectivas teóricas*. 2° ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 2015. p. 82-117.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamericana. *In: IMBERNÓN, Francisco, SHIGUNOV*



NETO, Alexandre y FORTUNATO, Iván (Orgs.), **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. Sao Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 152-162. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7425103> Acceso en: 22 de abril de 2022.

KOSLINSKI, M. C.; GOMES, R. C.; RODRIGUES, B. Ch.; ANDRADE, F. M. de; BARTHOLO, T. L. Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249592>

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

MORALES, K. F.; ANGONA, S. R.; LÓPEZ-ORNELAS, M. Apropiación tecnológica, habilidades digitales y competencias digitales de los estudiantes universitarios: mapeo sistemático de la literatura. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 46-72, may-ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2493>

NEGROPONTE, Nicholas. **El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado**. Barcelona: Ediciones B. 2000.

ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEAD-SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANALISE DO DISCURSO, I, 2003, Porto Alegre, **Análise de Discurso e Michel Pêcheux: uma relação de nunca acabar**. Porto Alegre: UFRGS, p. 1-18. Disponible en: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/ISEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf> Acceso en: 15 de marzo de 2022.





- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso. Princípios & Procedimientos.** 13° ed. Campinas: Pontes Editores. 2020.
- PAREJO., N. H.; ARAUJO, C. C. de. Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. **Revista de Ciencias Sociales (Ve)**, Maracaibo, v. XXVIII, n. 1, p. 106-122, feb. 2022. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297213> Acceso en: 03 de abril de 2022.
- PEDRAZ, M. V. El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. **Estudios pedagógicos**, Valdivia , v. 38, n. especial, p. 89-109, jun. 2012 . DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400006>
- PÉREZ, F. C.; MÁRQUEZ, A. H. La Educación en el Porvenir. *In*: C. VITALE, C. R. y QUEZADA, M. M. (Coords.) **Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe.** Loja: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) - Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). 2019. p. 117-137. Disponible en <https://virtualeduca.org/observatorio> Acceso en: 05 de marzo de 2022.
- PINCH, T. La construcción social de la tecnología: una revisión. *In*: SANTOS, M.; DÍAZ, R. (Coords.), **Innovación tecnológica y procesos culturales. Perspectivas teóricas.** 2° ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 2015. p. 19-37.
- POSTMAN, N. **Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología.** Alicante: Ediciones El Salmón. 2018.



QUINTANILLA, M. Á.; PARSELIS, M; SANDRONE, D.; LAWLER, D. **Tecnologías entrañables**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura [OEI] - Catarata. 2017.

RASCO, F. A.. La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. *In*: SACRISTÁN, J. G. (Comp.) **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** 3° ed. Madrid: Ediciones Morata S.L. 2011. p. 176-205.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). Aplicar. En Diccionario de la lengua española. Acceso en 23 de mayo de 2022 de <https://dle.rae.es/aplicar>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). Divulgar. En Diccionario de la lengua española. Acceso en 23 de mayo de 2022 de <https://dle.rae.es/divulgar>

REDUCINDO, I.; RIVERA, L. R.; RIVERA, J.; OLVERA, M.A. Integración de plataforma LMS y algoritmo de código abierto para detección y prevención de plagio en Educación Superior. **Revista General de Información y Documentación**, Madrid, v. 27, n. 2, p. 299-315, dic. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.58205>

RÍOS, T. Estrategia metodológica formativa para una docencia enfocada en el desarrollo de competencias. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 44, n. 175, p. 166-179, ene. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60178>

RUBAL, S. M. El conocimiento en línea. Un interesante eslabón de la apropiación tecnológica. *In*: MORALES, K. F.; SANDOVAL, J. O., y ORNELAS, M. L.; COELLO, J. M. de P. (Coords.) **Experiencias innovadoras educativas**. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja





California. 2019. p. 89-111 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7909620> Acceso en: 28 de mayo de 2022.

SACRISTÁN, J. G. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. 9º edición. Madrid: Ediciones Morata S.L. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. *In*: J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?**. 3º ed. Madrid: Ediciones Morata S.L. 2011. p. 15-58

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Ediciones Morata S.L. 2010.

SAO PAULO (Estado). **Portaria nº 7.656, de 17 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a organização dos Laboratórios de Informática Educativa nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Estado Sao Paulo. Disponible en: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-7656-de-18-de-dezembro-de-2015/consolidado> Acceso en: 01 de Junio de 2022.

SILVA, T. T. **Espacios de identidad**. Nuevas visiones sobre el currículum. 1º ed. Barcelona: Octaedro. 2001.

SILVA, E. M.; SOUSA, M. R. F.; MONTEIRO, S. A.. Arquitetura da informação em repositórios institucionais: desafios e perspectivas. **Investigación Bibliotecológica**, Ciudad de México, v. 32, n. 76, p. 45-61, sept. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.76.57975>

SOUZA, J. C.; SOUZA, C. V. Rede Social Educacional: Uma análise do Khan Academy. *In*: CONGRESSO REGIONAL SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, Natal, CTRL+E. **Anais electronicos**, p. 15-24, 2016. Disponible



en: http://ceur-ws.org/Vol-1667/CtrIE_2016_AC_paper_5.pdf Acceso en: 04 de junio de 2022

SUÁREZ, C. H.; NÚÑEZ, R. P.; LEAL, P. R. Perspectivas actuales de los docentes de Educación Básica y Media acerca de la aplicación de las Competencias Tecnológicas en el aula. **Revista Espacios**, Caracas, v. 39, n. 43, p. 19, jun. 2018. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394319.html> Acceso en: 08 de mayo de 2022

TOMAZI, D. R.. A plataforma Khan Academy para o ensino de matemática do 4º ano do ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos. 2016. Tesis (Maestrado en Docência para a Educação Básica). Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Bauru, 2016. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11449/151185> Acceso en: 10 de marzo de 2022.

TORRES SANTOMÉ, J. **El currículum oculto**. 8º ed. Madrid: Ediciones Morata S.L. 2005.

WERTSCH, J. **La mente en acción**. 1º ed. Buenos Aires, Capital Federal: Aique Grupo Editor S.A. 1999.

ZAMBRANO, V. R.; CAMARGO, A. E. Competencias del perfil docente para el profesor de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública en México. In: CORDERO, O. L.; CONTRERAS, F. G.; FERNÁNDEZ, J. T.; y PAZ, A. H. (Coords.) **La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile**. Ciudad de México: Tirant Humanidades. 2018. p. 171-214. Disponible en: <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/04/Formacion-por-competencias-en-la-educacion-superior.pdf> Acceso en: 29 de abril de 2022.





ZEICHNER, K. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 24, n. 2, p. 123-149, ago. 2010. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>
Acceso en: 05 de marzo de 2022.





OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA PAULISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ricardo Ribeiro
Mateus Sebastião da Silva
Clara Inez Guimarães

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo trazer reflexões sobre a gestão democrática enquanto ferramenta de transformação social e inserida no contexto dos processos socioeconômicos e políticos que marcaram o final do século XX e o princípio do século XXI. Abordaremos o contexto político e socioeconômico da crise do sistema fordista de produção, da aceleração da globalização econômica e a expansão das políticas neoliberais e neoconservadoras, as quais refletiram nas políticas públicas educacionais e nos ambientes escolares.

Buscamos analisar como a gestão democrática tem sido proposta no Brasil através dos marcos legais, presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

A implementação da gestão democrática constitui um grande desafio para as unidades escolares da educação básica. Existem muitos obstáculos a serem superados quanto à plena autonomia e a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão. Deste modo, tais



discussões são essenciais para avançarmos na promoção de uma educação pública de qualidade.

A pandemia do novo coronavírus (*Sars-Cov-2*) evidenciou todas as mazelas e dificuldades enfrentadas para a democratização do ensino nas escolas públicas brasileiras. A introdução de novas tecnologias ocorreu de forma precária e desigual nas últimas décadas e a mudança de paradigma do ensino presencial para o remoto evidenciou as dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Este trabalho está organizado do seguinte modo: inicialmente abordaremos os desafios e as perspectivas da gestão democrática; em seguida destacaremos os obstáculos na implementação das novas tecnologias na educação básica pública e para finalizar, serão destacados os impactos do período pandêmico na rede pública paulista de ensino.

GESTÃO DEMOCRÁTICA – PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Intensas e aceleradas transformações nos mais diversificados âmbitos (político, socioeconômico e cultural) marcaram o final do século XX e o início do século XXI. Em poucas décadas, vivenciamos com intensidade jamais imaginada, a ampliação do processo de globalização (e consequentes implicações nos modos de vida, produção e consumo), a disseminação das políticas neoliberais com alterações no padrão de intervenção estatal, o advento da revolução técnico-científico, as alterações nos sistemas produtivos com o pós-fordismo e as práticas *toyotistas* nas unidades fabris, impondo novos e desafiadores paradigmas.





Diante deste novo contexto, a sociedade é encorajada a repensar conceitos antes consolidados, envolta num cenário de incertezas, transições e rupturas, embarcando em uma viagem com destino impreciso, em que as demandas são variadas, os interesses nem sempre são os mais nobres e muitas vezes não são explicitados, imersos num intenso jogo político, que diviniza a acumulação e o maior lucro possível em detrimento de valores mais humanizados, comprometidos com as exigências e os ajustes impostos por grandes organismos internacionais.

No Brasil, vivenciamos neste período um processo de redemocratização e a adoção de medidas neoliberais, proporcionando novos contextos e evidenciando antigos problemas, que historicamente nunca estiveram no rol de prioridades dos governantes.

As transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, em consequência dos processos de globalização, afetando a sociedade mundial e o nosso país, exigem o exame das condições objetivas destes impactos na sociedade brasileira, a fim de se poder perceber os desafios que elas nos apontam e os possíveis encaminhamentos ou respostas para as políticas públicas, a administração da educação e as políticas de formação de profissionais da educação. (FERREIRA, 2003, p. 97)

Dentre todos os desafios expostos, nos atemos a refletir sobre um deles neste trabalho: quais as implicações de todas estas transformações para a educação básica brasileira?



Conforme afirma Ferreira (2003), é imprescindível a defesa de uma escola pública, gratuita, democrática e de boa qualidade, princípios considerados inegociáveis. Deste modo, a partir do final do século XX é enfatizada a proposta da implantação da gestão democrática e participativa como alternativa na resolução de muitos dos problemas que assolam a sociedade.

Propomos neste trabalho, apresentar algumas reflexões sobre o modo pelo qual a gestão democrática e participativa tem sido desenvolvida na educação básica brasileira, analisando os marcos legais que permeiam sua implantação, os seus principais conceitos e os maiores desafios presentes nesta proposta.

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 e o Plano Nacional de Educação, publicado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, apresentam em seus marcos legais a definição e a orientação de como a gestão deve ser realizada nas Unidades Escolares, defendendo a democratização da escola e da gestão escolar.

A educação é considerada, na Constituição Federal de 1988, um direito social (Artigo 6º), em conjunto com a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

São diversos os artigos e os incisos da Constituição Federal que determinam a concepção educacional imersa neste contexto do final do século XX. No inciso VI do artigo 206 define-se como um dos princípios educacionais nacionais a gestão democrática do ensino público. No





artigo 208, dentre os deveres do Estado estão a garantia de uma educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (inciso I); a progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II); o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (inciso III); a oferta de ensino regular noturno (inciso VI); além de programas suplementares, como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII).

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, também defende no inciso VIII do terceiro artigo, a gestão democrática do ensino público como um dos seus princípios. No artigo 14 da mesma lei estabelecem-se como fatores essenciais a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares. No artigo 15, fica determinado que os sistemas de ensino deverão assegurar que as unidades escolares tenham progressivos graus de autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira. No artigo 22, fica explicitada a finalidade principal da educação: desenvolver o educando e promover a formação para o exercício da cidadania.

O Plano Nacional da Educação (PNE) previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, com organização decenal, publicado em 2014, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Brasil, determina na meta dezenove a gestão democrática da educação como forma de gestão no âmbito das escolas públicas. Dentre as suas estratégias estão a proposta de fortalecimento dos colegiados, especialmente o Conselho de Escola,



incentivando a participação e fiscalização na gestão educacional, a consulta e participação da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na elaboração do currículo, no Plano de Gestão Escolar e no Regimento Interno, além de fomentar o favorecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas.

A gestão democrática nos move na direção oposta do curso de nossa trajetória política, gerando inflexões no meandroso caminho percorrido pela breve história brasileira, sendo este marcado pelo paternalismo e autoritarismo. A gestão democrática e participativa envolve três fatores básicos: a participação da comunidade na seleção dos diretores, a criação de colegiados e o repasse de recursos financeiros às escolas, com aumento da autonomia das instituições.

Algumas questões nos conduzem para importantes reflexões: em que medida existem escolas verdadeiramente públicas? Em que medida a gestão democrática pode ser desenvolvida de forma plena?

Neste sentido, administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a





realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los. (PARO, 1997, p. 7)

Para a efetividade da escola pública enquanto espaço democrático é necessário que os gestores assumam os rumos e coloquem em prática mecanismos que facilitem a construção da autonomia, favorecendo a participação na tomada de decisão. É necessário descentralizar a gestão e romper com formas de organização arcaicas e pouco eficientes no contexto da democratização das escolas públicas. Paro (1997, p. 13) explica que ao distribuir autoridade entre os vários setores da escola, o diretor perde poder, mas divide responsabilidades.

OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Os avanços tecnológicos têm proporcionado intensas transformações em todas as esferas socioeconômicas, políticas e culturais nas primeiras décadas do século XXI. As inovações estão ocorrendo em um ritmo intenso, criando *designs* na organização dos espaços produtivos, nas relações humanas e na forma como a sociedade se apropria dos recursos naturais. Padrões de desenvolvimento, formas de consumo e de produção do conhecimento têm sido constantemente reconfigurados, estabelecendo relações dinâmicas e rearranjos que consolidam vínculos e rediscutem conceitos essenciais.

Os espaços educacionais não se encontram isentos no que refere aos desafios existentes no atual contexto da



sociedade tecnológica, imersos numa realidade heterogênea e complexa que permeia a educação básica brasileira, especialmente as escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio.

Deste modo, ao analisar as políticas públicas evidenciadas nos anos de 2020 e 2021 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, voltadas para o uso das novas tecnologias no contexto da pandemia Covid-19 observa-se que são diversos e não recentes os desafios e os dilemas que envolvem a inserção das tecnologias nas salas de aula da educação básica brasileira.

Sob a benção de inúmeras justificativas as máquinas de processamento invadem as salas de aula. [...] resta à escola discutir e descobrir o que fazer com esses inovadores equipamentos. Faz-se necessário promover estudos para garantir que não haja subutilização nem superestima desses sofisticados recursos. (COX, 2003 p. 15)

Cox (2003) afirma que a tecnologia tem estado cada vez mais presente nas salas de aula. Tais transformações impostas pelo uso desses recursos carecem de discussões com a equipe escolar, para que, sob a ilusão da modernidade como solução de todos os problemas historicamente enraizados na educação pública nacional, novas práticas e novos instrumentos não se convertam em alterações superficiais, mas sim possam de fato contribuir para o avanço da aprendizagem. Estas discussões devem incentivar o uso adequado e eficiente das tecnologias e o desenvolvimento





de uma postura crítica tanto dos discentes, quanto dos docentes diante de tais transformações.

Deste modo, o início do século XXI nos coloca diante de diversos e consideráveis desafios no que tange pensar e repensar as práticas escolares no contexto da sociedade tecnológica. Para a educação resta uma tarefa hercúlea: encontrar um caminho para superar mazelas que historicamente impediram um ensino democraticamente de qualidade à toda a população.

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A pandemia do novo coronavírus (*Sars-Cov-2*) trouxe consequências enormes e inesperadas em todos os setores, promovendo significativas alterações nos saberes, vivências e comportamentos, impactando as relações humanas no contexto político, econômico, social e cultural.

Na educação foi imposto um desafio enorme: a alteração do ensino presencial para o remoto. Uma mudança brusca, com a ruptura de paradigmas fortemente alicerçados (metodologias tradicionais, priorização do ensino propedêutico e dificuldade de abertura às mudanças tecnológicas) e a necessidade urgente da busca por novos caminhos que permitissem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Na educação básica pública, no ensino fundamental e no ensino médio, há anos vivemos a inserção das novas tecnologias nos ambientes de ensino e aprendizagem. No entanto, esse processo sempre ocorreu de forma incipiente e muitas vezes esbarrando em questões estruturais, financeiras e políticas.



Este cenário inseriu novas incertezas e inseguranças para os educadores no Brasil.

A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas entre arquipélagos de certezas. (...) Tudo o que inclui oportunidade inclui risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades dos riscos como os riscos das oportunidades. (MORIN, 2003, p. 23)

Deste modo, a implantação do ensino remoto nas escolas públicas da educação básica evidenciou muitas questões sociais jamais sanadas ao longo da história, desde as disparidades sociais enormes até o ineficiente uso dos recursos tecnológicos de forma apropriada e voltados à aprendizagem dos discentes por todos os atores da comunidade escolar.

AS POTENCIALIDADES E AS FRAGILIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A rede pública de educação do Estado de São Paulo é a maior rede de ensino do Brasil e da América Latina, contando com 5,4 mil escolas, atendendo a aproximadamente 3,5 milhões de alunos e contando com 234 mil servidores nos Quadros do Magistério, Apoio Escolar e Secretaria da Educação. Essa rede está organizada em 91 Diretorias Regionais de Ensino, se encontrando estruturada em dois órgãos vinculados: o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).





Toda essa dimensão se reflete na diversidade existente quanto ao público atendido pela rede, a qual possui desde unidades locadas no centro da capital do Estado, até instituições situadas em comunidades tradicionais indígenas e quilombolas. Nesse cenário, são diversas as realidades existentes dentro do sistema público de ensino, que refletem o contexto social onde se encontram instaladas.

Com a pandemia, as Unidades Escolares de forma brusca, sem um preparo adequado quanto à capacitação profissional ou mesmo à intensificação da inclusão digital, tiveram que transitar do ensino presencial para o remoto, se reinventando para manter vínculos com os alunos e continuar oferecendo aulas no modelo *online*.

AÇÕES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Na rede estadual de São Paulo para se adaptar a este novo contexto, o poder público realizou algumas importantes ações. Dentre elas, foi o criado o aplicativo Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP). Este aplicativo possui dados patrocinados, ou seja, não implica em gastos para os alunos ou para os profissionais da educação.

Trata-se de uma plataforma constituída por canais digitais abertos e por um aplicativo que permite que os alunos e professores tenham acesso aos conteúdos e as aulas, mediados por ferramenta tecnológica. A partir dos estúdios da EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”) são transmitidas aulas ao vivo de São Paulo para toda a



rede. As aulas são ministradas por professores da própria rede estadual, a partir de processo seletivo. Aos alunos, há a possibilidade de assistir as aulas ao vivo pelo aplicativo por intermédio de *smartphones* ou de computadores/ *tablets/ notebooks* (na versão do aplicativo para a *web* – CMSP *Web*). As aulas também ficam gravadas num repositório e são disponibilizadas na página do *Facebook* ou no canal do *Youtube* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O CMSP também disponibiliza outros recursos para a rede estadual, como os *chats*, os canais e as transmissões ao vivo. A partir dos *chats*, há a possibilidade de professores e alunos manterem contato, tirarem dúvidas e compartilharem conteúdos curriculares. O aplicativo também está organizado em canais, em que turma de cada Unidade Escolar possui o seu canal, composto por coordenadores, professores e alunos, além dos canais de formação dos quais participam professores, gestores, membros da Diretoria Regional de Ensino e da Secretaria da Educação (a partir destes, são realizadas formações e reuniões pedagógicas).

Paralelamente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo também firmou parceria com a TV Educação e com a TV Univesp para a transmissão das aulas gravadas na EFAPE, com o intuito de possibilitar que os alunos residentes em locais de difícil acesso à internet, tivessem a possibilidade de acompanhar as aulas gravadas pela TV.

Todos os servidores da rede estadual também já possuíam acesso ao pacote do *Microsoft Office 365*, tendo disponível de forma gratuita aos *softwares* educacionais da *Microsoft* e também da *Google*, como *Google Drive*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Dragonlearn*, *Stoodi* e





Plataforma CAEd. Nesse período, o uso destas ferramentas foi intensificado. Por exemplo, as reuniões e orientações técnicas dos coordenadores e professores, ou mesmo da equipe da Diretoria Regional de Ensino junto aos gestores, passaram a ser realizadas remotamente pelo aplicativo *Microsoft Teams* a partir do *e-mail* institucional de cada servidor. Os professores também puderam criar salas virtuais (além dos canais do CMSP) por meio do *Google Classroom*. Mesmo as avaliações processuais e diagnósticas continuaram a ser realizadas por meio da Plataforma CAEd (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, em que o aluno pode realizar atividades por intermédio dos recursos tecnológicos).

Além das ações citadas anteriormente, coordenadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o intuito de manter o vínculo dos alunos junto às escolas e também de solidificar canais de comunicação eficientes e de maior alcance à comunidade escolar, as Unidades Escolares intensificaram o uso das mídias/ redes sociais, divulgando suas ações em páginas do *Facebook* e do *Instagram*, além da criação de grupos de *WhatsApp* para cada turma, com a participação de alunos, responsáveis pelos educandos e profissionais das escolas. Também foram realizadas ações paralelas, como *lives* por diversas escolas, com temas diversificados e a partir dos interesses dos alunos conforme levantamentos realizados na comunidade escolar, abordando assuntos como a saúde emocional, práticas esportivas, formação profissional, dentre outros.

Outra ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi a ampliação dos repasses financeiros para as



Unidades Escolares por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Paulista. Tal iniciativa já estava sendo desenvolvida desde o final do ano 2019 e se consolidou durante a pandemia. Em 2020, foram repassados 700 milhões de reais para as escolas. Desse modo, as unidades puderam realizar manutenção nos prédios, instalar estruturas tecnológicas e adquirir insumos e equipamentos de segurança para o retorno presencial das aulas (nos momentos que houve possibilidade para que isto ocorresse). Além do envio de máscaras de tecido, *faceshield*, álcool em gel e totens.

Apesar de todos esses investimentos, cabe ressaltar que existe enorme defasagem na quantidade de Agentes de Organização Escolar na rede, funcionários que são essenciais para funcionamento da escola, pois realizam desde tarefas administrativas até o acompanhamento dos alunos no cotidiano escolar.

Outra ação foi a criação de uma nova função, o Professor de Apoio à Tecnologia e Inovação (denominado no meio escolar de Proatec). Conforme o número de alunos matriculados e os turnos de atendimento, as Unidades Escolares podem contar com até quatro profissionais desempenhando essa função. Cabe a esse profissional dar todo o suporte para a comunidade escolar quanto ao uso das novas tecnologias.

Também foram distribuídos *chips* (para *smartphones*) aos alunos mais vulneráveis socialmente, para que os mesmos pudessem ter acesso às aulas remotas, desde que as famílias se comprometessem e garantissem que os discentes realizariam as atividades propostas pelas escolas.





CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO – POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES

Todas as transformações impostas na transição do ensino presencial para o remoto evidenciaram diversos obstáculos e desafios presentes na rede pública do Estado de São Paulo. Antes de qualquer consideração, deixamos claro que há muito o que avançar na educação básica brasileira. Neste cenário de muitas incertezas, faz-se necessário buscarmos potencialidades e fragilidades na relação da tecnologia com a educação.

Como potencialidades, assistimos à aceleração de transformações estruturais (nos ambientes escolares) e metodológicas (nas práticas docentes), as quais sem dúvida, levariam um tempo muito maior para se concretizarem num cenário anterior à pandemia.

Porém, não são poucas as fragilidades, há muito tempo existentes, mas escancaradas no contexto pandêmico, no que se refere à falta de priorização da educação como essencial ao desenvolvimento do país. As desigualdades sociais ficaram evidentes quando analisamos a elevada proporção de alunos com problemas de conexão, sem condições de acesso à internet para acompanhar as aulas online (especialmente aqueles que residem em bairros mais carentes ou na zona rural); muitos alunos não dispõem de aparelhos celulares para estudar ou os mesmos não são capazes de fazer downloads dos aplicativos; muitas famílias dispõem de apenas um aparelho celular, que também é utilizado para o trabalho dos pais; muitos alunos do Ensino Médio estavam em expediente de trabalho no horário das aulas, apontando para uma provável evasão escolar ou maciço remanejamento para o ensino noturno.



Quanto aos profissionais da educação, também devemos apontar as dificuldades de parte dos docentes na apropriação das tecnologias para o trabalho remoto (realização de gravações, transmissões ao vivo, *videochamadas*); dificuldade dos professores em separar a vida profissional da vida pessoal (com a imposição de novas configurações de espaço e tempo no trabalho); atendimentos realizados fora do horário habitual; invasão de privacidade (com a criação dos grupos de *WhatsApp*, em que alunos e familiares tem acesso aos telefones pessoais dos professores).

A pandemia e o ensino remoto também contribuíram para o agravamento dos problemas socioemocionais: problemas de saúde mental (depressão), conflitos no ambiente familiar, aumento dos casos de violência doméstica; desmotivação por parte dos alunos; casos de *cyberbullying* e ausência de suporte escolar que apoie e promova o ensino remoto.

O trabalho de busca ativa por parte das equipes escolares, na tentativa de combater a evasão escolar e garantir de todas as formas possíveis a continuidade dos estudos por parte dos discentes foi intenso, realizado por meio de ligações telefônicas, mensagens de *WhatsApp*, até mesmo diligências à casa dos alunos e encaminhamentos dos casos mais críticos aos órgãos de proteção escolar (Conselho Tutelar e Assistência Social), que tiveram também seu raio de atuação reduzido com a pandemia.

Apesar de todos os esforços, essas ações não foram capazes de atingir a totalidade dos alunos, o que gerou um desgaste muito grande aos profissionais da educação, que conviveram durante esse processo com diversas situações de desrespeito e desvalorização profissional.





Esse novo *design* exigiu transformações profundas no trabalho do professor, que, de forma abrupta, precisou se adaptar à nova realidade. A falta de funcionários em quantidade adequada, citada anteriormente, foi mais um obstáculo enfrentado pela rede para dar conta das demandas postas pelo novo contexto.

A pandemia evidenciou as enormes desigualdades sociais e a falta de políticas públicas para a efetiva inserção da tecnologia nos ambientes escolares; o aumento do abismo entre o ensino público e o ensino privado na Educação Básica brasileira; a frágil e desigual inclusão digital na sociedade brasileira.

Apesar dos investimentos realizados, de alguns avanços alcançados e do aprendizado obtido, fica evidente que todas estas ações são insuficientes para superar os enormes desafios enfrentados durante a pandemia e principalmente no período pós-pandêmico, em que novas ações devem ser desenvolvidas para uma educação verdadeiramente mais democrática.

Compreendemos que a gestão democrática plena, em que os atores presentes no ambiente atuem de forma crítica como sujeitos transformadores da realidade pode gerar grandes contribuições na tarefa motriz que deve conduzir todo o trabalho pedagógico dentro das escolas: a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos que a educação precisa ocupar a centralidade nas políticas públicas e o almejado futuro mais próspero deve ser trilhado pelo caminho da ética, do respeito, da participação, da construção da autonomia e da efetivação da democracia.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S; CASTRO, A.D.A. **Gestão Educativa Gerencial**: superação do modelo burocrático? In Ensaios: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. RJ.v.19, nº 0 70, p. 81-106, 2011.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras. vol. 1, n. 2, pp. 99-116, jul/dez, 2001.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11 - 32.

BORBA, Marcelo de Carvalho; DA SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues; GADANIDIS, George. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**. Belo Horizonte - MG: Editora Autêntica, 2014.

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, Gustavo Luís. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N.C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003, p. 59 a 76.





CUNILL GRAU, Nuria. **Repensado o público através da sociedade**: novas formas de gestão pública e representação social. Trad. de Carolina Andrade. Rio de Janeiro: Revan; Brasília: ENAP,1998.

COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação escolar – Polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CUNHA, L. A. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado**, in Educação e Sociedade: vol. 28, n. 100, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, N.C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N.C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P.; SHOR I. **Medo e ousadia: o cotidiano dos professores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 19.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas - SP: Papirus, 2014.

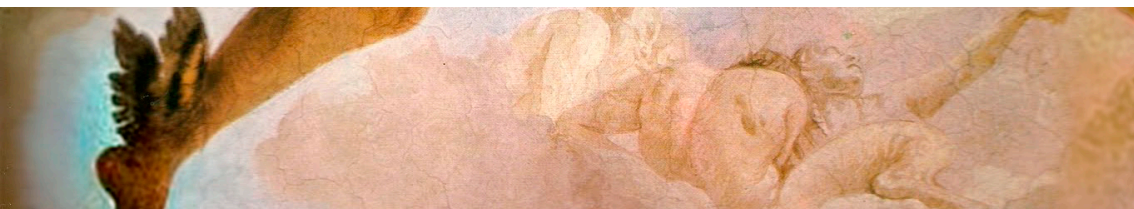
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 7ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da educação**. Desafios contemporâneos. Petrópolis, Vozes, 1997.



PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo, Ática, 1997.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.







GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: COMUNICAÇÃO ENTRE ATORES

Eliani Cristina Moreira da Silva
José Luís Bizelli

INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 fez com que, de alguma forma, as escolas procurassem novas formas de reorganização de seus tempos e espaços pedagógicos, organizados ora de forma presencial, ora não presencial, ora no formato híbrido.

O uso de estratégias de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias da informação e comunicação ganhou ênfase no cotidiano educacional, bem como a visibilidade das mazelas da exclusão digital nas diversas regiões do território nacional e no contexto global. Os processos educacionais formais tais como eram conhecidos necessitaram ser reinventados para atender à nova realidade imposta.

Os profissionais da educação reinventaram sua prática educativa numa perspectiva colaborativa e inovadora, para continuar aprendendo e ensinando em tempos de isolamento e distanciamento social. No entanto, ficaram explícitas aos olhos de toda a comunidade as mazelas advindas da falta de investimentos em infraestrutura tecnológica e de uma formação continuada incapaz de suprir as necessidades do novo paradigma educacional vigente no contexto (pós)pandêmico.



Refletir, pensar, planejar e executar o projeto pedagógico da escola exigiu o reordenamento da própria prática educativa na sala de aula e uma postura de gestão democrática participativa dos gestores escolares, a fim de realmente conhecer e intervir na realidade onde a escola está inserida – o território educativo como *locus* privilegiado para as aprendizagens.

O desafio de buscar novas possibilidades para promover as aprendizagens dos docentes e discentes, a comunicação entre atores, pode ser possível em contextos escolares com equipes colaborativas, entre os pares, no próprio contexto de rede. Equipes escolares consolidadas em comunidades colaborativas de aprendizagens percorreram caminhos de possibilidades de sucesso escolar, a partir de uma gestão e de um planejamento participativo.

Nesse sentido, deve ocorrer uma reflexão sobre as finalidades do planejamento escolar numa perspectiva participativa, a partir do território em que a escola está inserida, e estabelecer possibilidades de implementação, associando a elucidação teórica ao percurso educativo de cada unidade escolar em seu território, a partir do protagonismo dos agentes educacionais.

As idas e vindas, os avanços e retrocessos até a fase atual que estamos vivenciando na educação nacional com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pressupõem organizar processos contínuos de acolhimento às demandas latentes emersas em cada contexto escolar.

Dessa forma, algumas indagações precisam ser (re) pensadas nos planejamentos escolares diante desses novos tempos pós-pandemia, tais como: as possibilidades do





planejamento escolar participativo como recurso a ser praticado pelos agentes educacionais; as ações possíveis para conhecer o percurso escolar ao longo do período de distanciamento social imposto pela pandemia e a organização das propostas educativas para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Independentemente das respostas a essas indagações, as ações precisam estar articuladas entre si, e, a partir das reflexões sobre o próprio percurso escolar, olhar para seus resultados de aprendizagens, perceber a necessidade de processos formativos e avaliativos contínuos pela equipe escolar sobre a própria proposta de trabalho, isto é, (re) pensar sua prática.

A perspectiva educacional abordada projeta-se nas possibilidades de processos participativos em que os atores educacionais sejam os protagonistas dessa (re) construção, subsidiando os educadores nas reflexões sobre as potencialidades que emergem de processos educativos inovadores. Isso significa caminhar na essencialidade do avanço de discussões sobre o planejamento escolar participativo a partir do próprio contexto escolar, associando a elucidação teórica ao percurso educativo de cada unidade escolar em seu território, otimizando o protagonismo dos agentes educacionais.

O conjunto de ações para possíveis intervenções precisa ser pensado, discutido e pactuado coletivamente, nos momentos de planejamento escolar. Daí a essencialidade do foco no planejamento escolar, nas diferentes modalidades de ensino da educação básica. Reflexões sobre quais propostas educativas dialogam



com a concepção do currículo presente no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar e como materializá-las no contexto pós pandêmico serão o ponto crucial para a reconstrução pedagógica nos diferentes componentes curriculares. O envolvimento dos agentes educacionais possibilita uma organização dos processos educativos que emerge do próprio contexto escolar, mediatizados por uma construção colaborativa e corresponsável.

Gandin (2011) corrobora com essa concepção a partir do planejamento participativo, pois este envolve a colaboração dos atores educacionais numa relação horizontal para a tomada de decisões sobre as escolhas e processos que permearão a construção conjunta do projeto pedagógico. Construir, implementar e consolidar o projeto educativo a partir do envolvimento dos atores educacionais com seus saberes e experiências demandam uma gestão organizacional que esteja aberta ao diálogo, à convivência ética e a ações educativas que permitam garantir os direitos de aprendizagens das crianças, jovens e adultos no ambiente escolar.

Para além das propostas rotineiras, o cenário pós-pandemia impulsiona a elaborar propostas para a recuperação das aprendizagens, resgatando as habilidades essenciais por meio de estratégias metodológicas que permitam desvendar os objetos do conhecimento previstos para cada faixa etária. A organização de propostas educativas que ampliam os tempos e espaços de aprendizagem é primordialmente necessária nessa retomada, utilizando recursos diferenciados e respeitando as particularidades de cada sujeito do ato educativo.





As pesquisas qualitativas em educação, por meio de revisão bibliográfica das produções investigativas sobre essa abordagem, alicerçadas na problematização e sistematização de propostas pautadas no planejamento escolar participativos, caminham para elucidar os aspectos organizacionais do ambiente escolar pós-pandemia. A contextualização temática sobre planejamento escolar participativo nos apresenta possibilidades de avanços no contexto das práticas pedagógicas, as quais visam potencializar as aprendizagens dos alunos no contexto pós-pandêmico, bem como focos de abordagens para o reinventar educacional no novo contexto educacional nacional e global. Nesse sentido, Gandin (2011) destaca que a construção do planejamento participativo coordenado nos permite crescer juntos, transformando a realidade para o proveito de todos.

O cenário contemporâneo, apesar do ressurgimento de uma visão conservadora, fomenta as discussões sobre a consolidação de propostas educativas que respeitem o percurso dos alunos para alavancar melhorias nas aprendizagens. Os processos formativos contínuos para docentes, numa proposta colaborativa entre os pares no próprio contexto escolar, são caminhos que devem ser considerados para (re) estabelecer a continuidade das aprendizagens.

O planejamento escolar é uma estratégia organizativa de gestão escolar que precisa ter foco em conhecer os pontos frágeis e de atenção no processo de ensino-aprendizagem como indicadores potentes para a melhoria de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para os discentes. Vasconcellos (2014) descreve o planejamento como sendo



a “mediação teórico-metodológica para a ação consciente intencional”, o que impulsiona a resgatar a intencionalidade da ação educativa, superar práticas descontextualizadas e primar pela construção coletiva da identidade da escola.

Surgem as inquietações e indagações a partir do momento em que se observa, nas práticas cotidianas, uma extensa gama de críticas e exigências sociais entregues à escola, no que diz respeito ao que se tem planejado para a retomada das aulas presenciais pós-pandemia. Como (re)planejar as ações educativas pós-pandemia em torno do projeto pedagógico da escola? Nesse percurso, como envolver os atores educacionais? Essas indagações possibilitam conhecer e refletir sobre as possibilidades concretas de continuidade dos processos de aprendizagem a partir dos indicadores elencados no próprio território da comunidade escolar.

PLANEJAMENTO ESCOLAR:

O Repensar das Propostas Educativas

O planejamento escolar é um momento privilegiado para avaliar as ações da unidade escolar, os objetivos atingidos e as ponderações nas situações de aprendizagens. Observar, registrar e reelaborar a prática educativa já construída permitem alcançar uma compreensão emancipatória e crítica da realidade e, a partir daí, avançar.

O registro e a documentação pedagógica também serão fonte de pesquisa e estudos para delineamentos de estratégias de aprendizagens potentes para alavancar o projeto pedagógico da escola. Isso quer dizer atentar-se aos espaços que promovam a inovação e a inventividade,





que vão desde os ambientes virtuais de aprendizagens até a intervenção individual de atendimento a cada aluno.

Outro fator que merece destaque é a formação da equipe escolar, em especial no que diz respeito aos ambientes de inovação que otimizam os processos educativos. O currículo e sua mediatização, por meio do uso de diferentes tecnologias digitais informacionais e comunicacionais (TDIC), tornam-se ferramentas pedagógicas potentes a serviço de um ambiente coletivo de aprendizagem.

Além disso, há que se buscar romper com as tendenciosidades das práticas avaliativas tradicionais e classificatórias, visto que, atualmente, se exigem criatividade e criticidade, num outro movimento avaliativo mais colaborativo e formativo. Em alguma medida, o cotidiano comporta-se como palco privilegiado para a implantação de movimentos inovadores nas aprendizagens. Se a escola continuar engendrada por movimentos que não consideram os ambientes inovações, caminhará por perpetuar a estagnação nos processos educacionais transformadores da sociedade.

Ademais, conhecer e diagnosticar os conhecimentos essenciais são estratégias potentes para os gestores educacionais, a fim de garantir a continuidade do desenvolvimento em cada ano/série/ciclo e etapa de ensino. Busca-se a permanência de todos os alunos no sistema escolar, o alcance de metas educativas rumo à progressão das aprendizagens nesse novo cenário pós-pandêmico.

Daí, ampliam-se as exigências que imperam o ambiente escolar com um trabalho coletivo, em que os profissionais da educação reflitam, planejem e executem as atividades



educativas por meio de estratégias de aprendizagem que envolvam os conhecimentos necessários para continuar aprendendo ao longo da vida. As atividades de aproximação com as famílias e alunos são primordiais para o sucesso dessa retomada pós-pandemia.

O protagonismo da comunidade intra e extraescolar deve ser preponderantemente considerado, garantindo as individualidades e percursos, mas ampliando a visão para o bem comum da sociedade que deseja construir – mais inclusiva e plural. Há que se privilegiar metodologias que consolidem a formação integral dos educandos.

A organização do trabalho pedagógico requer que o coletivo da escola discuta e pense sobre os tempos, os espaços, as rotinas, os materiais e as concepções, para a tomada de decisões sobre os aspectos da organização curricular traduzidos na práxis pedagógica expressa na sala de aula.

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, reconhece-se os municípios como entes federadas, capazes de constituir sistemas municipais de ensino autônomos. Esses sistemas possuem diversas formas de organização e graus de autonomia em suas estruturas administrativa e pedagógica no que diz respeito às unidades escolares. Nesse contexto, torna-se um desafio, em um país tão heterogêneo, garantir uma educação democratizada e de qualidade para todos, especialmente no que se refere à garantia de acesso e de permanência dos estudantes na faixa etária obrigatória (dos 4 aos 17 anos).

Em pleno período de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a pandemia da covid-19





trouxe novos desafios: o distanciamento social; a otimização das tecnologias digitais e comunicacionais da informação (TIDC); o engajamento e a personalização do ensino (remoto, híbrido ou presencial). Esse contexto impõe às escolas investir em seu planejamento como forma de repensar o ensino e as aprendizagens dos alunos.

Segundo Gandin (2011, p. 17), o planejamento “é um plano que ajuda a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem-feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução”.

O pesquisador destaca três sentidos para o planejamento eficaz. O primeiro deles aponta que, para além da elaboração, é necessário não perder de vista a ação, a execução e a avaliação. O segundo refere-se a organizar as estratégias e recursos para otimizar as ações, e o terceiro expressa-se na participação de todos nessa construção, isto é, todos devem participar, de uma forma ou de outra. Nas palavras do autor,

elaborar - decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar - agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar - revisar sempre cada um



desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados. (GANDIN, 2011, p. 22)

No contexto escolar, o planejamento participativo reaviva, continuamente, o processo de reflexão e de ação da coletividade.

A organização gerencial, tecnicista e produtivista é deixada de lado em prol de uma forma equânime. Aponta-se para uma organização marcada pelo respeito ao percurso histórico-político-normativo local, articulado às demandas educacionais concretas. Isso pode ser alcançado pelo trabalho coletivo realizado por todos os profissionais da educação, a partir de um projeto educativo emancipador, respeitando diferenças, dialogando e planejando ações que se refletem em indicadores de qualidade, expressos por meio da aprendizagem dos alunos.

O planejamento participativo encaixa-se adequadamente ao contexto educacional vivenciado até o momento. Esse planejamento objetiva transformar a realidade a partir da reflexão pelos sujeitos sociais envolvidos, tratando do planejamento da escola, da prática curricular e do próprio sistema de ensino e de suas redes. Coaduna com essa ideia o prescrito por Padilha (2001), que diz respeito aos

processos que ocorrem no interior das escolas e carrega o sentido de diagnosticar a realidade local, identificar os objetivos a serem atingidos, verificar os meios e/ou recursos disponíveis, decidir as formas de agir, acompanhar as



atividades e avaliar todo o procedimento.
(PADILHA, 2001, p. 80)

O autor assegura que a utilização do planejamento como instrumento de previsão, organização, acompanhamento, controle e avaliação das atividades educativas, seja em que nível ou instância for, nos mostra que existe um certo consenso de que tais instrumentos são absolutamente indispensáveis à educação. Em suas palavras,

o planejamento e a administração são práticas sociais de base teórica concreta e que, por não serem neutras, podem ser instrumentos de autoritarismo burocrático arbitrário para uma educação alienada e alienante, ou podem levar a construção sociopolítica para uma educação transformadora (PADILHA, 2001, p. 80).

De acordo com Padilha (2001), o planejamento apresenta as seguintes características:

- a) é um processo permanente e contínuo (não se esgota na montagem de um plano de ação);
- b) é sempre voltado para o futuro (é sempre previsão);
- c) visa à racionalidade da tomada de decisões (orienta o processo decisório e elimina a possibilidade de erro);
- d) visa selecionar entre várias alternativas um curso de ação (de curto, médio ou longo prazo);



- e) é sistêmico (considera todo o sistema ou toda a unidade que está sendo planejada);
 - f) é interativo (flexível a ajustamentos e correções);
 - g) é uma técnica de alocação de recursos (deve otimizar a alocação e dimensionamento de recursos);
 - h) é uma técnica cíclica (deve ser sempre avaliado e replanejado);
 - i) é uma função administrativa que interage dinamicamente com as demais (influencia e é influenciado pela organização, direção e controle);
 - j) é uma técnica de coordenação (integração e sincronização dos diferentes órgãos); e é, ainda,
 - l) uma técnica de mudança e inovação (favorece a introdução deliberada de inovações).
- (PADILHA, 2001, p. 84-85)

Dessa maneira, o planejamento escolar participativo contemplará a tomada de decisões por parte dos envolvidos, na medida em que cada sujeito é parte da unidade escolar e, como tal, estabelece ações de curto, médio e longo prazo para favorecer o que se pretende implementar. Dessa forma, vê-se o indivíduo sendo coautor e corresponsável pelo projeto que elaborou.

Vasconcellos (2014), por sua vez, entende que

nenhuma pessoa de bom senso se envolve numa atividade sem previamente avaliar sua



viabilidade. Portanto, antes de fazermos maiores ponderações sobre a prática do planejamento, precisamos passar pela análise de sua própria possibilidade: até que ponto é possível planejar, qual seja, até que ponto é possível antecipar e realizar uma determinada ação desejada? (VASCONCELLOS, 2014, p. 51)

Essa indagação nunca se fez tão necessária quanto no atual contexto pós-pandemia, já que necessitaremos rever nossos percursos educativos em sua amplitude de demandas, em especial no que diz respeito às novas tecnologias da comunicação e informação que permeiam a atual realidade universal. Impõe-se conhecer e mergulhar numa nova era do conhecimento, balizada por constantes incertezas e inseguranças para a formação do cidadão contemporâneo. Ainda segundo Vasconcellos (2014),

Há, porém, uma forma superadora de enfrentar a realidade, na qual leva-se em conta a complexidade contraditória da totalidade do real: compreende-se que não negatividade ou positividade pura, mas positivities e negatividades interagindo dinamicamente na mesma realidade; num dado momento histórico, é possível identificar qual a polaridade dominante, contudo sem deixar de percebê-las inserida no movimento, no jogo das contradições presentes nos fenômenos. (VASCONCELLOS, 2014, p. 52)



Destaca-se, dessa forma, a importância do planejamento escolar embriado ao Projeto Educativo da Unidade Escolar, a fim de emergir do próprio território escolar, com sua realidade dada e as possibilidades do que ainda está por vir a ser, a partir do que se optar em fazer nesse momento. Investir na sua (re)elaboração fará a diferença para diagnosticar a realidade local, traçar objetivos, realizar ações, intervir em percursos e avaliá-los rumo a uma ação educativa que responda às demandas atuais.

Veiga (1998) assim o define:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA,1998, p. 13)

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.





CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DO PLANEJAMENTO ESCOLAR PARTICIPATIVO

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, avaliar os pressupostos teóricos, situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho da escola na direção do que se pretende alcançar.

Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos (humanos, materiais e financeiros) disponíveis e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político pedagógico e propiciando, conseqüentemente, a construção de uma nova forma de organização escolar, na qual as atividades-meio e fim estejam em sintonia organizacional para atingir as metas estabelecidas coletivamente.

Sem dúvida alguma, os processos formativos contínuos a partir do contexto escolar serão essenciais nessa jornada, bem como, a valorização dos profissionais da educação como agentes primordiais na (re)construção da sociedade pós-pandemia.

Em primeiro lugar, marca-se a (re)elaboração do projeto educativo da unidade escolar, a partir de seus processos internos, no diagnóstico da realidade local e dos objetivos traçados, os meios e recursos disponíveis, para, assim, definir as formas de agir, numa ação de avaliação processual e formativa dos atores educacionais.

Em segundo lugar, a concepção de planejamento escolar está permeada por processos participativos de tomada de



decisões e corresponsabilização para o desenvolvimento do percurso educativo delineado pela unidade escolar. Não há renúncia à qualidade do processo de ensino aprendizagem, tendo por base seus aspectos essenciais.

Padilha (2001) destaca que “o importante é que cada sujeito coletivo sinta-se corresponsável pelo processo e pelo projeto”. Isso possibilita aos agentes educacionais o envolvimento e comprometimento com o projeto pedagógico a ser implementado.

É importante compreender, conforme observa Padilha (2001, p. 66), que “o planejamento é socializado quando o processo de decisão é possibilitado a todos e não limitado aos ‘especialistas’ ou mesmo a um ‘grupo de coordenação’”.

Para Vasconcellos (2014),

A participação pode ser enfocada em três níveis (inter-relacionados): a *institucional*, que remete ao tipo de proposta feita para a elaboração do planejamento; a *individual*, que tem a ver com o grau do envolvimento da pessoa, possibilitando o resgate da condição de sujeito por parte de educador; a *coletiva*, relativa à organização dos sujeitos, que pode favorecer a que um conjunto de forças se articule em torno de uma mesma direção, o que aumenta as chances de que as coisas venham a se concretizar; há uma diferença muito grande, em termos de possibilidades de realização, entre ‘colocar no papel’ a ideia de um indivíduo, e uma ideia assumida pelo grupo. (VASCONCELLOS, 2014, p. 93)





Em outras palavras, o planejamento participativo exige que o sujeito assuma, em seu fazer, não só a reflexão, mas também a tomada de decisão, a ação e seu usufruto, num movimento dialético da autonomia e da solidariedade.

GESTÃO E INOVAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO

Há ainda muito a percorrer, mas abre-se um caminho possível quando há uma gestão educacional democrática e inovadora, em que os agentes educacionais participam da construção do projeto pedagógico da unidade escolar.

A análise da realidade escolar – os sujeitos (quem, para quem); o objeto (o quê); o contexto (onde, quando); a necessidade (por quê); as projeções de finalidades – os objetivos gerais e específicos (para quê); as formas de mediação – a metodologia (como); os recursos (com o quê); a ação pedagógica (execução); e a avaliação (análise do processo e do produto) – potencializa os espaços colaborativos de aprendizagens dos agentes educacionais.

A inércia institucional coexiste na função social da escola na contemporaneidade, pois há muitas resistências a mudanças, o que, durante o contexto pandêmico, necessitou ser superado para a continuidade dos processos educativos, sejam estes de forma presencial ou não.

Reis (2001, p. 53) destaca que há um “descompasso entre o enfoque dado a escola – [...] como ambiente de inovação – responsável pela construção de práticas sociais de produção e difusão do conhecimento que contribuiriam [...] para a modernização das relações sociais”. Os objetivos das políticas de ciência e tecnologia voltam-se às mudanças das práticas



cotidianas, tendo como ponto de partida a introdução de novos recursos, instrumentos, técnicas, rotinas e formas de utilização do espaço e do tempo para otimizar processos que facilitam o cotidiano da humanidade.

Por sua vez, ressalta-se que:

quanto mais aprofundadas forem as desigualdades econômicas no acesso às novas tecnologias, mais o poder público deverá providenciar políticas para reinserir no mercado – concreto e virtual, pessoas que estão à margem dos benefícios tecnológicos que permeiam a vida cidadã. (BIZELLI, 2013, p. 14)

Cabe salientar que a utilização dos canais digitais de informação e comunicação estão ganhando destaque neste novo contexto pós-pandemia. As informações da realidade das escolas favorecem a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas, em especial no que tange à elaboração e à implantação de políticas públicas a favor da melhoria educacional dos sistemas de ensino, respeitadas as suas especificidades.

O FOCO DO CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA

Os impactos da pandemia da covid-19 nas aprendizagens dos alunos implicam na necessidade de diagnóstico das aprendizagens das crianças, jovens e adultos, o que sem dúvida coloca os processos formativos como essenciais para a implementação de ações





formativas, a reconstrução do Projeto Pedagógico e do Currículo Oficial, a concepção de avaliação formativa e a mediação pedagógica por meio das tecnologias digitais informacionais e comunicacionais.

O projeto pedagógico da unidade escolar deve ser (re) elaborado com o propósito de aprofundar a essencialidade educativa com foco nas aprendizagens no novo contexto pós-pandemia: a pós-modernidade. As fragilidades da continuidade de políticas públicas educacionais colocam-se como desafios para a gestão escolar no interior do próprio território educativo.

A implementação de uma gestão escolar participativa balizada pela comunicação entre os atores deve primar por processos contínuos e enraizados em comunidades de aprendizagens colaborativas na (re)construção do planejamento, dando voz aos atores educacionais para elaboração, execução, acompanhamento e avaliação na consolidação do projeto educativo da unidade escolar. A participação dos atores educacionais nas tomadas de decisões constituirá estratégias potentes, balizadas por princípios de uma convivência ética e plural, a fim de consolidar o sucesso educacional e a transformação social.

A partir dos estudos, das vivências e da apresentação das propostas realizadas, verificar-se-á a importância e primazia do investimento na construção de um planejamento escolar alicerçado no contexto educativo de cada unidade escolar. Há que se pensar em propostas pertinentes, alicerçadas no campo científico, como possibilidades de implementação e superação de desafios para consolidar a eficácia do



processo de ensino-aprendizagem que emerge dentro da própria escola, a qual se constitui como locus privilegiado para a construção da práxis pedagógica.

A investigação sobre o planejamento escolar, em uma abordagem qualitativa, encontra-se como campo de trabalho praticamente inexplorado, o que vem demonstrar, por hipótese, que ainda temos muito o que avançar nessa temática imbricada ao cotidiano escolar.

Uma questão de destaque que fortalece a importância do investimento em planejamento escolar refere-se à superação das discontinuidades por mudança de gestão. Ora, quando o projeto educativo é construído a partir do próprio contexto escolar, as raízes permanecem, pois o percurso histórico e espacial foi consolidado entre os agentes educacionais envolvidos.

Outra questão tem a ver com os processos formativos e as inovações do processo educacional, essenciais diante do novo contexto e que necessitam se articular à gestão do tempo, do espaço, dos recursos, das pessoas e das aprendizagens. As novas tecnologias de informação e comunicação constituem ferramentas potentes para materializar a inovação no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos docentes como dos discentes. Processos formativos inovadores impulsionarão avanços na prática dos atores educacionais em suas diferentes dimensões, seja no âmbito da gestão das aprendizagens, do tempo, dos espaços e dos recursos, seja para atingir os objetivos educacionais planejados no Projeto Pedagógico.

Essas constatações se fazem presentes para os gestores escolares, impulsionando alguns a buscarem novos



delineamentos e sistemáticas de condução na elaboração e execução do planejamento escolar participativo materializado no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar.

O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade rumo à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem diante das novas exigências educacionais pós pandemia, ou seja, um planejamento exequível no âmbito do território escolar. Esse será um dos grandes desafios colocados aos gestores escolares como ferramentas para mediatizar o sucesso educacional na pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

BIZELLI, José Luís. **Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento**. São Paulo: Ed. UNESP; Cultura Acadêmica, v.1, 2013.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

REIS, Márcia Lopes. Processos de Inovações e políticas de ciência e tecnologia: um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº 6, p. 52-69, jul/dez. 2001.



VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24^a ed. São Paulo: Editora Libertad, v.1, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção coletiva. Campinas: Papyrus, 1998.







**IMPACTOS DAS MUDANÇAS NAS
CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA DOCÊNCIA
E AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR:
ANÁLISES PRELIMINARES DESDE A PERSPECTIVA DE GÊNERO**

*Ana Claudia Moura Mandolini
Elisângela Ferreira Prates de Albuquerque
Márcia Lopes Reis*

*“A pandemia é uma alegoria”
“A quarentena será particularmente difícil para
as mulheres e, nalguns casos, pode ser mesmo
perigosa. As mulheres são consideradas ‘as
cuidadoras do mundo’, dominam na prestação
de cuidados dentro e fora das famílias”
(SANTOS, 2020).*

INTRODUÇÃO

Algumas mudanças decorrentes do cenário de SARS-Covid-19 impactaram, direta ou indiretamente, distintas áreas de atuação profissional, dentre elas, fortemente, a educação institucionalizada. Atravessada pela condição de predomínio de mulheres, profissionais da gestão da educação vivenciaram as transformações de caráter estrutural em seu trabalho desde a organização da dimensão pedagógica – docência – chegando à administrativa que proporciona os meios para a efetivação da prática educativa. Essas transformações parecem mais intensificadas nos territórios



populares – locais em que a educação para as famílias tende ser determinante para “a formação da pessoa humana, exercício da cidadania e preparação para o mercado de trabalho” (Constituição Federal, Art. 205). No mesmo Artigo 205, o papel colaborativo da família é reforçado ao tratar da educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração de sociedade [...]”.

Para contextualizar, inicialmente, sejam nas instituições familiares, sejam nas escolas de educação básica, a condição de gênero parece predominante: o número de famílias brasileiras chefiadas por mulheres cresceu 105% entre 2001 e 2015 (CAVENAGHI, 2018) e alcançou o número de 28,9 milhões de arranjos familiares liderados por mulheres. Nesse coletivo, 34,9% delas são chefes de família representando um relevante percentual que evidencia, em parte, o empoderamento feminino e sua participação no mercado de trabalho. A prestação de serviços seria o setor privilegiadamente ocupado por essas ‘chefes de família’ e a escolha de educação básica como *locus* de análise pode ser ratificada pelos dados do Censo da Educação Básica (2017): afinal, 81% do professorado é formado por mulheres. E as perspectivas para a mudança desse cenário de feminização do magistério dos anos iniciais parece não apresentar perspectivas de mudanças como comprovado pelo Censo da Educação Superior (2019) ao indicar que 72,2% das pessoas matriculadas nos cursos de licenciaturas no ensino superior são mulheres⁴.

4 Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_



Nesse cenário, são conhecidas as relações e a importância das interações da família e (da) escola, muitas vezes, determinadas pelo nível socioeconômico dos pais (WERLE, 1997), bem como a relevância da função social da escola nos territórios populares - reconhecida como decisiva para a formação da condição de educabilidade (LOPEZ, 2005). Exatamente nesses locais, a pandemia teria representado um aprofundamento das condições desiguais de acesso ao conjunto de disposições necessárias para que o estudante participe do 'jogo escolar' - educabilidade. Trata-se de um processo histórico e continuado desde o advento da escola moderna no qual uma estrutura racionalizada e burocratizada, atribui à gestão o processo de administração dos meios para que os fins sejam alcançados (Lück, 2008). Nessa função, nas escolas de educação básica no Brasil, igualmente observa-se o predomínio de mulheres em percentuais acima de 80% nas 180 mil unidades escolares (Censo Escolar, 2019). Assim, a proposta de análise tende a ser complexificada por essas condições históricas das relações entre escola e famílias lideradas por mulheres que ocupam funções relevantes nas duas instituições.

Especificamente, na condição de gestão das escolas, esse processo de 'otimização' dos meios em relação aos fins propostos, os fluxos curriculares e as rotinas da escola ocupam parte significativa das práticas de gestão (CASTRO, 1997; LIBANEO, 2004; PARO, 2010; entre outros).

Assim, se a pandemia representou, no nível privado, um acúmulo de funções e tarefas às mulheres nas famílias, no contexto escolar, esse fenômeno parece haver se repetido

Educao_Superior_2019.pdf>. Acesso em Jan. 2021.



(e agravado). Em que medida essa forma de subjetivação de gênero pode ser compreendida como fator relevante para compreender como o volume (e a qualidade) do trabalho das professoras? Na relação com as famílias – uma das ações historicamente atribuídas à gestão – que outras interações podem ser observadas?

Inicialmente, dados apontam que a situação do volume de trabalho das professoras, mesmo antes da pandemia por SARS Covid-19, era desfavorável devido: à fragmentação da jornada de trabalho, ao tempo mínimo disponível para o planejamento das atividades, ao atendimento individual aos alunos, à formação continuada, entre outros aspectos. Segundo Moriconi *et al.* (2021) 20% dos professores que atuam no Ensino Fundamental II, lecionam em mais de uma escola, sendo que este número aumenta significativamente para 45% quando somamos todas as etapas nas quais lecionam. Essa condição informa algo sobre os níveis de reconhecimento, importância e formação profissional das professoras da Educação Básica que, segundo Dourado (2016, p. 28), “têm sido objeto de investigações, políticas públicas e de novos marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações que orientam, nacionalmente, a formação inicial desses profissionais de Educação”. Mas, efetivamente, seguem atravessadas pela condição de gênero caracterizada pelos vários turnos de trabalho, por exemplo.

Em parte, por isso, segundo Moriconi (2021) e Dourado (2016), as condições históricas de trabalho dessas docentes, ainda hoje, não alcançaram os mesmos cuidados e atenção nas agendas das políticas públicas e demandam soluções adequadas, especialmente em um cenário de pós-





pandemia. Nesse contexto, analisado por Santos (2021), o agravamento e aprofundamento da desigualdade das condições de trabalho, as transformações estruturais do tempo e o espaço do trabalho docente afetariam também a condição de organização das práticas educativas – tarefa precípua da gestão.

Assim, a reflexão que inspirou a escrita deste capítulo foi pensar sobre os modos como a prática de gestão escolar foi impactada em sua estrutura por essas mudanças nas condições de trabalho docente pós-isolamento, na dimensão das relações com as famílias nesse cenário de retorno à presencialidade.

Essas dimensões objetivas (planejamento, organização, coordenação, comando e controle) atravessadas pelos aspectos subjetivos (tipos de abordagens necessárias às demandas) podem ter afetado a atuação da gestão escolar em suas funções. Pretende-se demonstrar essas mudanças desde as reflexões de um projeto em andamento com ênfase nas relações da gestão com a comunidade escolar, de modo especial, nas interações dessas gestoras com a família. Antes, porém, o cunho pedagógico da gestão é analisado pelas condições do exercício da docência – foco da ação da administração escolar desde o advento da escola moderna.

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO SOCIAL

Para Barbosa e Cunha (2020, p. 33), no período de isolamento social com escolas da educação básica de portas fechadas, podemos “ver como o direito de estudar



se dá de maneira desigual dentro da sociedade”. Olhando desde o interior das instituições escolares, as formas de estruturação e organização do trabalho pedagógico podem ser consideradas como indicadores dessa inequidade social. Assim, sejam as ações desenvolvidas no ambiente escolar, no ambiente doméstico, houve um aprofundamento da precarização do trabalho docente (SILVA, 2020; GRANDISOLI *et al.*, 2020).

Essa constatação pode ser visualizada nas diversas ações constituintes do trabalho docente como socializar, interagir, mediar, avaliar, entre outras que, segundo Tardif (2012, p. 123) representam possibilidades para uma análise: “o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho”.

Esses componentes, quando comparados a outros setores de trabalho, evidenciam a dimensão subjetiva no próprio trabalho docente, como pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1- Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos seus objetivos e à natureza do objeto do trabalho

Componentes de trabalho	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	a) Precisos b) Operatórios e delimitados c) Coerente d) A curto prazo	a) Ambíguos b) Gerais e ambiciosos c) Heterogêneos d) A longo prazo



Natureza do objeto do trabalho	<ul style="list-style-type: none">a) Materialb) Seriadoc) Homogêneod) Passivo e) Determinado f) Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	<ul style="list-style-type: none">a) Humanob) Individual e socialc) Heterogêneod) Ativo e capaz de oferecer resistênciae) Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)f) Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalho com o objeto	<ul style="list-style-type: none">a) Relação técnica com o trabalho: manipulação, controle e produção b) O trabalhador controla diretamente o objetoc) O trabalhador controla totalmente o objeto	<ul style="list-style-type: none">a) Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa etcb) O trabalhador precisa da colaboração do objetoc) O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
Produto do trabalho	<ul style="list-style-type: none">a) O produto do trabalho é material, e pode, assim, ser observado, medido, avaliadob) O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador c) Independente do trabalhador	<ul style="list-style-type: none">a) O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medidob) O consumo do produto do trabalho dificilmente pode ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalhoc) Depende do trabalhador

Fonte – Adaptado pelas autora de Tardif (2012, p. 124)



Observa-se, nesse sentido, uma demanda por contínua formação que permita a interação com as variadas situações do cotidiano, sejam nas ações com estudantes, seja na relação que se estabelece com o ambiente de trabalho ou, até mesmo, durante o planejamento das aulas (TARDIF, 2012). Essa tarefa é atribuída à gestão considerando “a escola como um local de formação do professor” e constitui uma das tarefas da gestão educacional (LIBÂNEO, 2004).

Pensando assim, parece haver um cenário que demanda outras reconfigurações para o trabalho docente, bem como novos desafios que recaem sobre a gestão, numa perspectiva que possa contribuir para minimizar os impactos da pandemia na prática cotidiana da escola básica, sobretudo.

Desse modo, em que medida também a prática de gestão escolar foi transformada em sua estrutura como decorrência da complexidade na implementação da docência resultantes desse longo período de isolamento social?

A GESTÃO ESCOLAR E SUAS INCUMBÊNCIAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS

Para Cury (2002, p. 169), “problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela”. No contexto analisado, neste capítulo, refletir sobre as incumbências da gestão implica considerarmos, segundo Gatti (2020, p. 33), “aspectos de sociabilidade humana e condições de aprendizagem de crianças e adolescentes”.

Dito de outro modo, para Libâneo (2015, p. 215), “[...] dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas





estabelecidos”. Assim, coube a essas gestoras educacionais, articular e organizar o período de isolamento (2020 a 2022) reconfigurando tempos e espaços e, do mesmo modo, coube a elas, o atendimento das demandas da escola no período pós-pandemia, numa perspectiva de transição do período de isolamento social e aulas remotas, para o retorno às relações presenciais.

Nota-se a ênfase da prática da gestão, no atendimento e minimização desses desafios, sem perder de vista a busca na qualidade do ensino ofertado, considerando uma educação de qualidade social que, segundo Libâneo (2015, p. 66), “[...] significa interrelação entre qualidade formal e política [...] com alto grau de inclusão”.

A esses desafios, acrescenta-se uma condição de dupla contradição da gestão escolar: em primeira instância, como máxima autoridade da escola, a condição de responsável do cumprimento da ordem na escola, poderá (se) consolidar como representante do Estado, com potencial postura impositiva em detrimento da mediativa; em segunda instância, a impotência e falta de autonomia que vivencia pela exigência de competência técnica, de princípios e métodos para uma adequada administração dos recursos da escola, em contraposição à subordinação aos órgãos superiores (PARO, 2017). Segundo esse mesmo autor, a perda da autonomia dos diretores acarreta prejuízos para própria escola, ocasionando um efeito cascata à comunidade escolar como um todo. Isso porque, privar a autonomia da escola resulta na delimitação de um espaço no qual os sujeitos não têm possibilidades de apropriar-se do saber crítico e da emancipação individual e coletiva criando



impeditivos para que os objetivos educacionais, aliados aos interesses do grupo, sejam alcançados.

Nesse movimento contraditório, dentre os grupos com os quais a escola interage, estariam as distintas e diversas famílias que, durante dois anos, se tornaram o *locus* de aprendizagem dos estudantes e, portanto, alvo das ações de organização de tempos e espaços da gestão educacional.

RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA

O retorno à presencialidade nos ambientes escolares demandou que famílias e escolas reinventassem suas formas de interações. Afinal, ambas parecem haver passado por algumas relevantes transformações. Segundo Gatti (2020), dentre essas mudanças estariam as incertezas em relação a diversos fatores como segurança sanitária para o retorno às aulas, por exemplo.

A colaboração dessas instituições parece revisitar um aspecto relevante ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), nos Artigos 1º e 2º ao prever que,

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)





Dessa forma, família e escola estariam intrinsecamente envolvidas no cumprimento dos objetivos de educar o indivíduo, sendo relevante entender essa relação para garantir a qualidade no direito à Educação e desenvolvimento integral do educando, complexificadas pelo contexto inédito do isolamento durante dois anos.

No entanto, não seria a primeira vez que a escola moderna teria se transformado nessas interações. Segundo Nogueira (1998, p. 96), “as relações entre a família e a escola sempre existiram, mas sofreram grandes transformações à medida que essas duas instituições mudaram ao longo do tempo”. Com efeito, durante a década de 1960, o tema das relações entre escola e família era direcionado, em grande parte, para análises em abordagens estáticas, quantitativas, morfológicas e da participação da família na influência das disparidades do desempenho escolar de acordo com as classes sociais. As teorias sobre o ‘déficit cultural’ representam parte desse período histórico (PATTO, 1990). A partir da década de 1980, houve uma emergência das novas formas de abordar as interações da família e escola, tornando-se um novo objeto de estudo sociológico (NOGUEIRA, 1998).

Na década de 1990, para Perrenoud (1995, p. 90, *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 101), há uma reciprocidade nessas interações pois, a escola influi intensamente na vida familiar cotidiana gerando um sistema de interdependência e influência entre essas duas instituições que estariam “condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”. Frente à complexidade dessa interdependência e a responsabilidade legal dessas instituições pela educação, o



diálogo e a colaboração passam a figurar como significativa função da gestão escolar, representada pelo diretor de escola, de acordo com Libâneo (2015):

[...] articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade, (incluindo especialmente os pais); supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, bem como as atividades com os pais e a comunidade com outras instâncias da sociedade civil; promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e a iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo e cultural. (LIBÂNEO, 2015, p. 216-218)

Sendo assim, observa-se a necessidade do fomento à compreensão por parte da família sobre os sentidos dos processos educativos pelos quais a escola educa: indo além do desenvolvimento cognitivo, para educar de modo integral esses sujeitos comuns às duas instituições. Para Souza e Videira (2017, p. 374), “a escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, por que um melhor futuro para os alunos é, automaticamente para toda a sociedade”.

Os caminhos para a construção de uma parceria efetiva entre essas instituições tendem a ser construídos no coletivo, uma vez que os desafios surgiram nesses





contextos. Assim, parece haver a crescente necessidade de articulação dos diferentes atores dessa relação, num processo de acolhimento, escuta, diálogo que precisa ser construído e reconstruído o tempo todo com a equipe docente e não docente e compartilhado pelas famílias (ORSOLON, 2003). Nesse sentido, cabe perguntar sobre os conhecimentos, competências, habilidades e aptidões que teriam sido desenvolvidos nos ambientes familiares e escolar, que evidências desses aprendizados, as gestoras e as famílias podem apresentar?

UM CASO A SER CONSIDERADO:

As Reuniões Formativas entre Escola e Família

A busca desses conhecimentos expressos sob a forma de inquietações ou preocupações demanda analisar uma ação em andamento. Por isso, adota-se uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2010) para refletir sobre os resultados encontrados em uma proposta inicial de “Reuniões Formativas” para as famílias e comunidade escolar de uma escola municipal do interior de São Paulo. Durante o planejamento de 2022, antes de iniciar o ano letivo, a equipe pedagógica da “Escola Criança Feliz” (nome fictício) retomou a avaliação institucional realizada com as famílias dos estudantes, iniciada no ano anterior. Foi implementado um questionário adaptando os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009) para elaboração da avaliação. A partir dos resultados obtidos, foram planejadas as “Reuniões Formativas” como encontros que tiveram o objetivo de compartilhar com as



famílias o trabalho pedagógico da escola, reestabelecer o vínculo, a parceria, a colaboração mútua e o estímulo à participação efetiva das famílias no processo de ensino-aprendizagem, no Projeto Político Pedagógico (PPP), para além da participação nos colegiados da Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar. Sobretudo, a intenção era demonstrar desde a própria gestão, o quanto a escola também havia se modificado, nesse período, e precisava reestabelecer relações.

Localizada num grande município do interior do Estado de São Paulo, em um bairro formado por famílias de classe média, a escola atende crianças do Maternal à Etapa 2, de 2 a 6 anos, e no ano de 2022, contava com 11 salas e 160 crianças matriculadas, portanto com predomínio da etapa da educação infantil, fundamental à educação básica por seus objetivos legais de ‘cuidar e educar’.

A equipe é composta por 2 gestoras, sendo uma Diretora e uma Coordenadora Pedagógica; 11 professoras, 2 estagiárias e 12 funcionárias. Desse contingente de 160 famílias envolvidas, 54 responderam ao questionário.

Quadro 1 – Avaliação Institucional da EMEF
“Criança Feliz” ao final de 2021

Indicadores de Qualidade na Educação (54 respostas)	Critério Avaliados pelas Famílias			
	Está bom e não precisa ser melhorado	Está bom, mas pode ser melhorado	Não está bom e precisa ser melhorado	Não tenho conhecimento suficiente para opinar



1.1.1 A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos?	81,5%	3,7%	-	14,8%
1.1.2 A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças?	72,2%	9,3%	1,9%	16,7%
7.2.1. Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças?	85,2%	7,4%	1,9%	5,6%



7.2.2. Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano?	87%	3,7%	3,7%	5,6%
7.2.3. Familiares das crianças quando necessário são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras?	87%	3,7%	1,9%	7,4%

Fonte - Elaborado pelas autoras

Com as respostas favoráveis às relações entre escola e família, foi possível criar estratégias para atingir, efetivamente, as demais famílias pois, no contexto de 33,7% respostas, cabe refletir sobre esse nível de representatividade das informações. Segundo Gatti (2020, p. 35), discutir e reorganizar as demandas escolares, principalmente em contexto pós-pandemia, significa “[...] abrir-se para a flexibilidade nos planejamentos e para a criação de diferentes possibilidades quanto às dinâmicas pedagógicas” e isso parece incluir a busca pelos resultados





mais inclusivos, possíveis. Desse modo, a própria Gatti recomenda que seria relevante “o desencadeamento de processos de formação contínua da equipe gestora e dos professores considerando as necessidades em cada escola”. Nessa escola, especificamente, o envolvimento pretendido resultou na elaboração de um plano de trabalho, liderado pela coordenadora pedagógica da EMEF Criança Feliz, articulado com a equipe de docentes para favorecer as relações da escola com a família. Isso evidencia análises de Orsolon (2003), para quem o coordenador pedagógico, no papel de gestor, pode exercer um papel transformador nessa relação família e escola, promovendo a integração dos diversos atores da comunidade escolar, mediante essa perspectiva de gestão democrática e participativa.

Assim, no Quadro 2, através da avaliação diagnóstica com os alunos e familiares, a equipe gestora e as docentes evidenciaram no planejamento das ações para o ano letivo de 2022, as primeiras dificuldades pontuadas pelos professores mediante à volta da presencialidade no pós-pandemia.

Quadro 2 - Dificuldades evidenciadas pelos professores na volta da presencialidade no pós-pandemia

Dificuldades Apontadas pelos Docentes em HTPC⁵	
Dificuldades com as famílias	<ul style="list-style-type: none">• Famílias inseguras, especialmente as das crianças que vieram à escola pela primeira vez.<ul style="list-style-type: none">• Atitudes de medo extremo, desconfiança, resistência em deixar os alunos e irem embora.• Excesso de reclamações e questionamentos à gestão que poderiam ser resolvidas diretamente com as docentes.

⁵ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo



Dificuldades dos alunos	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar e interagir com os pares e com os adultos; de expressar e comunicar o que sentem e o que necessitam; dificuldade de se acalmarem quando começam a chorar, falta de regulação do choro, gritos, agressões, arremesso de objetos etc.• Alunos que chegaram sem falar nada ou com fala muito comprometida e/ou mais infantilizada do que geralmente se apresenta no início do ano.<ul style="list-style-type: none">• Alunos com medo de tomar qualquer atitude, quando incentivadas, demonstravam dúvidas ou ficavam perdidas; com dificuldades para brincar - falta de interesse nos pares.• Dificuldades em imaginar, falta de repertório de observação dos espaços, paisagens, vocabulário, histórias infantis, contos, músicas e contribuições culturais infantis, de manuseio de livros.• Dificuldades na coordenação motora, inclusive dos membros inferiores, falta de equilíbrio, problemas na marcha, falta de noção de perigo etc.• Resistência para se alimentar na escola; usar o banheiro; de se sujar - não aceitavam sentar-se no chão, na areia, na grama, sujar as mãos, ou preocupados em estarem limpos o tempo todo.
--------------------------------	---

Fonte - Elaborado pelas autoras

Notam-se que as dificuldades com os estudantes implicam parceria com as famílias. Assim, o tratamento dado a essas informações pela equipe escolar, sob a liderança das gestoras, resultou em ações para além do acolhimento das famílias, da convivência no ambiente escolar e apresentação às famílias sobre o trabalho desenvolvido, pois seria importante, inicialmente, a compreensão crítica dessas dificuldades apontadas.

A implementação das ações pelas gestoras em diálogo com a equipe de professoras se deparou com um fator





relevante no processo de planejamento: o tempo a ser dedicado a essas ações, quando a sobrecarga da sala de aula evidenciava uma queixa constante das professoras associada às tarefas domésticas – igualmente legítimas no cotidiano dessas profissionais.

Assim, durante duas semanas, foram realizadas atividades de adaptação das crianças na volta presencial às aulas, com momentos para acolhida (física e emocional) dos alunos e familiares, outras ações para conhecimento e acomodação ao ambiente escolar nesse cenário pós-pandemia, ressignificando as perspectivas de valores e a compreensão de uma nova temporalidade para os processos de aprendizagem (GATTI, 2020). À gestão desses processos foram agregados outros problemas estruturais que as escolas públicas geralmente apresentam (PARO, 2017) aumentando as atribuições da equipe gestora. Especialmente para manter a harmonia do clima escolar, tão necessária ao acolhimento dos traumas pós-pandemia houve uma reconfiguração do trabalho pedagógico, seja nas ações desenvolvidas na escola, em casa, nas relações que seguem entre professores e alunos tencionando uma possível precarização sobre o trabalho docente (SILVA, 2020; GRANDISOLI *et al*, 2020). Analisadas no contexto cotidiano da escola, uma fala recorrente das professoras e das gestoras chama a atenção: a condição de gênero que perpassa uma sobrecarga de tarefas no ambiente doméstico, na sala de aula e, nessa ação de “Reuniões Formativas”, ainda mais.



À GUIZA DE CONCLUSÃO...

A proposta de análise sobre os impactos da pandemia que teriam agravado a sobrecarga de trabalho das professoras e gestoras no ambiente das instituições de educação infantil desde uma perspectiva de gênero foi ratificada pelos desafios gerados durante as duas semanas de implementação das “Reuniões Formativas”. Implementadas com o acolhimento dos alunos, as gestoras optaram na primeira reunião formativa com as famílias, por uma apresentação breve sobre os documentos norteadores oficiais da Educação Infantil, as concepções da Rede Municipal de Ensino e o Plano Escolar e Projeto Político Pedagógico da Escola, disponibilizando, posteriormente, todos os documentos nas redes sociais da escola e as versões físicas para consulta na unidade escolar.

A opção pelas perguntas-chave às famílias: “Que escola estamos construindo? Como podemos ajudar?” favoreceu virem à tona respostas das chefes de família que podem ser resumidas pela constatação da sobrecarga de trabalho que essas mulheres relataram. Esse teria sido o momento decisivo para que a gestão igualmente relatasse sobre sua rotina diária, bem como o relato das professoras.

As reflexões da comunidade escolar no momento seguinte começaram com a análise proposta pelas gestoras sobre as quatro dimensões que dão forma ao processo administrativo nas escolas públicas: o papel da gestão, o papel da gestão escolar no contexto em que atua, as relações interinstitucionais (ou entre os distintos equipamentos sociais) e, por fim, mas não menos importante, as relações com o contexto mais amplo (do cumprimento das políticas





públicas, por exemplo). Essas dimensões, inspiradas por Castro (1995), representam, desde a aprovação da LDBEN (9394/96), o cumprimento de um dos princípios da educação pública presentes na Constituição Federal (1995), a saber, a gestão democrática da escola pública (Artigo 206, Inciso VI). Afinal, como implementar essa forma de administração sem diálogo interno no ambiente escolar e com as famílias, com as quais deve, de modo colaborativo, promover a educação como direito social?

Pensar sobre esses princípios no contexto das instituições escolares significa distanciar do modelo fabril de administração e reconhecer o ‘lugar’ que a condição subjetiva de gênero pode representar para as demandas das famílias – lideradas por mulheres, majoritariamente – e as profissionais da educação, igualmente, predominantemente, pessoas do gênero feminino.

Trazer essa perspectiva à tona poderia ser uma possibilidade inicial de discussão e reorganização das demandas escolares, principalmente em contexto de pós-pandemia, que facilite o enfrentamento das novas demandas neste cenário atual que a Educação Básica pública vivência (ORSOLON, 2003; LIBÂNEO, 2015; PARO, 2017; 2018; GATTI, 2020).

Neste cenário, se a sobrecarga das condições de trabalho das professoras tem reverberado nas dimensões das ações das gestoras, o papel decisivo dessas profissionais parece estar acentuado com o desafio de pensar, coletivamente, modos de organização da estrutura e do funcionamento das escolas. A formação continuada como representada pelo caso analisado neste capítulo parece



apresentar uma das possibilidades de tratar dos modos de empoderamento das mulheres e sua inserção no mercado de trabalho como um fenômeno macrossocial. Para tanto, compreender sua complexidade demanda um conjunto de políticas públicas (e sociais) voltadas para a construção de uma carreira docente da educação básica que contemple a perspectiva de gênero tipificada por esse relevante ofício da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **A Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- CAVENAGHI, Suzana **Mulheres** chefes de família no Brasil : avanços e desafios / Suzana Cavenaghi; José Eustáquio Diniz Alves. -- Rio de Janeiro : ENS-CPES, 2018.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Papyrus Editora, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.





GATTI, Bernardete. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. Pesquisa: Educação, Docência e a COVID-19. Universidade de São Paulo: Cidades Globais. **Instituto de Estudos Avançados da USP**, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, 6 ed, 2015.

LOPEZ, Néstor. Equidad educativa y desigualdade social. Desafios a la educación em el nuevo escenario latino-americano. Buenos Aires: IPE – UNESCO, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Ed. Positivo. Curitiba, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão; Leme, Luciana França. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão**. 1. ed. Ribeirão Preto, 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 8, p. 91-103, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Penso Editora, 2019.



ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **Trabalhar com as famílias:** uma das tarefas da coordenação. In: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola, v. 6, p. 177-183, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** Editora Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** Cortez Editora, 2017.

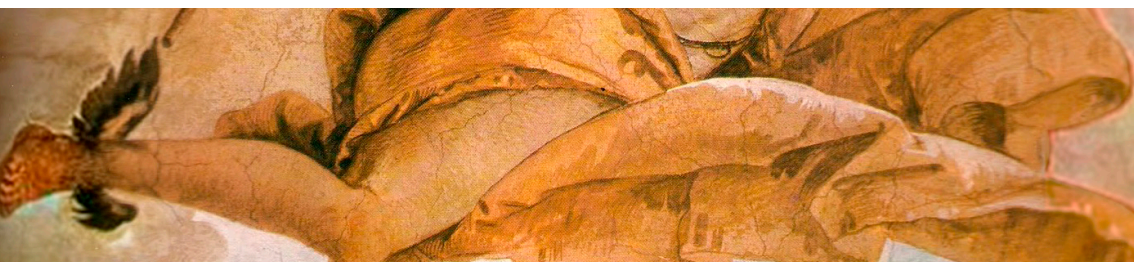
PATTO, Maria Helena Souza. **Produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. Ed. Intermeios, 4ª ed, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Boitempo Editorial, 2020.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição-uma saída para a educação pós-pandemia. Educamazônia-Educação, **Sociedade e Meio Ambiente**, v. 24, n. 1, jan-jun, p. 70-77, 2020.

SOUSA, Jurandi Afonso de; VIDEIRA, Márcia Cristina Moraes Cotas. A Contribuição da Família e da Escola na Aprendizagem das Crianças do 4º Aano do Ensino Fundamental I, da Escola Bom Jesus da Lapa em Araripina–Pernambuco. ID on line. **Revista de Psicologia**, v. 11, n. 34, p. 372-400, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.







PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE SUA CONSTRUÇÃO

Erika Luciane Moretto Pedrazzi
Thiago Aparecido Cetroni
Ricardo Ribeiro

INTRODUÇÃO

Intensas e aceleradas transformações nos mais diversificados âmbitos (político, socioeconômico e cultural) marcaram o final do século XX e o início do século XXI. Em poucas décadas, vivenciamos com intensidade jamais imaginada a ampliação do processo de globalização (e todas as implicações deste nos modos de vida, produção e consumo), a disseminação das políticas neoliberais com alterações no padrão de intervenção estatal, o advento da Revolução Técnico-Científica, as alterações nos sistemas produtivos com o pós-fordismo e as práticas toyotistas nas unidades fabris, impondo novos e desafiadores paradigmas.

Diante deste novo contexto, a sociedade é encorajada a repensar conceitos antes consolidados, envolta num cenário de incertezas, transições e rupturas, embarcando em uma viagem com destino impreciso, onde as demandas são das mais variadas, os interesses nem sempre são os mais nobres e muitas vezes não são explicitados, imersos num intenso jogo político, o qual diviniza a acumulação e o maior lucro possível em detrimento de valores mais



humanizados, comprometido com as exigências e os ajustes impostos por grandes organismos internacionais.

No Brasil, vivenciamos neste período um processo de redemocratização e a adoção de medidas neoliberais, proporcionando novos contextos e evidenciando antigos problemas, que historicamente nunca estiveram no rol de prioridades dos governantes.

As transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, em consequência dos processos de globalização, afetando a sociedade mundial e o nosso país, exigem o exame das condições objetivas destes impactos na sociedade brasileira, a fim de se poder perceber os desafios que elas nos apontam e os possíveis encaminhamentos ou respostas para as políticas públicas, a administração da educação e as políticas de formação de profissionais da educação. (FERREIRA, 2003, p. 97)

Dentre todos os desafios expostos, nos atemos a refletir sobre um deles neste trabalho: quais as implicações de todas estas transformações para a educação básica brasileira?

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais e vitais sobre nosso trabalho e nossas responsabilidades, a fim de respondê-las com propostas e ações coerentes e eficazes. É num tempo como esse





que nós, administradores e administradoras da educação, nos vemos moralmente desafiados a responder de forma competente aos reclamos da sociedade contemporânea com decisões firmes e ousadas, comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, do/a profissional da educação (FERREIRA, 2003, p. 104).

Conforme afirma Ferreira (2003), é imprescindível a defesa de uma escola pública, gratuita, democrática e de boa qualidade, sendo este um princípio definido como inegociável. Deste modo, a partir do final do século XX é enfatizada a proposta da implantação da gestão democrática e participativa como alternativa na resolução de muitos dos problemas que assolam a sociedade.

Tendo em vista a importância que o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem na contribuição da concretização da autonomia no espaço escolar, propomos neste trabalho, apresentar algumas reflexões sobre o papel fundamental que desempenha no auxílio à organização e no direcionamento do ano letivo, bem como o desafio da construção de um PPP que reflita a proposta educacional da escola.

Em seus princípios, artigos e incisos, a atual Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, trazem em seus marcos legais a definição e a orientação de como a gestão deve ser realizada a nível local nas Unidades Escolares, defendendo a democratização da escola e da gestão escolar. O Projeto Político Pedagógico é um documento que



deve ser elaborado por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Quando nos referenciamos ao campo educacional, não devemos nos ater apenas à escolarização, sendo que esta possui local privilegiado, mas redimensionar o papel da escola, superando as visões que atrelam as instituições de ensino de maneira reducionista à lógica do mercado de trabalho. É urgente resgatar o papel político-institucional e a função social da escola.

A educação é considerada, na Constituição Federal de 1988, como um direito social (Artigo 6º), em conjunto com a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

São diversos os artigos e os incisos da Constituição Federal que determinam a concepção educacional imersa neste contexto do final do século XX. No inciso VI do artigo 206 define-se como um dos princípios educacionais nacionais a gestão democrática do ensino público. No artigo 208, dentre os deveres do Estado estão a garantia de uma educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (inciso I); a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (inciso II); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (inciso III); a oferta de ensino regular noturno (inciso VI); além de programas suplementares, como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII).

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, também defende no inciso VIII do terceiro artigo,





a gestão democrática do ensino público como um dos seus princípios. Para a efetivação desta, no artigo 14 desta mesma lei estabelecem-se como fatores essenciais a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e nos Conselhos Escolares.

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões acerca da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e estabelecer relações para a melhor compreensão do PPP elaborado de forma participativa. Para melhor didatismo, o assunto é discutido em três partes.

Na primeira parte, traz-se a definição de planejamento e discute-se sua importância, apresentando-o como ferramenta fundamental à gestão escolar. Na segunda parte aborda-se o contexto de origem e as bases legais que amparam e norteiam a elaboração do PPP na escola.

A terceira parte, apresenta o princípio constitucional da gestão democrática e seus desafios à efetiva participação dos diferentes atores escolares para o processo de desenvolvimento do PPP, e à autonomia das decisões frente às orientações governamentais.

Ao final, são apresentadas as considerações sobre os resultados do estudo realizado e possíveis contribuições para a compreensão da relevância do documento em análise ser construído de forma participativa.

O estudo tem como metodologia a revisão de literatura e a análise do fundamento legal que embasa o documento, apoiado na revisão de literatura sobre Projeto Político Pedagógico (PPP). De acordo com Gil (2002, p. 162) são “os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores”.



Sob a luz da referência de autores com pesquisas relevantes sobre a temática abordada, e análise do fundamento legal presente na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), propõe-se a contextualização da origem e importância do PPP, a discussão sobre o processo de elaboração do documento, com a fundamental participação dos distintos atores escolares, sob o princípio constitucional da gestão democrática, a fim de refletir as reais necessidades educacionais da escola.

O PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR

Planejar é algo inerente à própria essência humana. Por vezes este planejamento é mais consciente e estruturado, por outras nem tanto, mas o ser humano está sempre planejando para alcançar objetivos.

Hindle (2002, p. 142) lembra que as primeiras ações de planejamento podem ter origem na pré-história, quando diante da falta de tecnologia empregada na conservação dos alimentos, forçavam os seres humanos da época a programar o momento certo de buscar gravetos e preparar os alimentos.

“Planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida” (Mengolla, San’Anna, 2001, p. 15).

O planejamento consiste em importante tarefa de gestão e administração, que está relacionada com a preparação, organização e estruturação de um determinado objetivo, por isso é tão importante no cerne das organizações, o planejamento é responsável por orientar os caminhos da instituição.





As organizações precisam definir as estratégias a serem seguidas, estas devem integrar o planejamento, por isso a ideia de planejamento está sempre interligada com a estratégia.

Para Porter (1986), estratégia é o desenvolvimento de uma fórmula para apurar o modo como a empresa irá competir, assim como metas e políticas para atingir seus objetivos. Toda organização possui uma estratégia, seja de forma implícita ou explícita.

Nesta conjuntura, Lück trata que:

A partir de uma visão abrangente e integradora, o planejamento contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, ativista e assistemático. Como instrumento de preparação para a promoção de objetivos, ele antecede as ações, criando uma perspectiva de futuro, mediante a previsão e preparação das condições necessárias para promovê-lo. (LÜCK, 2009, p. 33)

A escola diante de toda sua complexidade, seja pelo porte, número de etapas/modalidades oferecidas, complexidade destas etapas e número de turnos oferecidos, ou a junção destas quatro características não pode garantir sua qualidade sem lançar mão desta importante ferramenta administrativa que é o planejamento das ações.

Este planejamento fica evidenciado com a elaboração do Projeto Político Pedagógico que ao ser desenvolvido de maneira participativa e democrática, leva à descentralização,



autonomia, racionalização dos recursos financeiros, além da participação de mais integrantes da comunidade escolar.

Segundo Luck:

Tal gestão consiste no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, tomada de decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional. (LUCK, 2011, p. 22)

Deste modo, é preciso entender que o Projeto Político Pedagógico da escola é a referência necessária a organização do trabalho pedagógico, pois ele retrata a proposta educacional da escola para os seus alunos e a sociedade em geral, abrangendo questões sociais, políticas e pedagógicas na formação do seu currículo e técnicas de ensino-aprendizagem, além de incluir o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, seus objetivos, ações do processo educativo, suas necessidades e expectativas da comunidade escolar.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos, neste sentido observamos um esforço coletivo para compreender a relação escola-sociedade e entender como decisões, nas instituições escolares, podem capacitar melhor os que atuarão na realidade escolar.





Ainda de acordo com o Luck (2011) a ênfase que se dá a importância da gestão e do planejamento, busca em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se reprova e perde a razão de ser.

Rossi destaca que:

A gestão da escola, quanto instrumento mediador do PPP da ação dos sujeitos da comunidade escolar, confere significado à (re) construção social dos modelos organizacionais, favorece a autonomia relativa dos educadores dentro dos limites das políticas públicas sociais que lhe conferem (ou não) significado. (ROSSI, 2004, p. 36)

Nesta concepção, a gestão das escolas e dos sistemas de ensino podem ser considerados fundamental para suplantarem as barreiras políticas e técnicas, como o fim único de melhorar a qualidade educativa. É neste cenário que o PPP se insere de maneira fundamental enquanto ferramenta de gestão escolar.

PPP: Seu contexto e base legal

As décadas de 50 e 60 foram marcadas por um acentuado debate sobre a educação brasileira, em um período com índices de analfabetismo alarmantes, com foco na superação das desigualdades socioculturais e na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e preparados para



desafios econômicos muitos intelectuais e movimentos sociais formularam propostas para a organização de um sistema nacional de ensino mais democrático e popular.

Após envio ao Congresso Nacional, pelo então Presidente Dutra, nove anos se passaram até que o primeiro texto fosse pautado pela Casa em dezembro de 1957, por meio de um substitutivo de autoria do deputado liberal Carlos Lacerda.

Em todo decorrer dos mais de quarenta anos do advento da primeira LDB, inúmeras foram as emendas que alteraram o texto regular e legislativo da lei 4021/1961, assim como das subsequentes, tipificando a construção das diretrizes e bases nacionais da educação.

Para Saviani (1999), “é possível perceber como a lei aprovada configurou, uma solução intermediária, entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda”. O autor se refere a uma comparação entre o projeto de 1948, o substitutivo Carlos Lacerda de 1958 e o texto da lei 4.024/61, tendo em vista a necessidade de se estabelecer um único ponto de vista ideológico sobre a questão educacional.

Apesar das fortes mobilizações contrárias, o projeto de Carlos Lacerda, deputado da União Democrática Nacional (UDN), partido conservador e de influência liberal foi vitorioso sem maiores alterações, tornando-se a LDB de 1961. Entre suas disposições, a lei declarou a educação como direito do cidadão, todavia não assumiu o compromisso de dispô-la a todos. Ainda, favoreceu a iniciativa privada por meio de subvenções e financiamento para a construção, reforma e aquisição de equipamento para escolas.





Após seis anos do início da vigência da primeira LDB, a Constituição de 1967, aprovada pelo novo quadro político nacional (golpe militar de 1964) ensejou duas alterações importantes na política educacional brasileira. Primeiro, desobrigou a União e os estados a investirem um mínimo, alterando um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961.

Em consequência da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5, 20%” (VIEIRA, 1983, p. 215).

Assim, anistiado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 46 e confirmado pela LDB de 1961.

Associadamente a essa eliminação da vinculação financeira, uma segunda mudança importante da Carta Magna de 67 foi a clara sinalização na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176).

Importante mencionar que além da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, a Constituição do regime militar perspectivou o princípio da gratuidade do ensino, presente em todas as nossas cartas constitucionais, desde a primeira outorgada por Dom Pedro I, em 1824.



No artigo 168, §3º, inciso III da Constituição de 1967, está escrito: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”.

Essa premissa foi reforçada na Emenda de 1969: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (artigo 176, §3º, inciso IV).

Desta forma, o que em 1967 era previsto apenas como uma possibilidade e circunscrito ao ensino superior, em 1969 se converte numa determinação incondicionada, estendida também ao ensino médio.

Esse legado do regime militar corporificou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

O formato de educação tecnicista, atendendo às necessidades advindas com a crescente industrialização, fruto da influência do capital estrangeiro buscado pelos governos Pós-64 levou ao desenvolvimento de um modelo com características autoritárias e domesticadoras (RIBEIRO, 2000).

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o



crescimento socioeconômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989, p. 34).

Documento participativo e coletivo que subsidia o planejamento do trabalho pedagógico na escola, o Projeto Político Pedagógico, emerge no Brasil, no final da década de 80, por meio da Constituição Federal como reação ao longo período de “ditadura político-educacional” vivenciado com o Regime Militar, reflexo de um planejamento da Educação centralizado, cheio de obrigações e padronizações que faziam das escolas meras cumpridoras de legislação.

Orientados pela Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) os Projetos Políticos Pedagógicos visam dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade, pois deve refletir a proposta educacional da escola. Democrático, é por meio dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para a execução dos objetivos estabelecidos.

Norteador das práticas pedagógicas e dos resultados educacionais de curto, médio e longo prazo, carece de permitir aos membros da escola, uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo a responsabilidade de todos. A permanência da discussão democrática garante a produção de critérios coletivos no



seu desenvolvimento, concebendo significados comuns aos diferentes atores educacionais e contribuindo com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola.

É projeto porque reúne propostas de ações concretas para executar em determinado período de tempo. É político porque considera a escola como um espaço para formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (VEIGA, 2004, p. 18).

A relevância da escola conceber este documento é reconhecida inclusive pela legislação nacional, especificamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Segundo Aranha (2003), o Projeto Político Pedagógico, deve ser entendido como um:

[...] instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da Escola com a comunidade a quem vai atender, já que explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a





população, através da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade (ARANHA, 2003, p. 44).

A Lei 9394/96, nos Artigos de nº, 12,13,14 e 15 estabelece uma determinação de descentralização, ou seja, passando a atribuir responsabilidades a todos os atores envolvidos no âmbito escolar e isto é corroborado com a proposta do Projeto Político Pedagógico.

O artigo 12 traz evidente expressão da liberdade da escola em elaborar sua proposta pedagógica:

“Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL,1996, p. 11).

Já o artigo 13 registra sobre os compromissos docentes, e em seus dois primeiros incisos menciona:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996, p. 12).



Já os artigos 14 e 15, versam sobre a gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local” (VIEIRA, 2005).

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

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 - II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes
- (BRASIL,1996. p. 12).

Já o artigo 15. Título IV, a unidade escolar tem a autonomia para que o Projeto Político Pedagógico ocorra, fica evidente no dispositivo legal que a escola deve desenvolver uma construção autônoma, no que tange o projeto pedagógico e as questões administrativas e isto requer o envolvimento/participação da comunidade escolar:

“Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus



de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, p. 12).

Gestão Democrática: Participação e Autonomia

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, VI, traz a gestão democrática como um princípio normativo jurídico, evidenciado pela Lei nº 9.384/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) no artigo 3º, VIII.

O artigo 14 da LDB garante a gestão democrática pelos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola. (HORA, 2016, p. 49)

Ainda que a gestão democrática da educação esteja estabelecida pela Constituição Federal e pela LDB, essa determinação constitucional e legal não é garantia que todos



os sujeitos do processo educativo tenham oportunidade de se expressar e de tomar decisões. Para que se consolide se faz necessária a iniciativa e o esforço da comunidade com ações de continuidade.

Os conselhos escolares têm um importante papel de atuação na escola. Têm as funções de deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e mobilizar a comunidade para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação.

O colegiado pode, então, ser caracterizado como um órgão coletivo de decisões, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo, instalando-se como uma instituição eminentemente política, na medida em que agrega de cada um dos setores (escola e comunidade) os seus interesses específicos, que devem ser unificados em prol do projeto da escola. (ABRANCHES, 2003, p. 56)

A gestão colegiada pode proporcionar uma transformação da concepção de escola governamental em organismo público e gerar mudanças profundas na visão da escola, tanto para aqueles que estão dentro dela quanto para os alunos, pais e moradores da comunidade.





A escola não é o centro de tudo que há na sociedade, mas é uma das instâncias por onde circulam os mais variados interesses sociais, sendo responsável pela transmissão do saber e pela formação do indivíduo para o exercício da cidadania. Portanto, é esta última que caracteriza a função social da escola. É por intermédio dela que surge o debate sobre a necessidade do processo democrático no seu interior, compreendendo que há uma necessidade da escola formar cidadãos e por isso é fundamental criar condições para a participação dos vários setores da comunidade, para que se forme no indivíduo a consciência de sua responsabilidade (ABRANCHES, 2003, p. 57).

No entanto, existem inúmeros obstáculos à efetiva implementação da participação desejada, democrática, envolvem questões político-sociais que determinam os interesses de cada grupo na escola, a dificuldade por estabelecer objetivos coletivos, a secundarização da importância da participação na escola diante da falta de tempo e o cansaço, a descrença na concretização da participação balizada na tradição autoritária (ABRANCHES, 2003).

Luck, Freitas, Girling, Keith (2009) apontam que a participação não é uma prática comum na cultura escolar, mas que a participação consciente em torno de questões



da unidade social, é tomada com vontade de compreensão, decisão e atuação, é possível alterar os resultados.

“É necessário ter em mente que uma cultura não é mudada apenas por desejo, sendo necessário o alargamento da consciência e da competência técnica para tanto. É importante reconhecer que mesmo que as pessoas desejem participar da formulação e construção dos destinos de uma unidade social, não desejam aceitar rapidamente, o ônus de fazê-lo, daí por que, após manifestarem esse interesse mostrem, por meio de comportamentos evasivos, resistência ao envolvimento nas ações necessárias à mudança” (LUCK et al., 2009, p. 20).

O artigo 15 da LDB dispõe sobre os níveis de autonomia da escola pública: administrativos, pedagógicos e de gestão financeira. Para isso é necessária a construção de confiança na escola, com relações sociais mais dinâmicas, para o reconhecimento das possíveis melhorias para a comunidade escolar.

Conforme apontado por Costa (1997), desde a década de 90 a política educacional brasileira tem-se delineado no sentido de descentralização, que implica na redistribuição de poder e divisão de trabalho entre poderes estatais e entre Estado e sociedade. E é nesse contexto que se atribui a autonomia à escola, que implica a necessária participação.

Participação e autonomia, na perspectiva de Malheiro (2005), são pressupostas à criação do Projeto Político





Pedagógico. No entanto, na prática cotidiana, dentro da escola existe a dificuldade de estabelecer direcionamentos, o que dificulta a aquisição da autonomia e a efetiva participação. Por esse motivo existe a dificuldade da efetivação prática do PPP.

Outros desafios para além da dificuldade de participação e autonomia, se impõem à gestão democrática e à construção do PPP para as reais necessidades da escola, um deles é o atendimento às políticas educacionais impostas que exigem a formação acelerada para o fazer e executar para atender ao mercado. E outro, trata-se do atendimento a projetos, programas e planos sem a clareza das origens e interesses, que muitas vezes atropelam o curso do planejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todas as intensas transformações ocorridas no final do século XX e no início do século XXI, novos paradigmas foram estabelecidos nos mais diversificados campos, envolvendo as esferas política, econômica, social, cultural e educacional.

A sucinta exposição teve como objetivo tecer reflexões acerca da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) com as reais propostas e necessidades educacionais da unidade escolar, sob o princípio constitucional da gestão democrática, para a qual é pressuposto a autonomia e a necessária participação.

Nas escolas, mediante a este novo cenário, surge a proposta da implementação da gestão democrática enquanto alternativa para superar a crise que assolou a sociedade.



Pautada em alguns conceitos essenciais, como a autonomia, a participação e o controle social, a gestão democrática é apontada como um princípio inegociável, onde por intermédio do fortalecimento dos colegiados e da consolidação de espaços de diálogo, cria-se a expectativa que o envolvimento pleno da comunidade escolar na tomada de decisão possa trazer soluções para conhecidos e profundos problemas que assolam a educação básica nacional, especialmente as escolas públicas.

Compreendemos que a gestão democrática plena, onde os atores presentes no ambiente escolar possam ser sujeitos transformadores, atuando de forma crítica, pode trazer grandes contribuições sim na tarefa motriz que deve conduzir todo o trabalho pedagógico dentro das escolas: a melhoria da aprendizagem dos alunos, e neste sentido o desenvolvimento do projeto político pedagógico tem papel fundamental.

O projeto político pedagógico deve ser concebido como um instrumento singular com potencialidade de revelar os atores da comunidade escolar, seus desafios para a conquista da autonomia e da gestão democrática, para organizar, executar e avaliar o trabalho pedagógico da escola.

Muitos ainda são os desafios para alcançar a efetividade desta proposta, alguns de ordem cultural, outros associados a questões que envolvem interesses presentes no jogo político da educação nacional.

Ressaltamos que a educação precisa ocupar a centralidade nas políticas públicas e o almejado futuro mais próspero deve ser trilhado pelo caminho da ética, do respeito, da participação, da construção da autonomia e da efetivação da democracia.





REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade.** Coleção Questões da Nossa Época, 102. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Referências para construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica, a história, a formalização.** Brasília, DF: SEESP/ MEC, 2003. Versão preliminar.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 16 de jan. de 2022.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Gestão Educacional e Descentralização. Novos Padrões.** São Paulo, Cortez Ed./Fundap, 1997.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HINDLE, Tim. **Tudo sobre Administração.** São Paulo: Nobel, 2002.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola.** Campinas: Papyrus, 2016.

HOYLER, Telma; BURGO, Fernando; BRESLER, Ricardo; PAULICS, Veronyca. **Governança ajuda ou atrapalha?**



Reflexões sobre a gestão educacional local. Revista Interdisciplinar de Gestão Social. UFBA. Bahia, v. 3, n. 2, p. 81-102, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. Série Cadernos de Gestão. 2011.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Editora Positivo, Curitiba, 2009.

LUCK, Heloísa.; FREITAS, Kátia Siqueira; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2009.

MALHEIRO, João. **Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade?** Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 79-105, jan/mar. 2005.

MENEGOLLA, Maximiliano.; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira.** Educação e Sociedade, v. 32, n. 115, 2011.

PORTER, Michael E. **Estratégia Competitiva: Técnicas para a Análise da Indústria e da Concorrência.** 7 ed. Rio de Janeiro: Campus. 1986.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileiro: A Organização Escolar.** Campinas: Autores Associados, 2000.

ROSSI, Vera Lúcia. **Gestão Democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)





SILVA, Maria Abádia. **Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira.** In: Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos. Campinas – SP: CEDES, 2003, v.23/n.61r

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível.** ed. Papyrus, v.17, 2004.

VIEIRA, Evaldo Amado. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel.** São Paulo: Cortez, 1983.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal.** In. CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.





REFORMAS NEOLIBERAIS: REFLEXOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Erika Luciane Moretto Pedrazzi
Janáina Alves Farias
Márcia Lopes Reis

INTRODUÇÃO

A educação e seu papel na sociedade se alteram com base nas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. O discurso de modernização, que engloba as diferentes áreas da atividade humana, inclui o desenvolvimento da educação como essencial no ajuste da sociedade às novas formas de organização do trabalho e do conhecimento (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 124).

O enfoque nas amplas reformas educacionais na década de 1990, se justifica frente a importância para a organização educacional, período em que se consolidaram os principais marcos estruturais na Educação Brasileira e nos quais se consolidaram as bases de seu funcionamento. Ainda segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), destaca-se que esse conjunto de ações se concretizaram no Governo Fernando Henrique (1995-2002), abarcando diversas esferas, graus e níveis de ensino.

A perspectiva de mudança na maneira como a educação vem se estruturando convida a revisitar as políticas que norteiam seu funcionamento e quais fatores influenciaram



na sua organização tal como a conhecemos hoje. A pressão crescente para que as escolas acompanhem essas mudanças, carecem de um olhar crítico sobre a construção da Educação Escolar brasileira, questionando os caminhos que pautaram essas demandas e seus desdobramentos.

O trabalho tem como ponto de partida uma abordagem histórico crítica da educação. Tendo como fundamento, explicar o funcionamento da educação e sua relação com o formato de sociedade no qual se constitui e atua. Parte-se de uma revisão de literatura na temática das políticas educacionais, como referencial na análise crítica dos contextos e visão de sociedade abarcados pelas reformas neoliberais.

A proposta de análise crítica segue a premissa de Saviani (2020, p. 15) que adota como condição à essa criticidade a existência de uma “percepção dos determinantes sociais e, portanto, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída”.

Esse artigo tem como metodologia a revisão de literatura na temática das reformas neoliberais noventistas, tendo como base o levantamento de autores relevantes na temática das reformas. Foi percorrido o caminho teórico a partir da retomada dos conceitos de descentralização, qualidade, participação e autonomia.

A análise e contextualização desses quatro conceitos tem como base sua recorrência na literatura e protagonismo no “vocabulário” das políticas reformistas. Tratando-se de termos que permearam as propostas de reorganização da educação atual e na década de 1990. Seu valor estratégico





consiste na propagação de um ideal de educação, voltado para o desenvolvimento econômico e científico do país e inserção na chamada “nova ordem” global.

A visão de sociedade implícita em seu projeto, tem seu caráter voltado para as necessidades do mercado de trabalho e demandas de atores externos. Ao mesmo tempo, favorece a mercantilização do ensino, com propostas que promovem o afastamento da escola de sua função social e a retirada do Estado de sua responsabilidade com a educação.

As reformas neoliberais consistem em um conjunto de políticas que buscam determinar novos parâmetros da educação, abarcando a gestão, avaliação, financiamento, e parcerias público-privadas. Como reforçado pelo autor Cury (2002) essas transformações se assentaram na maior desregulamentação e descentralização na gestão das políticas públicas sociais, e na assimilação de orientações de órgãos internacionais e atores externos.

A discussão a respeito do papel do Estado na elaboração e execução das políticas educacionais se apoia na existência de negociações e acordos de diferentes atores e setores da sociedade, inerentes a uma sociedade democrática. Esses atores podem exercer maior ou menor influência no contorno das políticas públicas, sendo influenciado pelo modelo de sociedade que pauta essas negociações.

Segundo a autora Rodrigues (2010), os atores públicos consistem nos agentes do governo, diretamente envolvidos na produção e execução de políticas públicas, compreendendo os órgãos educacionais. No caso dos atores privados, apesar de destituídos de poder legítimo na formulação e execução de políticas públicas, conseguem influenciar e pressionar



os governos e favorecer a formulação de políticas voltadas para seus interesses.

Compreender como essas relações se estabeleceram e como permearam a construção da educação brasileira, possibilita uma melhor preparação frente às contradições e desafios que permanecem enraizadas na organização educacional. O trabalho pretende traçar os caminhos das reformas educacionais da década de 1990, questionando: Como a trajetória das reformas educacionais evidencia os interesses de atores externos na educação?

Para melhor compreensão, o capítulo de livro é dividido em quatro partes. Em sua primeira parte, apresenta um breve contexto da reforma administrativa da década de 90 e suas proposições. Na segunda parte, analisa marcos educacionais que norteiam a educação básica, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na parte seguinte, o texto aborda as definições dos termos consagrados nas políticas educacionais como descentralização, qualidade, autonomia e participação. A quarta parte, traz a reflexão sobre os alcances das propostas reformistas e a consequente abertura aos novos atores interessados na política e gestão educacional brasileira. Nas considerações finais, busca-se discutir os impactos das mudanças político-administrativas na educação básica na atualidade.

Segundo Ball (2001) existe um novo pacto entre os atores públicos e privados, que operam no âmbito da fronteira entre o Estado e o Mercado, estabelecendo novos modos de regulação social. O entendimento dos





mecanismos associados à propaganda neoliberal para a educação, favorece entender a influência dos diferentes atores e interesses promovidos nas políticas reformistas.

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar os reflexos da reforma administrativa neoliberal da década de 90 nas políticas e gestão da educação básica na contemporaneidade. Como resultado, o trabalho explicitou a relação entre os termos qualidade, autonomia, descentralização e participação, amplamente difundidos nas propostas reformistas, com seu papel na propagação de valores e interesses do mercado financeiro e organismos internacionais.

Dessa forma, espera-se estabelecer relações entre a atual conjuntura das políticas educacionais e seus novos atores. O aumento da influência de atores externos nas políticas educacionais indica a transformação no papel do Estado, e a secundarização de sua responsabilidade na promoção de políticas públicas voltadas para o acesso democrático à educação gratuita e com qualidade social.

DESENVOLVIMENTO

A Descentralização e o Processo de Democratização da Educação

As transformações na educação na década de 1990 foram marcadas por estratégias de mudanças na gestão, e por tanto, na atribuição de responsabilidades e poder decisório em diferentes instâncias do sistema educacional. Essas mudanças se desdobram principalmente em medidas



que privilegiam a organização da educação voltada para a autonomia, busca de eficiência, avaliação constante de resultados e principalmente em medidas descentralizadoras.

A descentralização, segundo a autora Costa (1997), consiste em um modelo político-administrativo, que prevê a reconfiguração da distribuição e controle do poder entre as diferentes instâncias e instituições do sistema educacional, promovendo uma redistribuição das responsabilidades e funções. Sendo assim, os processos de centralização e descentralização consistem essencialmente na forma em que o poder é distribuído dentro do sistema educacional, que espelham os conflitos, interesses e a organização da própria sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 153).

Tendo como panorama o processo histórico-social da organização da educação brasileira, deve-se distinguir as diferentes dimensões nas quais os processos de descentralização ou/e centralização podem se constituir. Como descrito por Novaes e Fialho “[...] a centralização e a descentralização se apresentam em estado imperfeito por não encontrar um sistema político-administrativo que esteja orientado estritamente por um ou outro conceito.” (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 588)

A ditadura militar foi marcada por um forte período centralizador das decisões voltadas para a educação, na escassez de recursos e baixa participação social, que em seus anos finais resultaram na declarada falência da política educacional pelo Estado (COSTA, 1997). O processo de redemocratização foi fortemente influenciado por iniciativas que buscavam inserir o Brasil no novo mercado





global, impulsionando as reformas na educação e a urgência de reverter os baixos índices escolares da década anterior.

Como apontado por Hoyler *et. al* (2014), com as consequências negativas resultantes da centralização da ditadura, a descentralização passou a assumir um caráter de participação e democratização no imaginário comum. Na prática, muitas das características centralizadoras permaneceram na “alma” do processo educativo, a responsabilidade é repassada, mas o poder decisório e os recursos centralizados.

A Reforma da Educação e seus Desdobramentos

As novas políticas educacionais se estenderam à determinação de novas formas de gestão, avaliação da educação, e organização do sistema de ensino, visando a descentralização administrativa e busca por mais autonomia nas escolas, seguindo as orientações e metas estipuladas por organismos multilaterais. No Governo Fernando Henrique, a reconfiguração da educação e adequação a esses novos moldes, teve maior expressão com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa de uma nova LDB circulou durante oito anos no congresso antes de ser aprovada em dezembro de 1996, que segundo os autores Hora (2006); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Oliveira (2011), utilizam de dispositivos pouco democráticos, excluindo a participação e articulação com a sociedade.

Os desdobramentos da promulgação da atual LDB exigiram diversos decretos, leis, resoluções e medidas provisórias, que marcaram os conflitos de interesse e



inflamaram seus oito anos de discussão, e mais de um projeto tramitando no Senado. A retomada do seu planejamento em 1995 acompanhado das mudanças de governo, não foi diferente, como descreve a autora Hora (2006), sua promulgação foi pautada em acordos e “artimanhas” clientelistas, e por fim sua imposição a partir do poder executivo.

O significado do princípio de gestão democrática operado pelo governo de FHC caracterizou-se pela adoção de formas autoritárias de gestão da educação, fazendo uso de decretos do Executivo, de mecanismos transformistas junto aos governos estaduais, ao Congresso Nacional, aos escalões superiores da burocracia na aparelhagem estatal, e contando com o auxílio da intelectualidade e das lideranças sindicais da sociedade civil. É possível perceber essa determinação autoritária, pela criação do Conselho Nacional de Educação [...] (HORA, 2006, p. 82).

Ainda durante o trâmite da Lei de diretrizes de 96, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de uma medida provisória, e ao contrário de sua premissa inicial, assumiu um caráter pouco expressivo em relação à representação da sociedade civil, e autonomia em relação ao poder executivo (DURHAM, 2010). Como descrito por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), atuando como órgão normativo, deliberativo e consultivo, mas tendo seu





poder decisório subordinado à aprovação do Ministério da Educação (MEC) e dependente dele.

Ainda segundo os autores, em sua versão aprovada, a LDB/96 excluiu a criação de um fórum articulador e consultivo com a sociedade civil, que permitisse a construção colaborativa do Plano Nacional de Ensino, e das metas a serem alcançadas na década seguinte. O projeto do PNE do MEC que deu entrada no Congresso Nacional em 1998, contou com a elaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do próprio CNE, entre outros poucos interlocutores, contrariando o que a LDB determinou como papel da União em colaboração com o Distrito Federal, Estados e Municípios.

De forma inédita, outro Plano Nacional foi submetido ao Congresso, elaborado pela Sociedade Brasileira, buscando retomar o processo democrático e participativo da sociedade, na elaboração das leis em colaboração com diversos setores sociais e seus representantes políticos. Essa versão do PNE, teve como palco o Congresso Nacional da Educação (Coned II), em 1997, contando com amplo debate entre pesquisadores, estudantes, entidades científicas e acadêmicas, e representatividade na comunidade Educacional.

A política adotada por Fernando Henrique teve como base ações de governo, pautadas por interesses eleitorais, mas que também se estenderam durante o seu segundo mandato. Período que contou com a pressão e reivindicação da organização de educadores, como o Fórum Nacional em Defesa da Educação, que como escreve Brzezinski



“historicamente deixou fortes marcas de investidas para a garantia de financiamento do Estado para as políticas sociais, de corte educacional” (BRZEZINSKI, 2010, p. 194).

O Plano Nacional (2001-2010) em sua versão final incluiu a proposta da Sociedade Brasileira e a proposta apresentada pelo MEC. A síntese dos caminhos traçados até sua sanção, permitem adotar uma perspectiva menos determinista em relação à educação e as bases, leis e diretrizes que a organizam, e que seu contexto complexo transparece as relações de poder, interesses e, mais importante, as negociações que pautam as políticas públicas em si.

O projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi entregue pelo Executivo Federal ao Congresso apenas em dezembro do ano de 2010, e devido à falta de consenso sobre pontos referentes a investimentos e metas educacionais o processo para sua aprovação foi moroso. Em outubro de 2012 foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados em caráter conclusivo, não passando pelo plenário da Câmara seguindo direto para a análise do Senado.

Identificar e analisar esse quadro histórico — cuja centralidade vem se traduzindo pelas políticas e ações de Governo, em detrimento de políticas de Estado e cujas lógicas e dinâmicas de *Planejamento*, gestão e financiamento não contribuem, efetivamente, para se avançar na construção coletiva e efetivação de políticas de Estado — é fundamental, sobretudo se



consideramos o esforço histórico a ser feito para garantir a efetiva materialização do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado e sancionado, sem vetos, por meio da Lei nº 13.005/2014, após quase quatro anos de complexa e disputada tramitação no Congresso Nacional (DOURADO, 2017, p. 39-40).

Em contraste com o amplo debate e negociações que pautaram a aprovação do PNE (2014-2024), as políticas reformistas iniciadas com o *impeachment* em 2016 e ascensão do Vice Michel Temer à presidência, tem como marco a aprovação da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016. Segundo autores como Cunha (2017), Boutin (2018) e Navarro (2020), as políticas que se seguiram foram marcadas pela falta de diálogo e atropelamento das negociações e discussões produzidas ao longo dos anos na comunidade educativa.

O conjunto de políticas que constituem a chamada reforma do ensino médio tem como base a MP, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A ausência de diálogo durante a tramitação da reforma, também evidenciam que sua aprovação teve como base mecanismos pouco democráticos (NAVARRO, 2020).

A suposta urgência na aprovação das reformas teve como proposição o discurso da modernização e melhora na qualidade da educação no ensino médio. No entanto, o autor Cunha (2017) defende que os parâmetros e metas que justificaram a suposta urgência da reforma, foram



pautados nos mecanismos de influência de organismos internacionais e interesses mercadológicos.

Como apontado por Navarro, “os direcionamentos dados pelas agências e organizações internacionais são propostos, entrelaçados aos projetos de governos com traços neoliberais” (2020, p. 9). Seguindo essa proposição, o autor Cunha (2017) defende que a chamada “nova política” trata-se de uma reedição da reforma instituída durante o governo Fernando Henrique, que tem como consequência o abandono da função social da escola pelo Estado e ampliação das desigualdades educacionais.

A Qualidade e o Processo de Participação e Autonomia

Na década de 90, organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), e outros interessados em políticas educacionais, promoveram encontros e conferências para discutir os rumos da educação básica dos países em desenvolvimento.

Os documentos elaborados por esses atores internacionais foram determinantes para a educação que se vislumbrava para o século XXI, influenciando a política educacional nacional, inclusive a brasileira, propulsionando a reforma administrativa que se apresentava, cuja descentralização e desconcentração eram ordenadas para a participação, autonomia e busca pela qualidade de ensino, da esfera macro (gestão educacional) refletida à esfera micro (gestão escolar).





A expressão “garantia de padrão de qualidade” aparece precipuamente no inciso VII do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, como princípio constitucional, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que cita a palavra qualidade para a educação básica em vários de seus artigos (Art.3º, IX, Art. 4º, IX, Art. 7º,II, Art.9º, VI, Art. 70, IV, Art.74, Art.75,§2º). Dada a importância da palavra, segue tabela para melhor ilustração:

Dispositivos	Expressões	Contextos
Art.3º,IX	garantia de padrão de qualidade;	princípio constitucional
Art. 4º,IX	padrões mínimos de qualidade de ensino	definição do dever do Estado
Art. 7º,II	avaliação de qualidade pelo Poder Público;	liberdade à iniciativa privada
Art.9º, VI	melhoria da qualidade do ensino;	avaliação
Art. 70, IV	aprimoramento da qualidade	monitoramento
Art.74	assegurar ensino de qualidade.	financiamento
Art.75	garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.	financiamento
Art.75,§2º	padrão mínimo de qualidade.	financiamento

Tabela 1: Aparecimento da palavra “qualidade” relacionada à Educação Básica na Lei nº 9.394/96 -Lei de Diretrizes e Bases. (BRASIL, 1996). Elaborada pelas autoras.

A definição de padrão mínimo de qualidade está prevista na LDB, como sendo os insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em variedade e quantidade mínima por aluno. Dispõe



ainda, sobre a avaliação de rendimento escolar em todos os níveis de ensino a fim de estabelecer prioridades de investimento para a garantia de um padrão mínimo de qualidade, calculado em um custo mínimo por aluno.

No Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) o termo qualidade também prevê a busca pela melhoria da qualidade da educação, atrelada à aplicação de recursos públicos. Esses recursos são proporcionais ao PIB, às avaliações de desempenho (Saeb) e aos índices de desempenho (Ideb), para a elaboração de políticas públicas em educação, para o alcance de metas que lastreiam a pretensa diretriz educacional.

Atingir os padrões mínimos de qualidade por meio de avaliações para monitoramento é uma tarefa que vem sendo orientada através de políticas educacionais para financiamento de forma descentralizada e com gestão gerencial, com o objetivo de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos.

Para a melhoria dos resultados educacionais, Luck, Freitas, Girling, Keith (2009) e Longo (1996) indicam a adoção de metodologias empresariais pelas escolas para a melhoria da gestão. Exemplificam experiências exitosas praticadas por escolas de outros países ainda na década de 70. Com a reforma administrativa, essas metodologias foram sugeridas, pelos governos, à gestão escolar, pois, conforme apontado por Longo (1996) na lógica neoliberal, para que se atinja a qualidade na escola pública bastaria redimensionar os processos de gestão.

Em consonância a esses métodos está a necessidade da participação dos envolvidos no processo, fazendo dessa





forma valer o princípio constitucional da gestão democrática estabelecido no artigo 206, VI da Carta Magna de 1988 e artigo 3º, VIII, da LDB (1996), sendo ele pressuposto para a aquisição de autonomia pela escola.

Luck *et al* (2009) frisam que para o bom desenvolvimento dos métodos empresariais é necessário a participação dos atores escolares para a construção de uma realidade mais significativa. Para esses autores o sentido pleno de participação, caracteriza-se por atuação consciente, na qual os membros assumem seu poder resultante da vontade de compreender, decidir e agir em torno das questões de determinada unidade social, exercendo sua influência e podendo inclusive mudar os resultados.

Para Teixeira (2002), esse movimento parte de um processo mais amplo de retirada do estado de suas obrigações sociais e instalação do chamado estado mínimo. Essa proposta pode constituir apenas o pretexto para o governo omitir-se de seu compromisso social com a educação da população. Nesse sentido, autonomia e descentralização constituem a roupagem com que se apresenta o discurso do autoritarismo na sua forma sutil até os dias atuais.

Para a autora, a autonomia da escola (administrativa, financeira e pedagógica), pensada como construção histórica, não pode ser descartada. Analisa que a forma como a questão vem sendo encaminhada pode ser apenas “cortina de fumaça” profundamente atraente e mistificadora que tende a encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do estado, nos países em desenvolvimento.

Desde 2007, uma das referências para se determinar a qualidade da Educação é o Índice de Desenvolvimento da



Educação Básica (Ideb) pautado na aprovação dos alunos e a média de desempenho nas avaliações. No entanto, a definição de qualidade não pode se reduzir a um índice dada a sua complexidade no território da educação.

Se partirmos da premissa de que o termo “qualidade” possui uma natureza intrinsecamente polissêmica, cuja definição não comporta uniformidade, não será difícil alcançar o caráter complexo de se inserir a sua abordagem no campo da educação. Decorre do exposto a necessidade de se delimitar terrenos para uma discussão que tenciona adentrar a esfera do direito à educação de qualidade, ou do padrão de qualidade educacional como um direito, sobretudo quando se parte de seu enquadramento legal, que não prescinde de um aprofundamento teórico baseado na análise da função lógica de sua aplicação. (SOUZA, 2021, p. 11)

O alcance do padrão de qualidade, com participação e autonomia, parece ainda pouco palpável. As propostas reformistas neoliberais ainda ecoam e convidam “novos” atores a protagonizar a cena na participação do desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais.

Novos Atores na Atualidade

Uma das estratégias para o alcance da qualidade estabelecida na Conferência Mundial sobre Educação para





Todos (JONTIEM; TAILÂNDIA, 1990) foi a de fortalecer consenso entre variados interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e envolver a sociedade, organismos governamentais, não-governamentais, setor privado, comunidade, grupos religiosos entre outros.

A partir dessa estratégia é possível verificar que o Estado tem se valido dessa perspectiva para concretizar o que seria sua obrigação, permitindo o protagonismo de novos atores, mais perspicazes, atuantes e convincentes, visto o *know-how* de sucesso. Nesse sentido, os ideais neoliberais se assentam sobre a névoa da participação democrática com diferentes interesses na decisão política.

Em entrevista à Marina Avelar (2016), Stephen Ball diz que na atualidade existe um conjunto mais amplo de atores, em particular organizações filantrópicas e fundações, com graus diferentes de poder de transformar o panorama educacional. Esses atores carecem de autoridade e legitimidade política, mas influenciam mudanças na política educacional e fazem valer seus ideais.

Diante desse conjunto de novos atores, que incluem empreendimento sociais, organizações de caridade globais, ONGs bem estabelecidas, na elaboração de políticas educacionais e ofertas de serviço, Ball orienta sobre a necessidade de pesquisar novos métodos de política, uma vez que a política pública mudou. As fronteiras entre o público e o privado, estado e mercado, filantropia e negócio tornam-se cada vez mais tênues, com a crescente relevância do trabalho da filantropia na política educacional.



Vargas, Bizelli e Cruz (2021) analisam a fronteira entre estado e mercado, na qual o último tem despontado um largo interesse em se beneficiar dos recursos públicos destinados à educação, principalmente ao que se atine à educação básica. Exemplificam alguns programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que muitas vezes há uma dupla transferência de recursos públicos, visto que o governo disponibiliza material didático adquirido de sistemas de ensino particulares adotados pelas escolas públicas.

Os autores apontam a aquisição de grupos educacionais privados por empresa de capital aberto que avança no mercado via Educação Básica, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio para além do Ensino Superior, revelando um novo perfil de investimento.

Na fronteira público-privado há o protagonismo do movimento Todos pela Educação (TPE), Vargas, Bizelli e Cruz (2021) apontam que a bandeira desse movimento é a defesa de uma educação para o século XXI, tratando-se de um modelo de parceria público-privada “que admite a transferência de recursos para o mercado e, ao mesmo tempo, imputa ao setor público o ônus do fracasso da política” (VARGAS; BIZELLI; CRUZ, p. 8, 2021).

O TPE atua em três áreas, técnica que produz conhecimento sobre educação, que subsidia a segunda área que é de comunicação e mobilização social para a qualidade educacional, e por fim a relação institucional e articulação responsável por conectar Estado, sociedade civil, organizações sociais e iniciativa privada, em ações que influenciam positivamente na educação. Ao lado do Todos pela Educação há atuação do Instituto Ayrton Senna





e da Fundação Lemann no cenário das decisões políticas para a educação (AVELAR, 2015).

À exemplo da participação desses novos atores e protagonismo nas políticas públicas, Avelar e Ball (2019) ilustram a participação desses atores no Movimento Nacional pela Base - *Mobilization for the Nacional Learnig Standard* (MNLS), financiado pelas organizações privadas com representação de todos os níveis de governo (Federal, Estadual, Municipal) delineando-se uma rede *sui-generis* decisora de políticas públicas educacionais.

A Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Comunidade Educativa-Cedac, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna, instituições parceiras do Movimento Todos pela Educação, foram os principais atores privados para a consecução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Juntos estavam os atores públicos, representados pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (PERONI; CAETANO, 2015).

Neste cenário de participação de novos atores privados, filantrópicos e público, delineia-se a configuração do ideário neoliberal esboçado nas políticas públicas educacionais da década de 90, de forma discreta e concreta o Estado cede espaço à privatização da educação básica, sob a aspiração de assegurar a qualidade educacional.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve e conciso panorama apresentado busca apontar alguns dos elementos e fatores essenciais no entendimento do sistema e suas articulações com os distintos atores participantes do desenvolvimento das políticas públicas educacionais e convida a um olhar crítico sobre o impacto da Reforma Administrativa da década de 90 até a contemporaneidade.

Os princípios neoliberais que marcaram os Governos na Nova República, buscavam a inovação e modernização principalmente a partir da descentralização administrativa, e medidas de reorganização do currículo, autonomia das escolas, pautado em padrões internacionais. Contraditoriamente, essas medidas se concretizaram de formas pouco democráticas, e na manutenção de políticas com viés centralizador, principalmente no que diz respeito ao poder decisório.

A relação entre a democratização e os processos de descentralização, podem ser percebidos na sua relação com a história da educação brasileira e seus conflitos. Buscou-se abordá-los em suas nuances, entendendo sua dependência das estruturas de poder e o contexto no qual é concebido a partir das reformas neoliberais. Como descrito no trecho a seguir:

Em linhas gerais, é possível considerar que a descentralização, quando assume a intenção política, se processa com a finalidade maior de promover a democratização. Tal processo, entretanto, requer estímulo para um maior grau de participação dos sujeitos na gestão da educação, enquanto que, no campo administrativo, a





descentralização pode assumir finalidades técnicas de eficiência e eficácia dos processos de gestão. (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 598)

Como discutido ao longo deste trabalho, a descentralização durante o processo de redemocratização que se seguiu à ditadura, foi fortemente influenciada pelas consequências negativas do centralismo que marcou as políticas durante o regime militar, tomando conotações que implicam, maior participação, autonomia e colaboração. Nessa perspectiva é necessária a distinção apontada pelo autor, tendo em vista que nos moldes adotados nas reformas de 1990, a descentralização teve um enfoque administrativo, em que o centralismo permanecia na “alma do processo educativo”.

A participação e a colaboração são indispensáveis para a concretização do princípio da gestão democrática, presente no Artigo 3º, VIII, da LDB (BRASIL, 1996) e Artigo 206, VI, da CF/88 (BRASIL, 1988). No entanto, para que haja a efetiva participação é necessário que se tenha autonomia. Teixeira (2002) aponta que no discurso de autonomia e descentralização, ainda é apresentado o discurso do autoritarismo de forma sutil.

Tendo a democracia segundo a premissa adotada por Hora (2006), que implica as políticas norteadas pela socialização do poder, e em um pressuposto de igualdade, “o modelo político, econômico e social que foi implantado no país, na década de 1990, é incompatível com essa concepção de democracia” (HORA, 2006, p. 72).

Ideal compartilhado por outros autores, no que se refere às políticas do governo FHC, devido ao esvaziamento



de conquistas sociais históricas e adoção de medidas impositivas, o uso de medidas provisórias e decretos. Outro discurso promovido pela reforma é a busca pela qualidade na educação. Para assegurar a qualidade educacional é preciso investimentos materiais e humanos, não apenas testes padronizados.

As premissas neoliberais, exigem a educação norteada pelas demandas do mercado, em que o desenvolvimento social seria garantido pelo desenvolvimento técnico e científico. O paradigma da qualidade introduzido com a reestruturação do capitalismo, voltadas para o desempenho, e não para uma qualidade social ou cidadã, impõe uma lógica cruel de exclusão e perpetuação de desigualdades sociais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ao longo das três décadas da execução das políticas públicas reformistas não foi possível alcançar a qualidade pretendida, e diante de mais um fracasso educacional, surgem os redentores, os novos protagonistas, os novos atores no cenário das políticas públicas educacionais, para “auxiliar” o governo a planejar e gerir, munidos de toda a *expertise* do modelo privado.

Fronteiras esfumadas congregam as relações entre o público e o privado, o estado e o mercado, a filantropia e o negócio. Sem legitimidade política ou autoridade, os grupos educacionais, as organizações não-governamentais, os filantropos pesquisam e participam ativamente na elaboração e consecução dessas políticas públicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma reedição de ideias já presentes nas reformas neoliberais da década de 90, em que os atores privados passaram a



exercer influência de forma explícita nas decisões que competem ao poder público.

Assim como Hermes, deus grego cheio de atributos, irreverente, responsável por ligar o visível ao invisível, que usa o discurso para praticar suas ações, os novos atores da educação usam da mesma artimanha para implementar seus interesses, usando a mão invisível do mercado sobre a visibilidade da política pública.

Dessa forma, o Estado segue gradualmente se isentando da responsabilidade da promoção de políticas públicas permitindo que outros atores o façam, resultado do avanço do processo de globalização e do novo capitalismo que substituiu o governo pela governança dos aspectos públicos.

Entender o contexto econômico, social e político que permeia a construção da organização das políticas públicas educacionais, permite aos educadores melhor se posicionarem frente às mudanças e desafios que pautam as transformações da educação. O trabalho espera contribuir com esse entendimento ao reforçar o impacto dessas mudanças da reforma da década de 1990 para melhor avaliar as políticas atuais, seus limites e possibilidades.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina. “New philanthropy” and education policy: what is “new” about it?. *In: Annual School of Education Research Conference*. University of Birmingham, 14., 2015, Birmingham. Anais. Birmingham: University of Birmingham, 2015. p. 20-27.



AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil, *International Journal of Educational Development*. v. 64 p. 65-73, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059317302080>. Acesso em: 8 jan. 2022.

AVELAR, Marina. Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. **education policy analysis archives**, [S. l.], v. 24, p. 24, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2368>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, RJ. v. 8, n. 2 , p. 185-206, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Gestão Educacional e Descentralização**. Novos Padrões. São Paulo, Cortez Ed./Fundap, 1997.





- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP**, 2010.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papyrus, 2016.
- HOYLER, Telma; BURGO, Fernando; BRESLER, Ricardo; PAULICS, Veronika. Governança ajuda ou atrapalha? Reflexões sobre a gestão educacional local. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. UFBA. Bahia, v. 3, n. 2, p. 81-102, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10^a. Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- LONGO, Rose Mary Juliano. **Gestão da qualidade: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação**. Brasília, 1996.
- LUCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de.; GIRLING, Robert.; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2009.
- NAVARRO, Eliana Claudia Koepsel; OLIVEIRA, Sandra Regina Garcia de; SILVA, Eliane Cleide Czernisz da. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.



NOVAES, Ivan Luiz.; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico Científico**, v. 26, n. 3, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 8 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 25 abr. 2022.

DA SILVA, Karen Christian. Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Marcelo Lopes; ALVES, Fabiana de Assis; MORAES, Gustavo Henrique. **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2021.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados/ANPAE, 2002.





VARGAS, Thaís Conte.; BIZELLI, José Luís; CRUZ, José Anderson Santos. O tabuleiro da Educação Básica: o novo Fundeb e a Escola Pública. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/63653>. Acesso em: 14 jan. 2022.





**PANORAMA DA
HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA:
ÚLTIMAS PUBLICAÇÕES E PERCEPÇÕES
SOBRE POSSIBILIDADES COMBATIVAS**

*Danielle Twerznik Alcalde
José Luís Bizelli*

INTRODUÇÃO

Hoje o Brasil poderia se orgulhar de ter construído um texto legal que está voltado para a garantia dos Direitos fundamentais dos seus cidadãos, Apesar da promulgação da Constituição Cidadã (Brasil, 1988), a população brasileira continua sofrendo com as desigualdades sociais em ambientes como a Escola: lugar que materializa e revitaliza práticas de segregação, preconceito e posturas que poderiam indicar atitudes criminosas.

O próprio processo brasileiro de democratização da Escola Básica⁶, ou seja, da Educação Básica pública e laica – garantido na LDB 9394 (1996) – ratifica um esforço histórico para que as ações que promovem as relações dentro da Escola, a construção da Comunidade Escolar, pudesse exercer/promover a cidadania. Na prática, porém, aqueles que trabalham ou pesquisam dentro dos muros das escolas vivenciam ou mesmo perpetuam a marginalização dos direitos fundamentais, impossibilitados que estão de revestirem-se com o manto da neutralidade.

⁶ Retomando direitos consolidados em documentos oficiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de Viena (1993).



A “Escola para todos” já descaracteriza a diversidade social brasileira, é um engodo, pois alunos de famílias abastadas raramente estarão na Educação Básica pública, seja pelos ataques históricos que foram construídos acerca de sua qualidade – comprovada quantitativamente por um *infalível* sistema métrico de avaliação, interna ou externa –; seja pela sociabilidade que ela não proporciona⁷; seja pela violência estrutural que ela apresenta ao se render aos imperativos da pauperização geral de segmentos crescentes da população.

Sendo assim, não serão as famílias de maior poder aquisitivo, talvez com maior capital cultural e com maior formação política para defender seus interesses, que frequentarão as reuniões de pais, trabalhando para legitimar os direitos de sua Comunidade Escolar.

Aqueles que encontrarem tempo em sua agenda diária de trabalho para estar na Escola serão os pais e cuidadores representantes das famílias com menor poder aquisitivo, com pequeno acesso e apropriação⁸ das informações, com menor escolarização, cuja confiança na instituição escola – como formadora de um cidadão pleno de direitos, agente de transformação econômica, política e social – já sofreu um desgaste fatal. Como articular os interesses fragmentados das camadas mais carentes da população para defender, exigir e legitimar a escola democrática, já que elas se constituem nos únicos parceiros estratégicos possíveis de

7 Numa releitura de Mills (1962), nós poderíamos dizer que para a sociabilidade é fundamental aproximar-se das elites que exercem o poder.

8 Sobre a questão do acesso e da apropriação da informação em sociedades digitais, veja Bizelli (2015) e sobre letramento digital veja Prado et. al (2017)





professores e equipes diretivas para garantir participação e qualidade concreta.

No contexto de desconhecimento de direitos, a violência graça em diversos formatos: violência simbólica institucionalizada representada até mesmo em agressões verbais e físicas. As vítimas são normalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, mas se somam a eles os grupos marginalizados do cotidiano regular da escola, aqueles que se obrigam a seguir as regras de convivência dentro de uma espécie de “currículo oculto”. Ao difundir as regras sociais da boa convivência, a Escola – como instituição – reproduz, chancela e maximiza a convivência pacífica, alheia ao que ocorre fora de seus muros: a segregação.

Sobre a condição humana, para manutenção da sobrevivência da espécie, categorizar é postura que faz parte da organização de Comunidades. A incapacidade das sociedades, porém, em compreender a linha tênue que há entre “classificar” e “rotular” deixa a mostra o preconceito estabelecido. A observação etnocêntrica culmina limitando a capacidade de enxergar no outro as mesmas potencialidades; a ausência da Ética, do respeito pela condição humana, formaliza a segregação.

Padronizar comportamentos sociais, para além de descaracterizar a beleza da pluralidade humana, constrói a base para o ensino do preconceito no ambiente escolar. Lembrando que “ensinar” na Escola vai muito além do que está registrado nos livros didáticos, nos projetos interdisciplinares ou transversais. Aquilo que acontece fora do currículo também constitui a formação dos sujeitos, também se transforma em currículo: a postura de docentes



e de membros da equipe gestora, dos agentes de apoio, merendeira, zeladoria, um conjunto que reflete aquilo que se aprende no refletem no aprendizado das relações humanas e de forma institucionalizada.

A heteronormatividade na Escola é exemplo claro da reprodução de preconceções que não são questionadas e se formalizam travestidas de regras para o convívio social adequado: Filas de menino e menina; letras e desenhos grafadas nos cartazes das salas indicando rosa para meninas e azul para meninos; falas como *meninos são mais agitados, meninas não devem sentar-se com as peninhas abertas*; frases ingênuas que vão sendo reproduzidas por familiares e agentes da instituição, introduzindo as primeiras formas de preconceito humano: *binarização* dos corpos. Assim, a Comunidade escolar endossa a segregação, internaliza o preconceito na criança pequena, criando um comportamento que irá se reproduzir ao longo da vida se não for problematizado.

Onde Está a Heteronormatividade na Escola

O trabalho aqui apresentado analisou dados coletados sobre o tema da Heteronormatividade no ambiente escolar, mais especificamente, na Educação Básica. Utilizou-se, como levantamento bibliográfico, de conjunto ordenado de produções científicas que tratam do tema, cristalizando análises já referenciadas, mas reorganizando categorias a partir do interesse específico da construção presente sobre a heteronormatividade em ambiente escolar.

A primeira tarefa foi coletar e analisar os dados existentes nos trabalhos organizados pelo banco de Periódicos CAPES, cuja missão é:





O Portal de Periódicos tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível. A promoção do acesso irrestrito do conteúdo do Portal de Periódicos pelos usuários e o compartilhamento das pesquisas brasileiras em nível internacional.

Assim, foi executada uma busca utilizando o descritor: heteronormatividade no campo: *Assunto*. Nesta fase de pré-análise, foram recepcionados 497 resultados para os últimos 3 anos (2019-2022), os quais foram colocados em ordem decrescente de publicação, sendo observados os 5 primeiros trabalhos mais recentes que, na triagem de leitura dos seus resumos, versavam sobre a heteronormatividade em ambiente escolar. Foram descartadas na pesquisa as resenhas de livros.

A seleção que se transformou na base para a discussão, portanto, centrou-se nas 5 últimas publicações acadêmicas, indexadas no site Periódicos Capes, com a temática Heteronormatividade da escola. Para a análise da seleção foi eleito o tópico *Análise de Conteúdo e Análise Documental* (BARDIN, 2016, p. 26), que norteia sua característica:

Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente de original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciarão. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de



procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

DESENVOLVIMENTO

Para a fase de Exploração do conteúdo coletado, foram criadas duas categorias norteadoras: 1) Onde aparece a Heteronormatividade na Escola contemporânea brasileira e 2) Quais são as posturas combativas adotadas contra esta prática. Ao final, tratou-se de interpretar a coleta de dados utilizando material teórico produzido por Louro (2007 e 1997). Suas obras são citadas em 4 dos 5 artigos analisados, sendo que os autores que não a referenciam, no texto analisado, citam-na em outros textos (CASTRO; FERRARI, 2021). Assim, compôs-se os referenciais para a análise aqui proposta: Louro (1997 e 2000), Foucault (1999), Reis e Bizelli (2020) e Castro; Ferrari (2021).

Delineamentos dos Artigos Coletados

Na fase de Análise de Conteúdo, uma tabela com os dados foi criada, alimentada com a leitura detalhada da amostra colhida, outros dados pertinentes foram ganhando importância, já que recorrentes nos artigos. Assim, a frequência de incidências foi quantificada, formando 4 grupos de análise: Heteronormatividade, Preconceito, Escola e Gênero como ilustra a Tabela 1.





Tabela 1: Publicações investigadas de 2020-2022.

nn	Publicações	Ano publicação	Qualis	Universidade	Nome da revista	Quant. folhas	Heteronormatividade	Preconceito	Escola	Gênero
11	Vidas que se cruzam na pedagogia do insulto: Uma análise das vivências escolares de pessoas LGBTQIA	jun/ 21	A3	UEM	Eccos Revista Científica	18	2	11	105	34
22	Marcas inscritas nos muros da escola: Imagens, Educação e vidas precárias.	abr/ 21	A1	UFJF	Educação e Sociedade Campinas	17	5	4	96	15
33	Nem Só Azul e Rosa: Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica	dez/ 21	B2	IFPA / IFRJ	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	19	4	8	64	76
44	Os reflexos da heteronormatividade no ensino de História	nov/ 21	B1	UFRJ	Revista Educação em Foco	18	4	7	34	36
55	Violências de gênero, sexualidade e educação física escolar: como essa questão social vem sendo tratada no contexto escolar.	dez/ 20	B1	UNESP Rio Claro	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	8	5	4	78	49

Fonte: Dados coletados pelos autores no site Periódicos CAPES em '20 /Abr./2022.



Para facilitar a triagem dos dados, foram utilizados os números sequenciais que vêm antes do nome da publicação na Tabela 1. Na primeira publicação da tabela, a palavra “Heteronormatividade” tem frequência menor em relação às demais publicações: os autores usam-na em uma citação direta para refletir como a identidade heterossexual é utilizada para promover a homofobia na escola. Os autores grafaram os comportamentos heteronormativos, mas sem citar diretamente o termo, deixando claro que a escola, que teoricamente deveria ser um espaço de promoção dos direitos, é vista como um local de sofrimento, de violência e de ataque cotidiano à autoestima de estudantes LGBTQIA, reproduzindo e ratificando diferenças (OLIVEIRA; FERREIRA, 2021).

Em relação à publicação 2, a palavra “Heteronormatividade” aparece 5 vezes em todo o texto, sendo utilizada inclusive nas palavras-chave do resumo. Existe um tópico exclusivo para explicar uma frase que evoca nojo a posturas não heteronormativas. Os autores afirmam que no ambiente escolar há privilégios para a heterossexualidade e o enquadrando do que foge a ela passa a estar na condição de anormal (FERRARI, CASTRO; BASTOS, 2021). Nos demais trechos os autores discorrem sobre como essas posturas participam do currículo oculto.

Na publicação 3 o termo heteronormatividade é utilizado para os indexadores. Utiliza-se o termo cisnormatividade como sinônimo daquilo que regula vivências e comportamentos nos espaços educacionais. Vislumbra-se que este termo será a evolução da nomenclatura por descaracterizar o foco no “hetero”, transportando-o para a posição contrária. Fica patente a inquietação e o “desajustamento” revelados nos



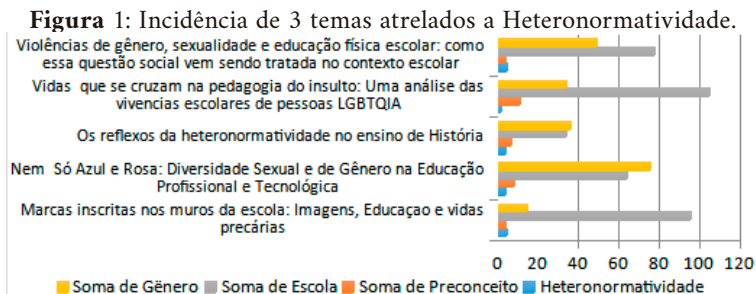


gestos, olhares atravessados e discursos de professores e técnicos (GEMAQUE; CAVALCANTI; JESUS, 2021). Silencia-se também a orientação sexual dos docentes na escola, já que não heteros ofereceriam serviços menos eficientes.

O texto 4 é o único em que o termo heteronormatividade aparece no título e como palavra-chave. Quando os autores utilizam o termo nas Considerações Finais, afirmam que há evidência da força do termo, força que estimula “governos, religiões, parlamentares e até pesquisadores a darem vazão a seus preconceitos, impedindo o exercício livre da ciência, do ensino e da cidadania” (GOMES; COUTINHO, 2021).

Finalmente, a publicação 5 também usa o termo heteronormatividade entre as palavras-chave. Os autores discorrem sobre as agressões verbais, não verbais e físicas sofridas por aqueles que não seguem o padrão comportamental em ambiente escolar e esclarece que a omissão perpetua e legitima tais práticas na formação do indivíduo (BALBINO; CARDOSO; FONSECA, 2021) no ambiente em que ele deveria se formar cidadão crítico-reflexivo.

A Figura 1 mostra os temas recorrentes nas publicações estudadas, atrelados ao termo Heteronormatividade:



Fonte: Dados coletados pelos autores referentes publicações referenciadas.



Constata-se e exemplifica-se, portanto, a heteronormatividade frequente na escola contemporânea brasileira e, dada a diversidade geográfica dos autores analisados, disseminada em diversas regiões do país. A Figura 1 mostra a incidência do termo heteronormatividade nas publicações analisadas e consegue sua vinculação a outros termos como Escola, Gênero e Preconceito, temas que encontram abrigo no silenciamento dos profissionais docentes e equipe gestora quando determinam tais posturas preconceituosas e segregadoras. A heteronormatividade ocorre no comportamento velado entre professor aluno, entre os alunos, de forma visual nos muros e ambientes que recebem pichações e, principalmente, na ausência de uma proposta de ensino que legitime o diálogo entre toda a comunidade escolar.

As Propostas de Combativas à Heteronormatividade

Permanecendo no âmbito das publicações analisadas, é possível perceber que, na publicação 1, os autores observam que “os padrões normalizadores adotados pela escola excluem aqueles considerados diferentes, impactando diretamente na esfera dos sentimentos, da dignidade e do desempenho escolar” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 1), não somente dos alunos excluídos, mas dos demais também, já que há a formalização do preconceito. As sugestões do texto para o enfrentamento da situação envolvem várias atividades direcionadas: educação continuada para o trabalho aplicada voltada à Equipe escolar; materiais de apoio para os alunos; inclusão das discussões sobre o tema nos livros didáticos e no projeto





político pedagógico das Unidades, abrindo um diálogo franco com a Comunidade escolar.

Na segunda publicação há relato sobre 2 pichações no muro da escola, inclusive contendo as imagens das grafias. Uma é de cunho racista: “Descendentes de Caim cruzaram com os macacos. A origem da raça negra” (FERRARI, CASTRO; BASTOS, 2021, p. 3); e outra de cunho homofóbico: “Gays são nojentos, a maioria tem Aids” (FERRARI, CASTRO; BASTOS, 2021, p. 7). Os autores observam que as ações, de quem pixou e da escola em que foram grafadas, inserem-se em jogos de poder entre os que podem e os que não podem falar, sobre quais sujeitos se autoafirmam e quais ficam às sombras (FERRARI, CASTRO; BASTOS, 2021, p. 14). As posturas de combate aos fatos relatados caminham no mesmo sentido das sugestões feitas no artigo anterior.

Já na publicação 3, os autores relatam uma Sequência Didática interdisciplinar entre Sociologia e o Desenho Técnico, por ser tratar do EM profissionalizante, contemplando o tema Transversal “Orientação Sexual”. Afirmam que as atividades organizadas nessa configuração, ampliam discussões e podem ser estratégias ocultas diante da “possibilidade de retirada da discussão dos temas na Educação Básica, como ocasionalmente desejam os defensores do projeto escola sem partido” (GEMAQUE; CAVALCANTI; JESUS, 2021, p. 16), mas ao trabalhar de forma transversal, como um tópico uma vez ao ano, não legitimam a desconstrução do preconceito e a inclusão de todos no ambiente escolar. O texto ainda relata situações de segregação de docentes em relação a alunos, demonstrando



o desconhecimento e promovendo o exercício do silenciamento, gerando o título de “escolas-armário” (GEMAQUE; CAVALCANTI; JESUS, 2021, p. 16-17).

O texto 4 discute como a disciplina História, em seus recursos didáticos, formataram os interesses do Estado pautado na heteronormatividade (GOMES; COUTINHO, 2021, p. 10). Advoga que as tendências ultraconservadoras têm ameaçado a Educação Pública, culminando na publicação da Lei 13415/17 que suprimiu a obrigatoriedade do Ensino de História no Ensino Médio. A resistência aos fatos relatados viria pela sustentação de um currículo em que a diversidade, a crítica e as temáticas são discutidas como de combate às discriminações constituídas (GOMES; COUTINHO, 2021, p. 11).

E, ao final das buscas, a Publicação 5, reiterando as convicções desta pesquisa, elegeram a coleta de dados por meio do levantamento da produção bibliográfica sobre violências de gênero e sexualidade, em aulas de Educação Física na Escola, abrangendo os últimos 10 anos e utilizando-se de dados extraídos da Base Scielo. A análise determinou que as publicações apresentam indícios de que as aulas de EFE são ainda importante instrumento para perpetuação dos preconceitos “através de seus conteúdos, pautados em uma visão biológica de corpo, não considerando que ele é resultado das transformações sociais, culturais e históricas de nossa sociedade” (BALBINO; CARDOSO; FONSECA, 2021). A negligência chega ao ponto de os autores declararem:

Sendo necessário a problematização e compreensão que o corpo não é apenas determinado biologicamente, muito



menos binário, forte ou fraco, apto ou deficitário, mas construído culturalmente em função de valores sociais que estão continuamente em transformação (BALBINO; CARDOSO; FONSECA, 2021, p. 6).

Ao final o texto afirma a necessidade de comprometimento do poder público em assegurar e legitimar os direitos humanos de todo cidadão, com ênfase na Educação para Diversidade visto que os escolares estão as margens do contexto heteronormativo.

Nas 5 publicações, portanto, é possível encontrar escolas e realidades concretas nas quais já se sabe da existência de práticas excludentes de heteronormatividade, mas, como pudemos verificar, os mesmos trabalhos salientam que há necessidade do poder público dar palco a ações corretivas, visto que os Currículos, tanto o pedagógico e o oculto, legitimam a perpetuação da heteronormatividade e suas consequências no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se é que podemos indicar caminhos para aqueles que estão envolvidos no ambiente Escolar – e vivenciam, portanto, a falta de políticas para enfrentar as questões aqui descritas – diríamos que há necessidades – de oferecer acolhimento, de aprofundar conhecimentos, de analisar os acontecimentos e de refletir criticamente – postas para todos: alunos – os que praticam heteronormatividade e os que são marginalizados por ela –; docentes que tem posturas pouco defensáveis; equipe gestora que confunde as questões de discriminação como mera indisciplina; e



demais representantes da comunidade – familiares que carregam suas preconceções.

Ao pensarmos que a interação do conhecimento se dá no espaço comunicacional entre os atores comprometidos com o processo educativo, Hermes – enquanto mensageiro, mas também enquanto modulador da mensagem – reforça a importância de enfrentar a materialidade concreta daqueles que vivem a Escola e de suas práticas, as quais, muitas vezes, são silenciadas pelo medo da retaliação de um sistema excludente e legitimador de segregação e preconceito.

REFERÊNCIAS

BALBINO, Marcela A. CARDOSO, Priscila C. FONSECA, Débora C. Violências de gênero, sexualidade e educação física escolar: como essa questão social vem sendo tratada no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, (São Paulo) 2021. Junho;35(nesp):63-70 <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35inespp63-70> Disponível em: file:///C:/Users/danielleartes/Desktop/livro%20Hermes%20Revisitado/artigos%20em%20an%C3%A1lise/5.pdf Acesso em: 21/Abr./2022.

Bardin Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª. reimpr.da 1ª ed. 2016. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> Acesso em: 21/Abr./2022.

BIZELLI, José Luís. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom., 2015, Rio de Janeiro.





Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: INTERCOM, 2015. v. 01. p. 01-15. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/lista_area_DT8-EP.htm Acesso em: 21/Abr./2022.

Brasil. **Constituição Federal 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25/Abr/2022.

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 25/Abr./2022.

CAPES, Periódicos. Busca pelo assunto: Heteronormatividade. Ministério da Educação Brasil. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/missao-e-objetivos.html> Acesso em: 21/Abr./2022.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 25/Abr./2022.

FERRARI, Anderson. CASTRO, Roney P. BASTOS, Felipe. Marcas inscritas nos muros da escola: Imagens, Educação e vidas precárias. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 42, e231389, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/danielleartes/Desktop/livro%20Hermes%20Revisitado/artigos%20em%20an%C3%A1lise/2.pdf> Acesso em: 21/Abr/2022.



FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GEMAQUE, Robelandia. dos S.; CAVALCANTI, Natália. C. S. B; JESUS, Jaqueline. G. de; Nem Só Azul e Rosa: Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e13516, dez. 2021. ISSN 2447-1801. Disponível em:file:///C:/Users/danielleartes/Desktop/livro%20Hermes%20Revisitado/artigos%20em%20an%C3%A1lise/3.pdf Acesso em: 21/Abr/2022.

GOMES, Fábio S. COUTINHO, Maria A. G. C. Os reflexos da heteronormatividade no ensino de História. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora Vol. 26, 2021 - Especial e26019 Disponível em: file:///C:/Users/danielleartes/Desktop/livro%20Hermes%20Revisitado/artigos%20em%20an%C3%A1lise/4%20.pdf Aceso em: 21/Abr/2022.

LOURO, Guacira L. (Orgs) **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª. ed. Autêntica Belo Horizonte, 2000.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista ISBN 85.326.1862-6. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Isaías B. FERREIRA, Diego R. Vidas que se cruzam na Pedagogia do Insulto: Uma análise das vivências escolares de pessoas LGBTQIA. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 57, p. 1-18, e11337, abr./jun. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/danielleartes/Desktop/livro%20Hermes%20Revisitado/artigos%20em%20an%C3%A1lise/1.pdf Acesso em: 21/Abr./2022.





PRADO, Ana Lúcia; LAUDARES, Ellen Maira de Alcântara; VIEGAS, Patrícia Peixoto Carneiro; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** 12 (2). 2017. P. 1156-1176. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286> Acesso em: 21/Abr./2022.

POLATO, Roney C. FERRARI, Anderson. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação** v. 26. e260040 Rio de Janeiro. GT23- Gênero, Sexualidade e Educação. ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2021.

REIS, Márcia L.; BIZELLI, José L. (Orgs) **Prometeu revisitado: Gestão e Tecnologias Educacionais**. ISBN: 978-65-88496-21-3. 1ª ed. p. 381. Gradus Editora. Bauru-SP, 2020.





INCLUSÃO E UNIVERSALIZAÇÃO: DISCUSSÃO DE CONCEITOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Láís Zaccaro Sene
José Anderson Santos Cruz
Tháís Vargas Bizelli

INTRODUÇÃO

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos e responsabilidade do Estado e da família, e deverá ser promovida, bem como incentivada, mediante a participação da sociedade civil, para, assim, promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, no que consiste em seu preparo para exercer a cidadania e se qualificar para o mercado profissional, de acordo com Bizelli, Darido e Duarte (2015). Portanto, continuam os autores, ao difundir que a educação é para todos, a Carta Magna impõe acesso a bens e serviços para que os indivíduos possam gozar dos direitos inerentes à cidadania, como o exercício da democracia, no que tange à atuação política como reivindicação de direitos. Segundo Trevisol e Mazzioni (2018), a educação e cidadania são dimensões indissociáveis, uma vez que são interdependentes para seu próprio avanço e desenvolvimento, isto é, a educação promove a cidadania.

Para tanto, o Estado brasileiro estabelece um nível obrigatório de escolarização denominado de Educação Básica, conceito abstrato e generalista que abrange crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, com o intuito objetivo de administrar, mediante ação política, as diversas realidades



socioeconômicas da população brasileira e oferecer instrução a todos esses jovens (CURY, 2008). Além disso, conforme Silva (2015), alguns princípios fundamentais da educação estão sob a égide da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), especificamente a igualdade de acesso e a permanência escolar. Contudo, muitos são leigos quanto ao conhecimento das leis que regem o Estado democrático, estabelecendo seus direitos e deveres, que, quando não cumpridos, negam parte da cidadania (BIZELLI; DARIDO; DUARTE, 2015) e fomentam a heterogeneidade e a desigualdade social distribuídas pelas regiões do Brasil (SILVA, 2015).

Nesse sentido, segundo Bizelli, Darido e Duarte (2015), a cidadania confronta o conceito de justiça, visto que a justiça preza a igualdade mediante ordem social e preservação de direitos, no sentido de que todos são iguais perante a lei, enquanto a cidadania se volta para a diminuição das desigualdades. Dessa forma, a Organização das Nações Unidas – ONU (2008 apud TREVISOL; MAZZIONI, 2018), declara que os indivíduos em sua totalidade, ou seja, universalmente, têm o direito à instrução elementar gratuita e obrigatória em se pensando na formação humana. Implica, assim, o uso do termo universalização da educação e o reconhecimento do direito à educação, ao ampliar sua oferta mediante metas e indicadores, e assegurar que é gratuita, e obrigatória, portanto, para todos, sem qualquer distinção (SILVA, 2015).

E a quem se refere o termo para todos? De modo geral, na abordagem da educação inclusiva, tal terminologia refere-se a uma adequação nos sistemas sociais comuns para que toda a diversidade humana neles seja incluída, o que considera as dessemelhanças étnicas, de línguas, de nacionalidade,





gênero, deficiência, entre outros, conforme sinaliza Sasaki (2009). Quanto à perspectiva da universalização da educação, considera o acesso, a qualidade, a redução da evasão e das desigualdades, a formação dos educadores, entre outros aspectos (TREVISOL; MAZZIONI, 2018). Sobre ambas as concepções e em vista de um sucinto estudo da arte, o presente *paper* tem como objetivo demonstrar como a inclusão e a universalização, especificamente na educação, podem ser termos interdependentes, de modo que a universalização abarque a inclusão, visto que ao certificar o direito à educação em sua totalidade, segundo Silva (2015), considera-se seu contexto integralmente.

DESENVOLVIMENTO

Sobre a Inclusão

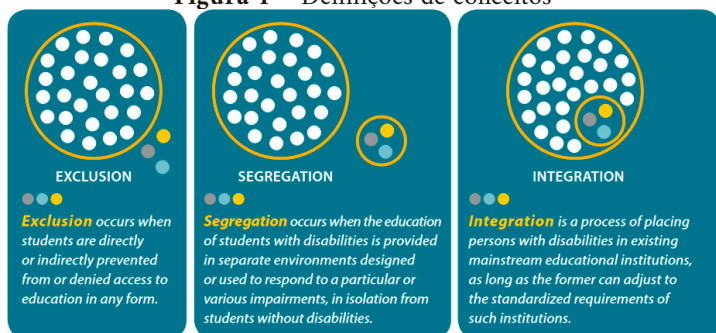
A inclusão na educação implica dimensões para que a diversidade seja o seu ponto fundamental, conforme Borges e Montoya (2015), sendo elas: na cultura, desenvolve valores inclusivos quando a comunidade escolar se sente pertencente e constrói em comunhão com a sociedade civil tais valores; na política, considerando a inclusão como prioridade, estabelece uma base para a constituição de políticas que conduzem à melhoria da aprendizagem e à participação dos alunos sem distinção; e, na prática inclusiva, a cultura e a política inclusiva refletem diretamente nas práticas educativas, assegurando que todas as atividades educacionais, sejam elas fora ou dentro da sala de aula, contemplem todos os educandos, bem como considerem o cotidiano dos alunos, como as experiências e conhecimentos adquiridos no dia a dia, para além do convívio



escolar, no planejamento educacional, buscando aproximar o conteúdo ao contexto dos alunos.

A escola, como microcosmo da sociedade, é heterogênea, e caracteriza a diversidade em sua totalidade; portanto, a escola inclusiva é aquela que efetivamente funciona para todos, considerando as diversas diferenças para além das minorias étnicas, das pessoas com deficiências, entre outras, conforme aponta Heredero (2015). Nesse sentido, o autor declara que para abranger a equidade, uma escola de qualidade tem em seu currículo o objetivo de promover a aprendizagem de todos, indo além de garantir o acesso à educação, e garantindo igualmente a permanência do aluno. Isto é, a transformação da escola demanda muito mais do que um currículo flexível, necessita de investimento focado na promoção da formação dos professores, pautada na autoformação e no acompanhamento destes profissionais, de modo que a própria instituição escolar seja um local em que se aprende, inova e está em consonância com o desenvolvimento tecnológico, mediante o uso assertivo de recursos (HEREDERO, 2015). Essa percepção do conceito pode ser visualizada no infográfico abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Definições de conceitos





Fonte: Abt Associates, 2016, p. 3.

Dessa forma, a inclusão na educação também abrange a inclusão tecnológica, isto é, proporcionar a capacitação dos alunos à utilização dos recursos tecnológicos de modo mais crítico, de modo que as tecnologias de informação e comunicação possibilitem o aumento qualitativo no processo de comunicação, interação e produção de sentidos nos/dos/pelos e com os processos de ensino aprendizagem, especificamente, na prática da constituição de um sujeito que exerça efetivamente sua cidadania, de acordo com o que sublinha Lopes Reis (2006). Ademais, conforme aponta a autora:

[...] educar significa investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões em relação ao conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas no trabalho, aplicar, criativamente, as novas mídias em usos simples, rotineiros ou mais sofisticados (LOPES REIS, 2006, p. 66).



O trecho citado reitera a necessidade de inserção das tecnologias de informação e comunicação nos processos de aprendizagem para que sejam integralmente inclusivos, visto que, conforme Lopes Reis (2006), essas tecnologias proporcionam redes interativas que podem possibilitar espionagem, disseminação de desinformação, bem como estratégias de marketing que influenciam ao consumismo exacerbado, logo, demandam racionalizar seu manuseio. O uso consciente das tecnologias de informação e comunicação, bem como a aprendizagem do funcionamento destas de forma crítica, só ocorrerá se para isso concorrerem as instituições escolares, espaço onde a maioria das crianças e jovens irão se deparar com tais instrumentos. Ademais, a inclusão abrange diversos aspectos que visam diminuir o distanciamento entre grupos minoritários para o exercício dos seus direitos e deveres como cidadãos, visto que há inúmeros meios de exclusão social, sejam eles étnicos; econômicos; de gênero; patológicos; religiosos entre outros, de acordo com o que discute Bessa (2019). A autora declara que existem numerosas medidas de proporcionar inclusão social fora dos portões da escola, sendo primordial a conscientização populacional acerca do tema, a qual pode ser fornecida a partir de campanhas de conscientização em todas as esferas.

Além disso, para que essa inclusão de fato ocorra, as minorias necessitam participar no processo de formulação e execução das adequações, o que demonstra a existência de barreiras em várias dimensões da sociedade civil. Essas influenciam as relações sociais no lazer, na escola e no trabalho, conforme declara Sassaki (2009), sendo





arquitetônica, com barreiras físicas; comunicacional, com barreiras na comunicação; metodológica, com barreiras nos métodos e técnicas que contornam o lazer, o trabalho, a educação etc.; instrumental, com barreiras nos instrumentos e ferramentas; programática, com barreiras nas políticas públicas e no mundo jurídico; e atitudinal, com barreiras disseminadas a partir de preconceitos, estereótipos, estigmas, ou quaisquer tipos de discriminações.

O que se Refere à Universalização

Segundo Maceno (2019), a educação é universal em seu sentido ontológico, uma vez que a educação surge como solução para as demandas do processo de socialização do homem. Isto é, conforme o autor, o indivíduo a partir da educação constrói o mundo externo, mediante o trabalho; e seu mundo interno, através da autoconstrução. Nesse sentido, a educação atua subjetivamente no consciente humano ao influir papéis sociais aos indivíduos, de modo a determinar esferas e funções sociais (MACENO, 2019). Assim, de acordo com Maceno (2019), a educação é intrínseca à existência humana, pois é somente a partir desta que a realização do trabalho é possível, fruto e fomentador de um diálogo com o outro, com a sociedade. Nesta direção, segundo o autor, a educação é universal em todas as sociedades, com o papel de orientar em benefício da reprodução social, uma vez que “é uma atividade processada em todos os homens” (MACENO, 2019, p. 54).

Contudo, no que tange à construção íntegra da sociedade nos aspectos da igualdade, apesar da educação ser universal, ela tem ocorrido de diferentes maneiras. Isso pois o acesso



à educação se tornou universal, porém, a educação acessada não é a mesma para todos, assim como não há meios de desconsiderar as questões centrais que movem a civilização humana, como o capital e a compra e venda da força de trabalho que ocorre em sociedades capitalistas e resulta em desigualdades materiais. No campo educacional, essas desigualdades são visualizadas na desvalorização do ensino público devido à mercantilização da educação (MACENO, 2019; LIMA, 2014). Para exemplificar tal argumento, observemos o acesso à universidade brasileira: por mais que atualmente esteja voltada às questões sociais, mediante solidariedade com as dívidas históricas do país e atuando no desenvolvimento de políticas públicas de compensação, como as cotas de ingresso sociais e raciais, ela não foi concebida para ser acessada por todos, segundo aponta Lima (2014). Conforme o autor, além de prover o acesso de todos à universidade, é preciso reivindicar que toda a Educação Superior seja gratuita e de qualidade, diferente de como ocorre na atualidade: um serviço privado ou público não estatal, considerado mais eficiente, pois possibilita a competição de mercado. Com essa competição, observamos que muitos sujeitos acabam se mantendo à margem do nível superior de ensino.

Dessa forma, não há universalização da educação em seu sentido amplo, ou seja, todos os seus níveis acessíveis a todas as pessoas que possuem interesse, incluindo aquelas em vulnerabilidade social, visto que:

No entanto, uma verdadeira universalização da educação pressuporia o acesso **igualitário** ao





patrimônio cultural historicamente produzido, acumulado e decantado, e não apenas o acesso à educação *stricto sensu* e *lato sensu* socialmente desigual. Portanto, se entendermos a universalização de acordo com esse último aspecto, não há universalização da educação nas sociedades de classe (MACENO, 2019, p. 55, grifo do autor).

Desse modo, a oferta da Educação Superior em sua grande maioria se dá a partir da transferência de verbas ao setor privado, por acolher os interesses estatais mediante uma transferência de responsabilidade, sob a ênfase de prover uma ampliação das oportunidades sociais, defendida pela premissa de que os cidadãos, vulgo clientela, não têm acesso à universidade por conta própria, de acordo com o que assinala Lima (2014):

A universidade brasileira como uma das instituições históricas de formação de elites, além de não fugir a essa lógica, a naturaliza por sua passividade e incorpora o ideário do capital e do capitalismo à sua missão, visão e ação: igualdades de oportunidades sociais, contraditoriamente, enquanto o Estado capitalista assegura os privilégios da educação, dentre outros, para a classe hegemônica, mitologiza a igualdade para os trabalhadores e conserva o coração do sistema sob o compasso da desigualdade (LIMA, 2014, p. 259).



Ou seja, as ações afirmativas que restam como único caminho para estes sujeitos quanto ao seu ingresso na universidade não possibilitam mudanças substantivas na Educação Superior, uma vez que ela se situa em um sistema excludente, movido pelo capitalismo, onde a educação em sua totalidade não há de ser universal, segundo afirma Lima (2014). O autor argumenta que as ações afirmativas são paliativas e instrumentos de conquista do ideário neoliberal, visto que é pela educação que se interioriza a realidade social, e a emancipação da educação se situa no rompimento com a lógica capitalista, desassociando a educação dos interesses do capital.

Para tanto, observamos a necessidade da ampliação do acesso e oferta de Educação Superior de qualidade, mediante a expansão de universidades públicas e institutos federais a partir de programas e políticas públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, visto que “configuram novas tentativas de expansão do acesso ao ensino superior, desta vez com preocupações mais explícitas com o combate às desigualdades de toda ordem” (CASTRO; RIBEIRO, 2009,p. 64).

Inclusão e Universalização: Um Apanhado

Neste ponto da reflexão far-se-á pertinente a comparação entre os termos estudados, considerando suas similaridades e dessemelhanças. Nesse sentido, a inclusão na educação, como já mencionada, demanda uma construção cultural na sociedade civil em sua totalidade, respeitando sua





característica predominante, a heterogeneidade, em suas diversas dimensões de inclusão, seja ela social; étnica; econômica; de gênero; patológica; religiosa etc., através do ambiente escolar; das políticas públicas; da acessibilidade; e das práticas pedagógicas inclusivas. Outrossim, a formação inicial e continuada dos educadores demanda ser alterada com o propósito de defender o direito à educação, de modo a reconsiderar o significado de uma escola de qualidade e repensar o que é ensinado, para quem é ensinado e de que forma esse ensino ocorre, para, assim, transmitir princípios orientados pelo respeito à diversidade humana, solidariedade e cooperação (ROCHA; CRUZ; SOUZA, 2019).

Conforme apontam Rocha, Cruz e Souza (2019), as dificuldades de convivência entre diferentes aprendizes podem ser superadas, principalmente através da vontade, tanto no aprendizado, mediante a superação de obstáculos internos inerentes à psiquê humana, como preconceitos e pré-conceitos para o relacionamento entre sujeitos constituídos por sua heterogeneidade, quanto a partir da adequação da prática pedagógica, de políticas e ações mais inclusivas para o acesso desses discentes, por meio da superação de obstáculos externos apresentados pela infraestrutura e pela didática necessária para que os diferentes sejam inclusos. Dessa forma, continuam as autoras fazendo uma reflexão de que a inclusão está para além de possibilitar que todos os alunos sejam incluídos, mas prover meios que tornam o ambiente escolar mais humanizado, acessível, permanente e de contínua aprendizagem. Assim, por meio da inclusão a escola reflete sobre o que se ensina, o que ainda deseja ensinar e para que público ensina, bem



como torna fundamental que a escola se adeque aos seus alunos, partindo do lugar de fala destes sujeitos a fim de compreender as diferentes realidades apresentadas por estes aprendizes e não pela escola (HEREDERO, 2015).

A trajetória da universalização é semelhante à da inclusão, porém cada uma delas conta com suas particularidades. A universalização atrela o inaccessível à educação ao capital e às diferenças de classe, isto é, mesmo que a educação (e educação de qualidade) seja um direito, esta não tem se efetivado, na prática, a todos, em seus diversos níveis, especificamente o superior, devido à essa mesma educação, em princípio, não ter sido concebida de forma universal, visto que conforme aponta Lima (2014), a instituição da universidade brasileira no país se configurou historicamente como formação de elites. Da mesma maneira que o acesso à educação progrediu significativamente desde a colonização do país, o ensino ofertado não é o mesmo para todos os alunos, uma vez que o liberalismo e seus adeptos propagaram a ideia de que a competição do mercado possibilitaria melhoria na qualidade da educação, isentando a responsabilidade estatal para com a educação da população menos favorecida no que tange à universidade. Contudo, nada impede que tal argumento seja especulado nos demais níveis educacionais, como atualmente estamos vendo acontecer com o ensino fundamental e o ensino médio.

Sendo assim, no contexto da universalização, de acordo com Lima (2014), os processos de inclusão social somente retratam a promoção de um direito já existente, o que não é sustentável, visto que por mais que as ações paliativas demonstrem legitimidade de justiça social, apenas





acentuam o caráter autoritário organizacional oriundo de um estamento de classes dominantes que acabam excluindo parte da população do acesso à Educação Superior. O autor declara que a emancipação da educação demanda romper a lógica capitalista de uma educação direcionada à dualidade, que forma regularmente: proletariados qualificados para mão de obra e burgueses para o comando. Assim: “O direito ao acesso à educação para todos os cidadãos traduz a afirmação de um bem comum à comunidade política e ao compartilhamento da razão e da ciência” (BIZELLI; DARIDO; DUARTE, 2015, p. 109).

Pautar-se pela lógica da universalização da educação significa: reivindicar educação para todos, reivindicar uma educação democrática, reivindicar uma educação humanizadora, reivindicar uma educação universal (LIMA, 2014), uma vez que a universalização integral da educação se baseia no princípio democrático em que todos os educandos são capazes de se especializar e não apenas uma parcela deles, conforme aponta Nascimento (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ambos os termos, inclusão e universalização, no contexto educacional possuam aspectos em comum, como a diversidade; a qualidade do ensino; o acesso e a permanência, os vocábulos também podem convergir no que tange aos caminhos que percorrem e aos destinos a que se dirigem, como visto neste ensaio. Dessa forma, enquanto a inclusão aponta para a necessidade de prover a todos a luz da sabedoria, sem distinção, de modo que se promova acessibilidade, a universalização defende que a educação, em



sua totalidade, nos seus diversos níveis de ensino, seja gratuita e de qualidade, o que já faz alusão e incorpora os diversos tipos de inclusão, principalmente a social, sem a necessidade de reivindicar direitos, visto que eles estão presentes no momento histórico atual, mas sim se faz necessário prover meios que possibilitem que tais direitos sejam garantidos.

Nesse sentido, a compreensão de tais termos é de suma importância, uma vez que é mediante sua utilização que podemos reivindicar o que queremos a partir de sua apropriação correta: neste caso, o que almejamos, logicamente, é uma educação realmente para todos. Contudo, não reivindicamos qualquer educação, reivindicamos uma educação de qualidade, uma educação pautada nos princípios que humanizam a sociedade e que clamam pela atuação da cidadania e da efetivação concreta da democracia. Em tempos de desilusão institucional e do alugamento do país, como dizia Raul Seixas em sua música “Aluga-se”, se torna fundamental o papel da participação da sociedade civil nas instituições públicas e a retomada da função da educação em formar cidadãos que saibam de seus direitos e deveres para cumpri-los e exigi-los no exercício de sua cidadania. Destarte, a partir do vocábulo universalização, o que demandamos é a universalização da educação, de uma educação que promova inclusão e seja inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALANA. A summary of the evidence on inclusive education. **Abt Associates**, 2016. Disponível em: <<http://>





alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BESSA, L. O que é inclusão social? **Politize**, 2019. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/inclusao-social/>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BIZELLI, J. L.; DARIDO, M. C.; DUARTE, C. P. Educação para cidadania: em busca de um campo de análise. In: BIZELLI, J. L.; HEREDERO, E. S.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Inclusão e aprendizagem**: desafios para a escola em Ibero-América (versão eletrônica). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BORGES, G. C.; MONTROYA, G. S. Cultura, políticas y prácticas inclusivas en la formación universitaria desde un programa de responsabilidade social. In: BIZELLI, J. L.; HEREDERO, E. S.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Inclusão e aprendizagem**: desafios para a escola em Ibero-América (versão eletrônica). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

CASTRO, J. A.; RIBEIRO, J. A. C. As políticas sociais e a constituição de 1988: conquistas e desafios. In: IPEA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_17_introducao.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 dez. 2021.



HEREDERO, E. S. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI: escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELLI, J. L.; HEREDERO, E. S.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Inclusão e aprendizagem**: desafios para a escola em Ibero-América (versão eletrônica). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

LIMA, P. G. Universalização da Educação Superior no Brasil: contrapontos e possibilidades. **Educar em Revista**. n. 51, p. 243-264, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/nzMFq37my7r56C9nb3ZCX3Q/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

LOPES REIS, M. Educação para e-cidadania: entre a reinvenção das práticas cívicas e o neo-tecnicismo. **Revista Iberoamericana de educación**, n.42, p. 55-68, 2006. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a03.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MACENO, T. E. **A Impossibilidade da Universalização da Educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

NASCIMENTO, I. F. G. Universalização da educação e alunos com necessidades educacionais especiais: reflexões no âmbito das políticas educacionais. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação sobre Políticas, Planos e Gestão da Educação, 26., 2013, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 2013. v. 01. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Irysdefatimaguedes-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ROCHA, S. C.; CRUZ, C. L. P.; SOUZA, R. C. S. Afetividade no contexto escolar inclusivo. In: MACHADO, D. H. A.; CAZINI, J. (Org.) **Inclusão e educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. versão eletrônica.





- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- SILVA, M. R. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 61-74, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441>>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **ROTEIRO**, v. 43, n. esp., p. 13-45, dez. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592018000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.





AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REFLETIR, INOVAR E QUALIFICAR A PERMANÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Roberta Alves Nogueira
Daniel Ríos Muñoz

INTRODUÇÃO

Este texto objetiva socializar alguns dos percursos vivenciados por um grupo de educadores da Educação Básica da Rede Municipal de Nova Aliança - SP: coordenadoras de Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental e/ou escolas; diretores; superintendentes e professoras, que se propuseram ao desafio coletivo de construir uma Ampliação da formação continuada docente para o Município de Nova Aliança com adoção do regime de colaboração da vizinhança territorial.

Resulta, portanto, do acompanhamento dos autores e posterior reflexão dos mesmos, em relação às vivências durante todo o processo. A perspectiva teórico-metodológica adotada, baseada no diálogo (FREIRE, 2005; FREIRE, 2006), colaborou de forma incisiva para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Tal processo constituiu-se um momento ímpar pela constante busca da democratização da gestão educacional, tendo como ponto de partida o pensamento de Paulo Freire (1996), de que educação de qualidade é aquela que consegue



acolher a todos e a todas, qualidade implica em melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas indistintamente, ao passo que procurou incorporar o processo de ampliação da formação continuada intenso e eficaz, e ao mesmo tempo, as colaborações de toda a rede de sujeitos que trabalham com as crianças no município. Durante o trabalho, feito e refeito a muitas mãos, ficou claro o objetivo maior dessa empreitada: oferecer subsídios às educadoras da Rede Municipal de Nova Aliança e aos docentes dos municípios vizinhos para que, em seu cotidiano, realizem cada vez mais, experiências significativas com as crianças, colaborando, assim, para o desenvolvimento integral e pleno delas. Para Gadotti (2003, p. 31), “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções”. Sob esse prisma, podemos assegurar que o pensamento e a atuação coletiva fortalecem a equipe tornando, dessa forma, o trabalho mais eficaz e prazeroso e, conseqüentemente, agregando qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

A experiência reforçou nossa convicção na necessidade de se investir cada vez mais nos processos coletivos, especialmente quando esses perpassam políticas educacionais que tratam da ampliação da formação de seres humanos. Como diz Freire (1996, p. 23) “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser humano”. Tais políticas devem partir das necessidades de suas bases, de quem habita, como se fala popularmente, “o chão da escola”, numa postura dialógica, respeitosa e amorosa (FREIRE, 2005), pois apesar de termos conhecimentos de que existe hoje, no Brasil, uma





pluralidade de experiências participativas e emancipatórias florescendo na base da sociedade (GOHN, 2005), temos, em contrapartida, o conhecimento do quanto essa construção coletiva, por diversas razões, não se constitui realidade no cotidiano de muitos brasileiros, inclusive de educadores.

Outra reafirmação, tão importante quanto a primeira, é de que, enquanto educadores, não podemos perder de vista, nunca, a necessidade de refletir nosso papel de professores da educação básica e sobre nossa prática. Destacamos aqui a proposição de Paulo Freire, baseada em uma educação emancipadora como direito humano. Essa também é reforçada por outros pesquisadores que entendem que a “a educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos” (MOROSINE, 2009, p. 172). É sob esse pilar que precisamos erguer uma “nova qualidade”, como defendia Paulo Freire, que consiga contemplar a todos e todas, indistintamente.

As narrativas e impressões dos autores foram estruturadas de forma a fazer alusão a um “experimentalismo democrático” (UNGER, 2004) no “microprojeto local ” da ampliação da formação continuada de Nova Aliança, de forma intencional, na tentativa de chamar a atenção do(a) leitor(a) para uma terceira convicção: que, apesar de já compor, há algum tempo, a legislação pertinente à Educação Básica, em algumas práticas, ainda se faz distante a formação continuada no cenário brasileiro (BNCC, 2017), as quais devem ser tomadas como os grandes pilares da educação básica.

Estruturamos o texto da seguinte forma: no primeiro momento descreveremos a “Chegada” da Formação de Professores no Brasil, destacando como se deu a origem





nos documentos legais; em seguida, na “Roda de Conversa” com base na obra freireana, destacaremos a importância da presença de alguns elementos apontados pelo autor como necessários à construção de uma perspectiva dialógica no contexto da construção da Ampliação da formação, sobretudo, no que se refere às estratégias utilizadas pela coordenação dos trabalhos, com ênfase em duas atividades que consideramos essenciais para o alcance de nossos objetivos, a saber: i) Apoiar as/os professoras/es na construção autônoma dos seus percursos formativos para o desenvolvimento profissional voltado ao aprimoramento das competências necessárias à atuação didática e pedagógica inovadora acompanhando a vivência dos professores dessas práticas no contexto da sala de aula e ii) adoção do regime de colaboração da vizinhança territorial. Tal metodologia instigou os educadores a comportar-se como sujeitos na busca constante de conhecimento, desapegando-se de postos e hierarquias. Éramos sujeitos aprendentes! Finalmente narraremos de forma breve como se deu, essa experiência da “Ampliação e Formação Continuada Docente”, através da descrição de nossas análises conceituais e considerações em relação à vivência de todo esse processo coletivo, pontuando o que de mais significativo ficou em nossas memórias e quais sentimentos brotaram quando ouvimos: “está pronta a versão preliminar da Ampliação da Formação continuada para a Educação Básica do Municipal de Nova Aliança”.

Mas... como preliminar?

Sim, preliminar! Essa identificação é que continuará dando a ela toda a conotação coletiva desse processo, que não se encerrou com as atividades, do qual fizemos parte.





A inovação está justamente nesse ponto: a Ampliação da Formação será “vívuda” nas instituições de Educação Infantil e Fundamental apreciada por todos os sujeitos que a fazem no nosso e municípios vizinhos. Estes poderão: opinar, sugerir, fazer observações e registros; pensar em algo que não foi sequer cogitado e, por que não, reconstruí-la! Dessa forma, coletivamente, poderemos elaborar a formação mais próxima da realidade de nossa rede, coletivamente, dialogicamente.

O QUE SE ENTENDE POR FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

No contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990, a formação continuada de professores ganha importância em função da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece no inciso III, do Art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, Art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, entendemos que a LDB priorizou a valorização do profissional da educação ao fomentar o aperfeiçoamento profissional continuado, como parte da profissão do professor. Nessa perspectiva, os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 131) ratificam que a atualização, o aprofundamento dos





conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas.

Conforme as indicações do documento mencionado, essa formação no ambiente de trabalho deve contemplar além das demandas do sistema de ensino, as necessidades pessoais dos profissionais da educação, pois como bem salientou Pimenta (2000, p. 10) “o professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor”. Desse modo, “devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e seu desenvolvimento pessoal” (BRASIL, 2002, p. 133).

A valorização e a formação adequada é um direito profissional do magistério previsto no inciso V, do Art. 206 da Constituição Federal e ratificado no inciso VII do Art. 3 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Portanto, assegurá-la é um dever do poder público.

Nesse sentido, coube ao Ministério da Educação à institucionalização de uma política nacional de formação continuada, visando à articulação dos diferentes níveis e sistemas de ensino. Assim, foi constituída em julho de 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria





do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2002).

Partindo do que foi exposto, entendemos que a legislação brasileira, no tocante às políticas públicas contemporâneas de formação docente, aponta para um amplo sistema nacional de formação continuada de professores, visando à qualificação profissional docente, tendo em vista garantir uma aprendizagem condizente com os fins da educação escolar na contemporaneidade e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade.

Para além das políticas que incentivam a formação permanente dos docentes e dos alunos, está a compreensão da própria natureza humana que traz como essência a dialética entre o ser, o estar sendo e o vir a ser. Cada etapa da vida humana corresponde à necessidade de ser outro. “Quem age é, institui-se, manifesta-se, presentifica-se, é constante devir. O professor age como totalidade, ou seja, ele é visto e compreendido fundamentalmente não só pelo que é, mas também pelo que ensina.” (NOGARO; NOGARO, 2012, p. 111). É da natureza do educador e da educação o ser sempre mais, construir-se permanentemente na história e na sociedade, por isso a premência da formação permanente, não como algo que vem de fora para dentro, mas como um movimento que nasce no interior do ser e expande-se para o fazer exterior.

Nesse sentido, entende-se a vocação ontológica do ser humano para a humanização que se edifica ao longo de cada vida humana. Formar-se é um processo que demanda força de



vontade do próprio sujeito e não tanto processos exteriores. Embora, há que reconhecer, devem ser oferecidas ao ser humano as condições necessárias para seu desenvolvimento. E essas ocorrem através de políticas públicas de formação de professores, da valorização da profissão docente e das condições do ambiente escolar. Na ótica de Freire [...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1993, p. 20).

Durante a formação contínua/permanente, sabe-se que o conteúdo teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser concreto, de modo que quase se confunda com a prática. Assim, quanto melhor se faz essa operação, mais inteligência se adquire na prática, além de maior comunicabilidade e poder de análise. Conseqüentemente, “quanto mais estou sendo e percebo a/ou razões de ser porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 51).

Diante da presente discussão, embora esta tenha sido sucinta, atesta-se que o educador e o educando, da mesma forma que a sociedade em geral, devem trilhar caminhos que os levem à compreensão de todos os mecanismos políticos, sociais ou culturais de conscientização das massas, com a finalidade de elucidar situações e permitir o ajuizamento do povo sobre tudo que lhe diz respeito. Um dos principais enfoques da pedagogia freiriana se





torna tão contemporâneo por elucidar que a educação é a principal ferramenta para liberdade e transformação de uma sociedade (CORTELLA, 2011).

Ainda, pontua-se que a conscientização no ato de educar e a política atrelada à educação podem revelar ao educando a verdadeira realidade social, não ocorrendo tal compreensão sem o ato de refletir e agir criticamente. Assim, ficam aqui esboçadas, em poucas linhas estruturadas, algumas concepções da obra desse educador pernambucano, que constantemente inter cruzam o passado e o presente, no que diz respeito à reflexão e à prática pedagógica nos âmbitos educacional e social. Ademais, Freire sempre esteve engajado em contribuir para possíveis mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, através do incentivo à educação, visto que suas ações sempre estiveram voltadas para o povo, e não para a elite, sendo presentes mesmo após sua morte.

O diálogo coletivo e os vínculos relacionais são condição indispensável ao enriquecimento docente e, na percepção destes professores, a principal razão para permanecerem na carreira. As relações emocionais, de acordo com Marchesi (2008), devem ter congruência com as vivências no trabalho e as relações afetivas com os alunos, a interação com os pais, a adaptação às reformas na educação e a compreensão das próprias emoções.

O segundo motivo mais relevante para a permanência na docência entre os professores pesquisados foi a formação continuada de professores, a qual é essencial para desenvolvimento de capacidades e habilidades nos eixos científico, pedagógico e empírico (GRILLO; MATTEI, 2005). Tem por objetivo qualificar e instrumentalizar



o professor não apenas do ponto de vista técnico, mas também na prática reflexiva para a compreensão da diversidade e na ascensão pelo gosto de educar. De acordo com Santos e Antunes (2013), ser educador é também ser sujeito único em características humanas, em um processo de desenvolvimento contínuo, com ações educativas que considerem fundamentalmente a singularidade das pessoas.

Tardif (2013) vincula a formação continuada aos saberes docentes, os quais se compõem de conhecimentos provenientes de diferentes fontes. No entanto, o autor afirma que se a formação estiver baseada unicamente pelos conhecimentos científico-disciplinares não há conexão com a ação profissional, ocasionando impotência e falta de sentido na formação dos professores. Tal fato suscita apreciação de saberes que integrem e incorporem os conhecimentos do currículo, profissionais e da experiência dos professores, inseridos em um determinado contexto sócio-histórico. Para Veiga e Viana (2011), a formação deve levar os professores a entender as transformações e contradições sociais, sob o ponto de vista do desenvolvimento de habilidades para trabalhar coletivamente e, nesse sentido, engajando-o com o contexto acadêmico local e global. Segundo esses autores, a motivação para aprender no processo de formação continuada está interligada com: redes de conhecimento, visão compartilhada e interação entre as pessoas; investigação de novos enfoques e aprendizagens com experiências passadas sem permanecer nelas; reações proativas na resolução de problemas; criatividade para propiciar novos espaços de aprendizagem; práticas inovadoras; planejamento flexível para atuação





com maior autonomia. Todos esses aspectos citados podem ser determinantes para a satisfação na docência se forem contemplados e incentivados no cotidiano docente.

ENCONTRO DE MUITOS SUJEITOS NO CENTRO DE CONVIVÊNCIA DOS TRABALHADORES DO MUNICÍPIO DE NOVA ALIANÇA PARA O “PONTAPÉ” INICIAL

O convite veio informalmente para o comparecimento a uma reunião no dia 16 de janeiro de 2022, no Centro de Convivência dos Trabalhadores de Nova Aliança, interior do Estado de São Paulo, com representantes dos municípios vizinhos e da SME que ficaram à frente do trabalho.

Houve, inicialmente, um debate sobre a necessidade de se compreender alguns pontos essenciais, como refletir, inovar e qualificar a permanência da prática pedagógica, avaliação e didática, reafirmado anos depois na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2017).

Nossa defesa em relação ao refletir, inovar e qualificar a permanência da prática pedagógica está de acordo ao que foi pontuado por Ríos (2004) citando que a inovação no campo da educação exige um papel ativo do professor, que deve “sentir” - uma situação subjetiva resultante da reflexão do professor, a partir da qual o sujeito aprecia a diferença entre o que deve fazer e o que realmente faz em sua atividade profissional. , e isso é mediado pelas conquistas dos alunos – a necessidade de projetar, implementar e avaliar processos inovadores, principalmente no âmbito de sua prática pedagógica, com vistas a melhorar algum aspecto de seu trabalho docente.



A missão do grupo de trabalho seria colaborar para a primeira Ampliação da Formação Continuada: “Itinerários Formativos”.

A proposta inicial era que, cada instituição formasse um grupo com, no mínimo, cinco (5) pessoas, e que nele houvesse a figura do articulador do grupo, eleito democraticamente por seus pares. Esse grupo deveria se reunir mensalmente, duas vezes, primeiramente apenas com seus membros e com outros colaboradores, e depois com o grupo maior, formado por representantes de todas as escolas de Educação e as coordenadoras.

A nossa participação no Grupo de Trabalho foi motivada pelos aprendizados que havíamos construído coletivamente naquela tarde em que se planejava construir uma Formação Continuada através da escuta dos sujeitos que dela participavam. A coletividade dos vários segmentos sendo ouvidos para construir uma formação preliminar. Encantadas com a possibilidade da construção participativa desse processo, abertas ao diálogo e dispostas ao debate, aceitamos.

**4. “RODA DE CONVERSA”: MESMO SEM RECEITA, ALGUNS
“INGREDIENTES” NÃO PODEM FALTAR:
Sobre Refletir, Inovar e Qualificar Docentes no
Cotidiano das Instituições.**

A construção do Ampliação da Formação Continuada Docente de Educação Infantil e Fundamental de Nova Aliança contou com amplo processo de participação dos sujeitos que fazem a Política Educacional no município e vizinhança territorial. A partir da constituição dos Grupos





de Trabalho, uma grande rede de relacionamento e formas de organização foram sendo constituídas.

À medida que as demandas foram sendo postas, para além das demandas cotidianas, os cinco grupos formados nas Instituições de Educação foram criando estratégias para darem sua contribuição as Formações.

Nesse processo, no caso do Grupo de Municípios Vizinhos, o uso das tecnologias de comunicação foi imprescindível. Foi criado um grupo no WhatsApp denominado “Formação Continuada” que otimizou a comunicação e serviu como elemento de sistematização das atividades realizadas. Para além dessa ferramenta, constantemente éramos informadas das atividades e recebíamos material para estudo através de endereço eletrônico.

Mas esses não foram os pontos definitivos para afirmar esse trabalho como um intenso processo de construção coletiva. Os momentos essenciais para essa aprendizagem, que aqui denominamos de “Roda de Conversa”, se deram por ocasião dos encontros.

Inicialmente, os encontros revelavam certo medo entre nós. Sim, o medo de estar equivocadas, de mostrar para o outro que não estávamos entendendo o “recado”, de ter feito errado. Iniciamos propondo experiências com poucos elementos de integração. Por algumas vezes pensávamos de forma horizontal, outras, de forma vertical, cheias de cautela. Contudo, à medida que aconteciam os encontros, o medo foi sendo substituído por vários outros sentimentos: coragem; esperança; companheirismo; solidariedade..., e principalmente, respeito ao saber do outro. Respeito a suas inquietações, suas dúvidas.



Ao longo de nossos encontros superamos o medo de errar e procuramos vivenciar o diálogo, nos termos freireanos, visto que ele é essencial para a realização da verdadeira práxis, que por sua vez necessita do amor, ao mundo e aos homens. É necessário, ainda, humildade, fé e esperança (FREIRE, 2005). Essas são as bases fundamentais para que o diálogo, e conseqüentemente, para que a educação dialógica aconteça.

E foi com o sentimento de seres inacabados, inconclusos, como nos sugere a proposta de uma educação libertadora, que construímos a Ampliação da Formação Continuada docente, para que possa ser experimentado, apreciado, vivenciado nas instituições de Educação Infantil e Fundamental dos municípios envolvidos.

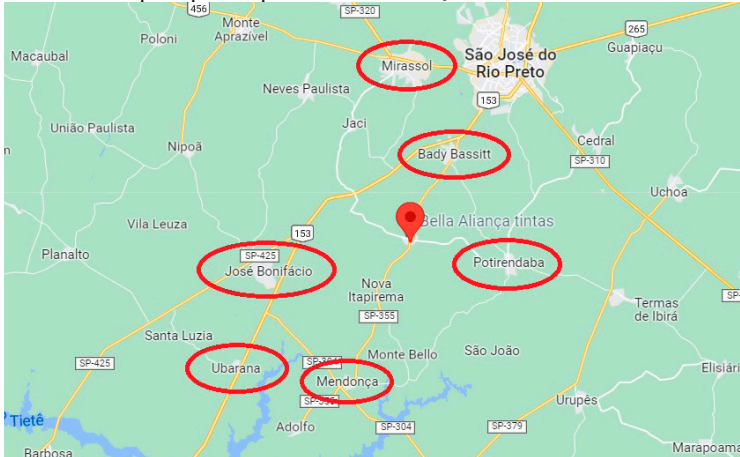
O processo contou com a contribuição ativa de vários sujeitos que propuseram e disputaram palavra a palavra e que votaram várias vezes para dirimir sobre questões da formação. Ela se constitui, sim, no tempo verbal presente, pois continuará, agora no cotidiano das instituições, em um grande momento de “Desenvolvimento profissional de importância fundamental em um sistema como o nosso par que o progresso que fizemos seja preservado e continuado”: o desafio do fazer-se coletivo.

Que possamos seguir com o mesmo espírito coletivo com o qual iniciamos todo esse processo. Apoiando-nos em um dos grandes princípios da pedagogia freireana, aqui traduzida nesta frase: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).





Municípios participantes da Formação Continuada - 2022



Fonte: Dados agregados pelos autores.

O sentido da educação em Freire decorre da incompletude dos seres humanos. Em vista disso, modificar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando sua vocação de Ser-Mais, numa espécie de atualização constante. No entanto, esta condição humana não exclui outra possibilidade, que consiste em Ser-Menos: “A humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção” (FREIRE, 1994, p. 184). Devido à essa contingência, o fazer educativo pode constituir-se num fazer incoerente.

A partir do exposto, aquiescemos que a educação é um ato político “[...] porque está a serviço de uns e não de outros. [...] [porque] compreende a existência de vários projetos em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro” (COSTA, 2008, p. 326-327).





Em tempo algum é demasiado insistir que a educação não é neutra, pois não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

Noutra passagem, sempre com a mesma convicção, Freire (2000c, p. 37) argumenta: “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”.

Em Nova Aliança, a educação é vista como uma atividade comunitária e como forma de compartilhar a cultura por meio da exploração conjunta entre municípios vizinhos que abrem tópicos em conjunto para investigação e discussão. A abordagem proporciona novas maneiras de pensar sobre refletir, inovar e qualificar a permanência da prática pedagógica que orienta as experiências da descoberta e da resolução de problemas. Devido a todas essas características, e experiência dos municípios participantes é importante e empolgante para educadores de nossa região.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é o produto de muitas colaborações. É um pequeno resultado e uma manifestação do processo atual e acelerado do intercâmbio municipal.





O desenvolvimento profissional é de importância fundamental em um sistema como o nosso para que o progresso que fizemos seja preservado e continuado.

Estamos nos tornando mais intencional na promoção do desenvolvimento profissional para o apoio de professores e na promoção de inovar, refletir e qualificar a permanência da prática pedagógica. Assim, o papel do professor deve ser imaginado em termos holísticos e circulares, e não segmentados e lineares. Tal circularidade – ou melhor, espiralidade, é vista na reflexão, inovação e qualificação, componentes frequentes do processo de aprendizagem. As escolas de Nova Aliança e vizinhança territorial são fortemente influenciados pelo seu contexto social e histórico e estão preocupadas transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões e estas em novos pensamentos e novas ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

----- . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: 2002.

----- . Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a sua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. Ed. Vozes, 14º ed. Rio de Janeiro, 2011.



COSTA, D. Política. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 325-327.

FERREIRA, F. I. A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

FORMOSINHO, J. O. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRILLO, M. & MATTEI, P. (2005). **Saberes docentes, identidade profissional e docência**. Em D. Enricone &





M. Grillo (Orgs), Educação Superior: vivências de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 99-110.

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

MARCHESI, A. (2008). **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORDUCHOWICZ, A. **Qualidade da educação superior: tendências deste século. Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: FGV, 2009.

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira Infância: espaço e tempo de educar na autora da vida**. Erechim: Edifapes, 2012.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Coleção Temas da Educação. 2. ed. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional/Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006

_____. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

RÍOS, D. (2004). **La innovación en educación: Desafíos para el desarrollo institucional y profesional de los profesores**. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, volumen 3, N° 6. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, pp. 27-35.



SANTOS, B. S. & ANTUNES, D. D. (2013). Formação docente: processos motivacionais e subjetividade. Em A. A. C. Bezerra & M. B. C. Nascimento (Orgs.), **Educação e formação de professores: questões contemporâneas**. Fortaleza: Edições UFC, 297-330.

TARDIF, M. (2013). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.

URGER, R. M. **False necessity: anti-necessitarian social theory in the servise of radical democracy**. 2nd ed. London: Verso, 2004

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (2011). Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. Em: I. P. A., Veiga; E. F., Silva. (Org.), **A escola mudou, que mude a formação de professores** Campinas: Papyrus Editora, 13-34.







A CULTURA DE COMUNIDADES DE PRÁTICA ENTRE PROFESSORES E O ENSINO PARA A EQUIDADE

Andréa Schmitz-Boccia
Glaucia Maria da Silva Degrève
Rosebelly Nunes Marques

INTRODUÇÃO

A colaboração profissional é tida como uma das bases para as trocas de conhecimento e para o fortalecimento das profissões, dentre elas a profissão docente (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019; GATTI et al., 2019; HARGREAVES; O’CONNOR, 2018; MORICONI, 2020). Nesse sentido, o conceito de “comunidade de prática” foi cunhado e vem sendo globalmente estudado há pelo menos três décadas, em vários campos do conhecimento, inclusive na educação.

Ao pensarmos na profissão docente em escolas da educação básica no Brasil, a prática e a pesquisa acadêmica nas escolas demonstram que reuniões semanais entre a equipe de professores, gestores e demais colaboradores da escola são uma prática institucionalizada habitual, tanto em escolas públicas como privadas. No entanto, em que medida pode-se constatar nessas reuniões a existência de processos colegiados que sejam genuinamente colaborativos? O que poderia configurar essa colaboração profissional no ambiente escolar? De que forma os saberes e práticas



docentes podem ser influenciados ou aprimorados por meio de trocas intencionais entre pares?

Essas perguntas e a experiência das autoras com um modelo de desenvolvimento profissional entre formadores de professores nos levaram a dois outros questionamentos: que aspectos dessa vivência colegiada são indicadores de colaboração e de um desenvolvimento profissional que seja consistente e transformador das práticas de sala de aula? Em que medida o foco em uma pedagogia para a equidade modela a cultura colaborativa de comunidades de prática profissional entre docentes?

Para responder a essas perguntas, iremos primeiramente caracterizar brevemente o conceito de comunidades de prática, e, de forma mais específica, a ideia de comunidades de prática profissional docente como uma possibilidade de formação continuada de professores. Em seguida, iremos explorar a vivência coletiva das autoras em uma formação profissional entre docentes universitários que ocorre em rede, entre instituições de ensino superior do país. Por fim, pretendemos explorar algumas implicações teóricas e práticas que podem ser instigadas a partir da criação de uma cultura de comunidades de prática nas escolas.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E COMUNIDADES DE PRÁTICA

A ideia de comunidade, relacionada ao meio educacional, pode ter inúmeros significados. Ainda que, de imediato, o termo possa nos trazer a conexão com o “fora da escola” - o entorno escolar e o local de moradia dos estudantes, uma outra acepção de grande relevância é intrínseca à própria





escola. Comunidade, nesse caso, teria uma relação íntima com a ideia de cultura ou enculturação (BROWN *et al.*, 1989; LAVE; WENGER, 1991).

Apesar da abrangência atual de uso do termo, o conceito de comunidades de aprendizagem nas escolas não é sempre fácil de ser evidenciado ou caracterizado. Que aspectos uma comunidade de aprendizagem na escola pode assumir? Que condições contribuem para a existência ou manutenção de comunidades de aprendizagem nas escolas? Este parece ser um conceito mais tácito do que óbvio. Uma forma de visualizar o que é e o que não é uma comunidade de aprendizagem poderia ser olhando para o modo como as discussões, descobertas e aprendizagens ocorrem na escola como um todo, e, em particular, em alguma determinada turma de estudantes.

Para facilitar a visualização de uma comunidade de aprendizagem na escola, façamos um exercício imaginativo. Imaginemos uma determinada turma com 35 estudantes na faixa etária de 10 ou 11 anos de idade. São crianças com realidades familiares, sociais e econômicas bastante diversas, cujos conhecimentos prévios a respeito de uma dada disciplina, digamos, Ciências da natureza, são, também, igualmente heterogêneos. Com relação à professora de Ciências desta turma, suponhamos que sua concepção de como as crianças aprendem seja algo diferente do que é usualmente entendido, ou seja, imaginemos que ela enxerga a aprendizagem não como um ato cognitivo individual, mas como uma ação situada social e contextualmente. Segundo seu modelo mental, a professora entende que o “saber Ciências” envolve variadas



estratégias de pensamento e de análise. Ela sabe também que o “saber Ciências” é dependente do contexto, ou seja, um aluno pode saber explicar muito bem em uma prova, mas não conseguir aplicar a mesma ciência, ou vice-versa. Com isso, ela intui que os conhecimentos prévios de cada estudante não são melhores ou piores uns com relação aos outros, mas são complexamente diversos.

Ela também sabe que, assim como ocorre na vida dos adultos cientistas, a aprendizagem é um ato social, cultural e histórico. Para que haja um incremento nas aprendizagens dos estudantes, eles precisam poder conversar e interagir - com outros colegas, com os conteúdos e com a professora e outros educadores da escola - de forma intencional e focada em um dado aspecto autêntico da disciplina. Para essa professora, que tem como princípio e valor a busca cotidiana por mais equidade em sua sala de aula, não basta que alguns poucos alunos sejam ouvidos e consigam demonstrar o que sabem e são capazes de fazer. Ao contrário, ela cria condições para que todos os alunos consigam ter voz, seja no trabalho em pequenos grupos ou na sala inteira, e que suas opiniões sejam respeitadas entre si. Seus alunos, assim como ela, sabem que todos ali - alunos e professora - têm uma combinação de habilidades intelectuais distintas e variadas, e que ninguém sozinho possui todas elas.

Ainda que a potência desse exercício imaginativo seja incrível, nem sempre vivenciamos essas comunidades de aprendizagem ao longo de nossas vidas (seja na dimensão pessoal ou na profissional). Transformar uma ideia abstrata imaginada em algo concreto e visível não é trivial. Da mesma forma como não é sem esforço a transposição de





saberes puramente teóricos para a prática. A docência nas escolas da educação básica, e talvez de forma ainda mais específica nos anos iniciais do ensino fundamental, exige do professor algum tipo de traquejo em determinadas decisões que precisa tomar em sala de aula, seja pelo imediatismo do que acontece ou pela multidimensionalidade dos eventos (HARGREAVES; O'CONNOR, 2018; WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015). E isso, como é usual dizer e ouvir dizer, apenas as vivências no ambiente escolar podem nos dar, sejam as vivências tidas como alunos ou como educadores. Sobretudo, com a efetividade das políticas públicas de universalização da educação básica e democratização do acesso à educação superior, segundo documentos decorrentes da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos - Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990): não somos apenas professores e estudantes em maior quantidade, mas somos muito mais diversos.

Uma forma possível de professoras e professores vivenciarem alguns elementos das comunidades de aprendizagem poderia ser por meio da participação em comunidades de prática (ou de aprendizagem) profissional. De uma forma semelhante às comunidades de aprendizagem que desejamos cultivar entre estudantes, podemos também pensar sobre o desenvolvimento profissional de professores em comunidades democráticas e dialógicas de prática.

O conceito de comunidades de prática vem sendo explorado, nem sempre com o mesmo enfoque conceitual, por muitos pesquisadores desde a década de 1980, em diversos campos da prática profissional (BROWN *et al.*, 1989; COX, 2005; DENKER *et al.*, 2020; HARGREAVES;



O'CONNOR, 2018; LAVE; WENGER, 1991; VALOIS; SASSERON, 2021). Uma ideia que parece predominar em todos esses estudos é a de uma prática de aprendizagem ou desenvolvimento situada socialmente entre pares profissionais, com saberes diversos e habilidades que variam entre si.

É certo que comunidades de aprendizagem ou de prática não funcionam por decreto ou de forma totalmente espontânea. Algumas condições se mostram essenciais para que haja de fato o engajamento e a aprendizagem coletiva de todos. Wenger (1998) definiu alguns indicadores que caracterizam uma comunidade de prática. Entre eles, destacamos dois: relações mútuas e continuadas no tempo (um detalhe curioso é que as relações não precisam ser necessariamente harmoniosas; conflitos são esperados, e mesmo desejados, no processo de aprendizagem) e formas compartilhadas de fazer coisas juntos.

Tanto o conceito de comunidade de aprendizagem como o de comunidade de prática são alicerçados no pressuposto de que “a aprendizagem ocorre enquanto as pessoas participam em esforços coletivos com outras pessoas” (ROGOFF, 1994, p. 209, tradução nossa). A aprendizagem como cognição situada aponta para a ideia de que ela ocorre nas interações e, portanto, com a participação dos sujeitos em contextos sociais. Outro conceito inerente às teorias da aprendizagem como ação realizada socialmente é o da negociação - ou contestação (LEA, 2005; BARTON, 2005) - de sentidos por meio da participação em práticas sociais autênticas, “e não simplesmente ao falar sobre a prática” (BARTON; TUSTING, 2005, p. 17, tradução nossa).





Em síntese, a aprendizagem como prática social depende das interações dos indivíduos em situações sociais práticas de uma atividade profissional. Essas interações dependem do grau de participação de cada indivíduo. Considerando as interações dentro de uma comunidade de prática qualquer, os iniciantes nesta comunidade (que podem até ser experientes e veteranos em outra comunidade de prática de que fazem parte) terão um grau de participação que depende de questões de poder e de autoridade, que, por sua vez, tem uma alta variabilidade dentro de cada comunidade distinta de que fazem parte.

Essas ideias podem ser complementadas pelas considerações de Lave e Wenger, interpretadas por Lea (2005):

O controle e a seleção, assim como a necessidade de acesso, são inerentes às comunidades de prática. Por isso, o acesso é suscetível a manipulação, dadas a marginalidade da participação periférica e o status ambivalente: dependendo da organização do acesso, a marginalidade legítima pode tanto promover como impedir a participação legítima. Em outras palavras, o acesso pode ser recusado ao não se dar acesso produtivo à atividade nas comunidades de prática (LEA, 2005, p. 189, tradução nossa).

Assim sendo, uma das limitações da teoria sobre comunidades de prática (e sobre comunidades de aprendizagem) parece estar na variabilidade das



participações. Por isso, pensar na dimensão social da aprendizagem em comunidades, seja entre estudantes da escola básica ou entre profissionais da educação, evoca reflexões sobre as formas de interação e sobre as condições que permitirão trocas mais equitativas entre todos os participantes, minimizando possíveis questões de poder, autoridade e status. Uma das abordagens para confrontar os desafios da participação em comunidades de aprendizagem e de prática pode estar no modelo chamado de *Ensino para a equidade* (COHEN; LOTAN, 2017).

ENSINO PARA A EQUIDADE

Para Cohen e Lotan (2017, p. 1), o trabalho em grupo pode ser uma excelente opção para a obtenção de resultados equitativos e rigorosos. No entendimento das autoras, trata-se de uma estratégia cujos objetivos convergem com a aceção da abordagem cooperativa, por ser eficaz para atingir objetivos intelectuais já que colabora para “o aprendizado conceitual, para a resolução criativa de problemas e para o desenvolvimento de proficiência em linguagem acadêmica” e propósitos sociais pois “melhora as relações intergrupais, aumentando a confiança e a cordialidade” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 7).

A partir da *Teoria das Expectativas Sociais*, as autoras propuseram inicialmente maneiras de contribuir para a ocorrência de interações de mesmo status em pequenos grupos e de avaliar o quanto o trabalho nesses grupos impulsiona a participação de estudantes de baixo status (COHEN; LOTAN, 1997). Essa teoria, proposta inicialmente





por Berger, Conner e McKeown (1974), explica como a competência esperada forma a base para hierarquias de status em pequenos grupos e discute o fenômeno de poder e participação desigual em pequenos grupos.

De acordo com Cohen e Lotan (2017), uma característica de status corresponde ao atributo pelo qual uma pessoa se destaca e que pode ser associado a um maior valor social e competência geral em oposição a outros, segundo opiniões e consensos amplamente defendidos na sociedade. Consequentemente, uma característica de status é uma hierarquia social de consenso na qual cada um prefere ocupar posições superiores. Alguns exemplos de características de status correspondem ao gênero, raça, classe social, habilidade de leitura, atratividade física, desempenho educacional, entre outros. Além disso, as expectativas gerais de competência e desempenho podem ser associadas a essas categorias de status.

Para a construção da equidade nos pequenos grupos, Cohen e Lotan (1997) desenvolveram o *Ensino para a equidade* (adaptação para o português do termo em inglês *Complex Instruction*⁹), para o qual também foram imprescindíveis os fundamentos da Sociologia da Educação e da Teoria Organizacional. O *Ensino para a equidade*, portanto, é uma abordagem pedagógica que contribui para o ensino de conteúdos de alta complexidade a todos os alunos, independentemente de seu contexto cultural, linguístico, racial, ético e socioeconômico.

9 Para mais informações, ver <https://complexinstruction.stanford.edu/library>



VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DAS AUTORAS

Nosso lugar de fala tem origem em nossa participação como formadoras do Programa de Especialização Docente¹⁰ (PED Brasil), que ocorre em rede. Assim, as vivências coletivas que foram sendo construídas na formação profissional preparatória entre docentes universitários nos tornaram partícipes da comunidade de prática e aprendizagem da Rede PED que começou a ser construída entre os futuros formadores da turma de 2021.

Essa turma é formada por 125 professores universitários de 17 diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas de quatro regiões do Brasil que interagem durante diversos Grupos de Trabalho, que são facilitados por um responsável da equipe PED vinculado ao Instituto Canoa, à Universidade de Stanford ou à Universidade de Columbia, em conjunto com formadores experientes de turmas anteriores do programa de formação de formadores da Rede PED.

No formato remoto emergencial (devido à pandemia de Covid-19), o programa de formação de formadores da rede PED Brasil que iniciou em 2021 foi desenvolvido ao longo de dois anos, com uma carga horária total mínima de 200 horas. As atividades contemplaram três semanas de formação remota, com carga horária total de 60 horas; uma semana imersiva de formação presencial, com carga horária total de 50 horas e Grupos de Trabalho (GT) remotos, com carga horária total mínima de 90 horas. Oito dos GT correspondem a cada disciplina do curso de especialização que será implementado pelas IES, o que

¹⁰ Página do PED: <http://www.pedbr.org>





inclui três módulos específicos das áreas do conhecimento de Matemática ou Ciências e módulos de fundo mais pedagógico, como Gestão e organização da sala de aula, Ensino e aprendizagem centrados no estudante, Trabalho em grupo em salas de aula heterogêneas, Planejamento do currículo em ação e Avaliação para a equidade.

Ainda que a criação da comunidade de prática comece nas semanas de formação, espalhadas ao longo do primeiro ano do programa, é durante os GT que os docentes universitários participantes se aprofundam nos fundamentos e princípios da metodologia de trabalho em grupo proposta como estratégia pedagógica por Cohen e Lotan (2017), visando a construção de salas de aula equitativas, de excelência e democráticas. Na turma de formação de formadores que teve início em 2021, a situação de pandemia e a impossibilidade de um contato social mais próximo exigiu que duas das semanas presenciais se transformassem em três semanas por videoconferência, em que as atividades foram adaptadas, de modo emergencial, para um modelo remoto que pudesse continuar contemplando o trabalho em pequenos grupos como formato imprescindível das atividades e interações entre os participantes.

A cultura e a consolidação de comunidades de prática e aprendizagem profissional demandam um trabalho e propósito em comum. Nos GT, uma das atividades que parece engendrar o sentido e significado da comunidade de prática é o exercício de planejamento colaborativo de doze planos de aula em que todos os docentes se integram. Este é um exercício em que cinco ou seis docentes de variadas IES, de distintas



regiões brasileiras, se reúnem por videoconferência para vivenciar o processo de planejamento colaborativo. Após o planejamento colaborativo da aula, os docentes poderão, em um encontro determinado do GT, oferecer aos demais colegas do grupo o microensino de uma parte do que planejaram. Essa possibilidade de microensino foi apelidada carinhosamente pelos docentes da turma 2021 como sendo uma ‘degustação’ do plano de aula. Como todas as atividades realizadas em cada um dos GT ao longo de três a quatro meses, o microensino de todas as equipes planejadoras também ocorreu a distância, por videoconferência, e na maioria das vezes incorporando nessa prática a abordagem do trabalho em pequenos grupos heterogêneos, mesmo que de forma remota.

Essas ‘degustações’ foram riquíssimas para os docentes em formação, pois promoveram o engajamento ativo e a autonomia, estimulando os participantes a elaborarem perguntas, argumentarem, escutarem os colegas e, conseqüentemente, tomarem decisões de forma coletiva. Por outro lado, a apresentação das atividades sempre com possibilidades de soluções diferentes e/ou com possibilidades de escolha de caminhos distintos pelos grupos, além de uma distribuição de papéis de gestão dos pequenos grupos, propiciaram: discussões produtivas nesses agrupamentos, mesmo com tempo limitado; o desenvolvimento e respeito às múltiplas e variadas habilidades intelectuais dos integrantes dos pequenos grupos; e a elaboração colaborativa de produtos criativos e conclusões a que não chegaríamos se não estivéssemos em grupos.





O processo ocorre de forma concomitante com o olhar contínuo para a equidade nas relações mútuas e só é possível por conta de algumas condições que estruturam a comunidade de prática e aprendizagem profissional:

a) todos os participantes são unidos por pelo menos um domínio de interesse comum, que pode ser a futura oferta de um curso de especialização, com princípios compartilhados, para professores “em serviço” da educação básica, preferencialmente da escola pública. Todos adquirem, ao longo da participação na rede, uma vivência comum de muitas e profundas reflexões coletivas sobre princípios como equidade e justiça social; a necessidade de conexão entre a teoria e a prática - uma não ocorre sem a outra, como sempre afirmou Freire (1996); o olhar genuíno para os estudantes e suas múltiplas habilidades intelectuais, sem o qual a busca por excelência vira fabulação; a coerência como pressuposto curricular, que é buscada de forma espiral e sustentada no tempo da formação (e da especialização), e cuja demonstração ocorre por meio da percepção de quem vive e não da alegação de quem propõe;

b) todos vivenciam uma prática compartilhada, seja com o trabalho em grupos colaborativos com foco na equidade, seja nas atividades que incorporam o programa e das quais todos são convidados a participar. Essa prática compartilhada se transforma em um repertório comum de “recursos” entre os participantes (WENGER, 1998, p. 82-83). Esses recursos podem se materializar entre os integrantes da comunidade de prática como, por exemplo: formas partilhadas de resolução de problemas; observações de sala de aula com um olhar apurado e com um alto nível



de profundidade e detalhamento; linguagem partilhada para discussão de variados temas pedagógicos da formação de professores; entre outras formas.

O processo de participação nessa comunidade de prática em rede entre formadores gerou e tem gerado reflexões pessoais e profissionais profundas e algumas mudanças de prática que apontam para iniciativas fecundas de cultivo de comunidades de aprendizagem entre alunos universitários nas licenciaturas das quais fazemos parte na universidade.

Um destes processos ocorreu em um Curso de Licenciatura na atividade proposta, apresentando elementos que indicam uma comunidade de aprendizagem. A atividade requer que cada grupo de estudantes construa um 'kit didático', tendo 4 momentos de ação e reflexão, respeitando o pensamento crítico de cada grupo, suas vivências e sua autonomia. Cada momento colabora com um processo importante na formação destes futuros profissionais, em um ambiente colaborativo, de escuta ativa, criativo, de respeito ao outro, trabalho em grupo e motivação. A docente teve segurança e domínio para conduzir de forma democrática as decisões, sempre pautadas no diálogo e na equidade. Essa percepção fica bem registrada quando a docente reflete com os licenciandos para elaborarem um plano de ações para construção, discussão e apresentação do Kit didático, caracterizando a cada turma seu perfil e preferências para cumprir a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a teorização do conceito de comunidades de prática seja relativamente recente, o fenômeno social de





que trata parece ser atemporal. A contribuição teórica da abordagem sociológica do Ensino para a equidade parece aportar um componente novo à teoria das comunidades de prática e requer um aprofundamento teórico, com base nas experiências práticas que estão sendo vivenciadas na rede PED Brasil, tanto por formadores como por professores participantes da especialização, assim como em outros contextos de trabalho que tenham nas comunidades de aprendizagem e prática sua maior potência.

A participação na comunidade de prática iniciada no grupo de trabalho relatado contribuiu para a reflexão das formadoras sobre a profissão docente, para a troca de informações acadêmicas e profissionais com os demais integrantes a respeito de suas experiências, e favoreceu seus desenvolvimentos acadêmico e profissional.

Além disso, essas vivências contribuíram para que as formadoras, autoras deste capítulo, refletissem de forma mais aprofundada sobre: o planejamento do trabalho em grupo; questões de gestão da sala de aula; questões de status no trabalho em grupo; preparação dos alunos para a cooperação; natureza da atividade apropriada para o trabalho em grupo; mobilização de práticas de Ciências e avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Os sentidos do mito de Hermes parecem evidenciados na condição das docentes que participaram, ativamente, da comunidade de prática, e levaram as vivências aprendidas para outros contextos. Assim, de um lugar de formação continuada (e “em serviço”), essas docentes passam a promover essa vivência na formação inicial promovendo diálogos e práticas colaborativas que



fortalecem os saberes (e fazeres) dos professores que atuarão na educação básica.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; TUSTING, Karin. Communities of practice in higher education. In: Beyond communities of practice: language, power and social context. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BERGER, Joseph; CONNER, Thomas; MCKEOWN, William. Evaluations and the formation and maintenance of performance expectations. In: BERGER, Joseph; CONNER, Thomas; FISEK, M. Hamit (eds). **Expectation state theory: a theoretical research program**. p. 27-51. Cambridge: Winthrop, 1974.

BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher**, Reino Unido, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./fev. 1989.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Porto Alegre: Penso, 2017.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Raquel A. **Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice**. Nova York: Teachers College Press, 1997.

COX, Andrew. What are communities of practice?: a comparative review of four seminal works. **Journal of Information Science**, Aberystwyth, UK, v. 31, n. 6, p. 527-540, maio 2005.





DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DENKER, Greice Maiara; GALVAN, Camila; RAUSCH, Rita Buzzi. Características das pesquisas que investigaram a formação de professores no Brasil por meio de comunidades de prática. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v.16, n.41, p. 343-366, edição especial, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael T. **Collaborative Professionalism: when teaching together means learning for all**. California, EUA: Corwin, 2018.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1991.

LEA, Mary R. Communities of Practice in Higher Education: useful heuristic or educational model? In: **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MORICONI, Gabriela Miranda (org.). **Ensinando futuros professores: experiências formativas inspiradoras**. Curitiba, PR: CRV, 2020.

ROGOFF, Barbara. Developing Understanding of the idea of communities of learners. **Mind, Culture, and Activity**, v. 1, n. 4, p. 209-229, outono 1994.



UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_ por. Acesso em: 22 jun 2022.

VALOIS, Raquel Sousa; SASSERON, Lúcia Helena. Comunidades de prática locais do ensino de Ciências: proposição de uma ferramenta de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, v. 26, n. 3, p. 181-194, dez. 2021.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Nova Iorque, EUA: Cambridge University Press, 1998.

WEINSTEIN, Carol S.; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da sala de aula**: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. Porto Alegre: AMGH, 2015.







O PLANEJAMENTO COLABORATIVO DE AULAS COMO EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Andréa Schmitz-Boccia

Clarissa Santos Silva

Márcia Lopes Reis

INTRODUÇÃO

“Professores são planejadores.”
(WIGGINS; McTIGHE, 2019)

O trabalho docente, seja na educação básica ou na educação superior, envolve uma multiplicidade de ações e reflexões para dar conta da complexidade que existe nas relações sociais existentes em salas de aula heterogêneas (COHEN; LOTAN, 2017). Essa heterogeneidade pode ser caracterizada por aspectos de dimensão social, política, econômica e cultural, entre outras. Planejar representa uma das principais tarefas da docência, como citado na epígrafe, pois faz parte desse ofício a responsabilidade de organizar os processos de ensino e aprendizagem em todas as suas dimensões.

Ao mesmo tempo que se constitui como um ato individual, será na interação e na apropriação de distintos fatores que o planejamento poderá representar um



processo social, colaborativo e, com isso, um exercício democrático. Tomamos a liberdade de parafrasear Freire (2020, p. 95): “ninguém planeja o ensino e a aprendizagem sozinho, ninguém planeja apenas para si mesmo”. Nesse processo social e mediado pelas políticas curriculares, a existência de parâmetros ou diretrizes curriculares (BRASIL, 1998; BRASIL, 2013) ou de uma base curricular, seja ela nacional (BRASIL, 2018) ou regional, evoca a necessidade do planejamento, uma vez que esses documentos funcionam como balizadores, ou como ideário para um currículo em ação - o currículo que se materializa de fato para os estudantes. Assim, a condição de planejadores, por excelência, torna a ação docente, necessariamente, reflexiva (ALARCÃO, 2011; FREIRE, 1996; HARGREAVES; O’CONNOR, 2018; SCHÖN, 1987).

Mas em que medida o planejamento cotidiano e curricular da professora e do professor pode servir como mola propulsora dessas reflexões? No contexto desta obra, este capítulo tem como hipótese o fato de que o processo de planejamento pode fomentar - e até aprofundar - as almejadas reflexões antes, durante e após o momento da aula. Quando realizado de modo coletivo, o planejamento curricular desempenha a função de um exercício democrático de tomada de decisões em um processo social colaborativo.

As premissas destas análises podem ser resumidas, primeiramente, na condição da prática educativa institucionalizada como possibilidade de busca da equidade em sala de aula, sobretudo em grupos heterogêneos. Sabendo que essa condição é, também, um processo social





e, portanto, cultural, fazer do planejamento um processo colaborativo perpassa as mais recentes reformas da educação brasileira (ZIBETTI; SOUZA, 2007; SANTIAGO; SANTOS, 2015). Em segundo lugar, a necessidade de uma educação para a complexidade do mundo em que vivemos demanda que os processos de ensino e aprendizagem enfatizem a compreensão e o pensamento de alta ordem cognitiva (BIGGS, 1999; GARCIA; ALVES, 2016; MORIN, 2000; WIGGINS, 1989). A terceira premissa pode ser compreendida pela condição de que o conhecimento humano não se desenvolve de forma individualista, especialmente quando a ciência nos informa que o desenvolvimento cognitivo humano ocorre socialmente e de forma contextual (AZANHA, 2006; BRANSFORD *et al.*, 2007; COMMITTEE, 2018; PEA, 2007; ROGOFF; LAVE, 1984; VIGOTSKY, 2007).

A abordagem dessas premissas na prática do docente, como ofício em que se planeja, contínua e reflexivamente, será orientada pelas seguintes perguntas problematizadoras: em que momentos o planejamento colaborativo da professora pode ser um exercício democrático? Como ocorre esse processo colaborativo de planejamento? As reflexões a partir dessas questões serão desenvolvidas, sob a forma de um relato descrito a partir de uma experiência de planejamento que foi vivenciada pelas autoras, como formadoras e mediadoras de um trabalho junto a formadores em uma rede interinstitucional e inter-regional de formação de professores chamada PED Brasil (Programa de Especialização Docente). Assim, será possível observar uma das formas de colaboração no momento do



planejamento, que pode ampliar as possibilidades de reflexão e de desenvolvimento profissional, culminando com a difusão de conhecimentos pedagógicos – característica essa bem presente no mito de Hermes.

O PLANEJAMENTO NA PROFISSÃO DOCENTE

O planejamento na prática docente existe muitas vezes de maneira tácita, ou seja, sem uma formalização explícita. É comum, por exemplo, que a professora ou professor planeje mentalmente no caminho para a escola, ou que use planos antigos, elaborados por eles ou por outros colegas, cujas adaptações, ainda que realizadas de maneira reflexiva, muitas vezes não ganham nenhuma forma de registro.

A própria condição docente (FANFANI, 2005; TEIXEIRA, 2007; ZAIDAN *et al.*, no prelo) não disponibiliza à professora e ao professor tempo suficiente para que consigam planejar da forma como gostariam. As jornadas duplas (ou mesmo triplas) de trabalho, em escolas diferentes e distantes de sua casa, mal permitem que consigam dedicar-se à família. Por isso, muitas vezes, o planejamento cotidiano acaba sendo o índice do livro didático. Também não é raro que a professora e o professor acabem tendo que elaborar planos curriculares de unidade ou de aula por motivações meramente burocráticas em resposta a demandas internas de escolas e redes (públicas ou privadas), que precisam ter esses registros formalizados, por inúmeras razões. Nesse caso, com frequência, o registro é feito a posteriori, o que invalida a ideia de planejamento que estamos querendo trazer para este texto.





Outro aspecto relevante é que a complexidade das relações sociais existentes em uma sala de aula faz com que esse seja um ambiente em que muitos eventos ocorrem de forma simultânea e imediatista (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015). São numerosos os eventos ou episódios em uma sala de aula, e acontecem em uma pluralidade de formas e dimensões, de ordem cognitiva e/ou social. Eles demandam da professora e do professor numerosas e variadas tomadas de decisão em uma mesma aula. A rapidez na tomada de decisões não é um fator que, por si só, garanta mais acertos.

A vasta experiência de uma professora veterana em uma mesma escola, por exemplo, pode ajudá-la a tomar decisões de forma mais rápida e efetiva, em comparação a uma professora iniciante. O conhecimento profundo do contexto (comunidade em que a escola está inserida, formas de organização da escola, relacionamento com pessoas que ali trabalham, conhecimento do seu campo de conhecimento e de como ensiná-lo etc) ajuda a professora nessa tomada de decisões. Essas decisões, entre outras, podem ser pertencentes à dimensão cognitiva e, portanto, relacionadas à disciplina específica ou ao campo do conhecimento, ou podem ser inerentes às relações sociais e emocionais que se dão a todo momento em uma sala de aula. No entanto, salas de aula, por serem repletas de individualidades, têm características contextuais muito diversas e, ao mesmo tempo, específicas. Uma troca de contexto de aula para essa professora veterana - de faixa etária, de escola ou de localização, para ficar apenas com alguns exemplos - pode fazer perecer a anterior assertividade nas decisões.



Por isso, a reflexão docente constante é um dos elementos de maior valor da profissão (ALARCÃO, 2018; FREIRE, 1996; REIS, 2012; SCHMITZ-BOCCIA; WONG, 2020; SCHÖN, 1987, entre outros). Esses autores convergem com relação à ampliação dos saberes profissionais, conhecimentos e habilidades a partir da reflexão sobre a própria prática. A prática docente refletida e informada se manifesta em pelo menos três momentos temporais com relação à aula: antes, durante e depois dela. O planejamento é um processo privilegiado que abrange elementos variados da prática docente, e, se realizado de forma viva e profunda, poderá permear e fomentar as reflexões nesses três momentos.

Um planejamento genuíno do processo de ensino e aprendizagem irá recorrer intensamente a conhecimentos prévios do professor (o que já sabe sobre a turma para a qual planeja, sobre o momento vivido global e localmente, sobre seu campo do conhecimento, sobre como ensinar essa disciplina, entre outros aspectos), mas também, e sobretudo, a reflexões metacognitivas. O exercício do planejamento de unidade ou aula pode estimular inúmeras reflexões mentais relativas a diferentes aspectos da prática profissional docente. Um desses aspectos é a reflexão e antecipação de possíveis incompreensões por parte dos estudantes com relação a alguma situação de ensino e aprendizagem que se deseje propor a determinada turma.

Vislumbramos a construção de planejamentos colaborativos como uma possibilidade potente de ampliação destas reflexões, por incluírem diferentes perspectivas e saberes docentes. Especialmente em planejamentos interdisciplinares elaborados coletivamente por professoras





e professores de áreas diferentes, com experiências e formações distintas. Nesta perspectiva, a heterogeneidade é considerada como potência e não como fragmentação. Significa experimentar na prática a máxima, muitas vezes atribuída por extensão a Aristóteles, de que o todo é mais do que a soma das partes.

O exercício coletivo do ato de planejar considerando todas essas condições também remonta às concepções sobre o planejamento participativo dos anos 80. Desde esse momento histórico, nas práticas educativas brasileiras, Cornely (1980), entre outros, assim definia o planejamento participativo:

[...] constitui um processo político, um contínuo propósito coletivo, uma deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria. Baseado na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, parte da crença ‘no potencial humano, propõe que o povo seja encarado como sujeito da história, como ator e não como mero espectador que aceita que o desenvolvimento não é um pacote de benefícios dados à população necessitada, mas um processo através do qual a população adquire maior domínio sobre o seu próprio destino (CORNELY, 1980, p. 30).



Considerando o contexto político atual, podem-se observar as implicações do planejamento colaborativo no processo de consolidação das relações sociais democráticas. Nesse sentido, a afirmação insistente de John Dewey, citado por Hollander (*apud* GIROUX, 2010, p. 34), de que “[...] a democracia tem que renascer em cada geração e a educação é a sua *parteira*” poderá ser revisitada no relato da vivência do planejamento colaborativo no programa de formação de formadores da rede PED Brasil (Programa de Especialização Docente), no período de fevereiro a maio de 2022, em um grupo de trabalho com sessenta e três participantes.

**RELATO DE UMA VIVÊNCIA:
O Planejamento Colaborativo na Formação de
Formadores da Rede PED Brasil**

Em uma sala do zoom, em março de 2022, cinco docentes universitárias de três universidades públicas diferentes, localizadas em estados também distintos, conversam animadamente entre si, acompanhadas por duas mediadoras do grupo de trabalho de que todas fazem parte: Cecília - [...] também se fala (na importância do engajamento social) no artigo... é muito bom, eu gostei do artigo também... no meu ponto de vista, o que eu acho é que a gente precisa ordenar as ideias... todas as ideias que nós tivemos, né, Gisele, Renata e Paula... A gente precisa sentar e tentar ver como que a gente vai colocar tudo isso de uma forma





organizada porque as pecinhas têm que estar bem conectadas.

Gisele - eu acho que sim, eu acho que na hora que a gente pegar na estrutura também, junto com a Paula e com a Renata, eu acho que a coisa se desenha.

Paula - a estrutura, ela está desenhada... ela está muito parecida com a estrutura que era antes. A gente incluiu algumas coisas, que a gente acha que vai ajudar. A Gisele e a Renata vão incluir umas notinhas relativas à BNCC. [...] A Renata, no outro GT, conseguiu fazer isso com um pé nas costas. E pra mim, que sou de Exatas, foi muito complicado, em outros momentos, tentar fazer o link com a BNCC. Eu acho que a Gisele e a Renata vão conseguir fazer esse tipo de contribuição, que vai ser, de certa forma, uma reestrutura, um legado para a turma 2022. É esse o bacana desses grupos de trabalho: a diversidade das formações e, obviamente, das competências.

[...]

Paula - adorei a produção da Cecília... comecei a brincar no seu material, Cecília, eu comecei a colocar uma estrutura imagética, aí vou te mandar e você vai dizer se sim ou se não... eu achei que você pegou a essência do texto de uma forma assim (muito boa)... você sabe que eu sou péssima em sintetizar, né...



Mediadora 1 - eu ia só comentar com relação à estrutura... não tem problema estar no fluxo do pensamento... é assim que a gente planeja também... os nossos planos são desse jeito, cheios de anotações...

Mediadora 2 - a sugestão agora é trabalhar em cima dessas ideias e contribuições, vamos acompanhando o desenvolvimento no documento de planejamento e marcamos uma nova conversa para ver o plano finalizado e pensarmos o compartilhamento no GT, ok?

O diálogo acima descrito representa uma situação real de planejamento colaborativo¹¹ vivenciado durante o Grupo de Trabalho “Trabalho em grupo em salas de aula heterogêneas”, que compõe o percurso de formação de formadores da Rede PED Brasil (Programa de Especialização Docente)¹². O Programa de Especialização Docente (PED Brasil) é um curso de pós-graduação *lato sensu* presencial em ensino de matemática ou ciências, focado em professoras e professores “em serviço” da Educação Básica.

Para o desenvolvimento profissional dessas formadoras e formadores que irão trabalhar na perspectiva curricular da rede PED Brasil, foram realizadas semanas de imersão e Grupos de Trabalho (GT) (abordando os módulos do curso). Numa sequência resumida, o processo formativo está

11 Na descrição feita, utilizamos outros nomes para garantir o anonimato das participantes.

12 Para saber mais sobre a Rede PED Brasil: <https://pedbr.org/ies-parceiras/>





sendo constituído por: I. três semanas remotas de imersão (formato emergencial devido à pandemia e necessidade de distanciamento social) e uma semana de interações presenciais; II. encontros semanais, por videoconferência, nos GT ao longo de dois anos. Após essa formação, cada grupo de docentes poderá, em sua Instituição de Ensino Superior (IES), oferecer a especialização para professoras e professores da Educação Básica, esperando que eles implementem os princípios (e a prática) do programa em seus contextos de atuação na educação básica.

Nesse processo do planejamento colaborativo como um princípio desse Programa de Especialização Docente, há três tipos principais de atores: a) mediadoras e mediadores, que são formadores da rede PED que organizam e facilitam as semanas de imersão e os GT; b) docentes e mentoras, que participam dos GT (um para cada módulo da especialização) durante a formação de formadores e, depois, ofertam cada módulo da especialização em suas IES; e c) professoras e professores participantes, que cursam cada módulo da especialização e praticam, de forma continuada em suas salas de aula da educação básica, tudo o que aprendem ao longo de dois anos de práticas interativas e colaborativas com colegas do curso, permeadas por uma estrutura curricular dupla: acadêmica e clínica. O componente acadêmico sendo o esqueleto programático de dez módulos ou disciplinas, alinhadas especialmente no que se refere aos objetivos de aprendizagem, avaliações e uma coerência espiral interna de estreita conexão entre a prática e a teoria. Quanto ao componente clínico do currículo, ele é expresso no



acompanhamento individual às professoras e professores cursistas por docentes das IES que exercem, no curso, o papel de mentores. Esse apoio clínico ocorre em pelo menos três oportunidades: visitas às escolas dos professores que tutora ao longo do programa de especialização; presença ativa em determinadas aulas do currículo acadêmico, em momentos de reflexão mútua; e quatro ciclos de desenvolvimento compartilhado (mentor e professor mentorando) de observações (de filmagens de aula do professor) e reflexões sobre a prática, à luz das teorias estudadas. O processo de mentoria se dá em uma relação horizontal entre pares e, por isso, sem julgamentos.

Como mencionado, as experiências aqui descritas foram vivenciadas pelos formadores participantes da turma de 2021 durante o GT do módulo de “Trabalho em grupo em salas de aulas heterogêneas”, no período de fevereiro a maio de 2022, com sessenta e três participantes atuantes em catorze instituições diferentes (e de quatro regiões distintas do país), de modo remoto. Um dos principais objetivos dos GT é construir uma comunidade de aprendizagem e prática com as futuras docentes da especialização, para isso, são propostos encontros de diálogo sobre os temas e bibliografias e o planejamento colaborativo das doze aulas de cada módulo. Todos os participantes do GT precisam integrar pelo menos uma das equipes planejadoras (formadas por colegas docentes das variadas IES parceiras da rede PED) e os planejamentos elaborados são compartilhados durante os encontros do grupo, que ocorrem semanalmente. Neste GT, todos os sessenta e três participantes ofereceram, periodicamente,





devolutivas escritas específicas sobre cada plano de aula que foi elaborado colaborativamente, e que fossem também informativas e promotoras de reflexão para cada uma das equipes planejadoras.

Desse modo, o planejamento colaborativo assume papel central na vivência do GT e efetiva aspectos considerados primordiais para a atuação de formadores de professores, tais como: articulação entre teoria e prática, exercitar a escuta e a construção coletiva, refletir sobre o próprio planejamento e o de colegas e constituir uma rede de colaboração multidisciplinar e heterogênea. É, portanto, um exercício democrático de construção de um trabalho comum, que abraça a heterogeneidade e diferentes perspectivas desta comunidade prática entre professores.

Vale ressaltar a ênfase atribuída ao processo durante o GT como um princípio: “o processo é mais valioso que o produto final”. Nesta vivência, a afirmativa é fundamental, pois espera-se que os planejamentos sejam (re)adaptados a depender dos contextos e momentos de implementação da especialização. Permanece, contudo, o propósito que constitui a capacidade de refletir e planejar colaborativamente e criar uma comunidade de prática que sirva de apoio constante durante e após o GT.

Os relatos e reflexões aqui apresentados nos permitiram realizar um processo posterior de avaliação e elencar algumas vantagens e desafios acerca do ato de planejar colaborativamente, listamos aqui algumas delas. Dentre as vantagens estão: a construção de uma comunidade de aprendizagem e prática entre docentes; o desenvolvimento da escuta e capacidade de relacionar diferentes saberes e



experiências de colegas; exercício equitativo de elaboração de um trabalho comum; abertura à heterogeneidade e múltiplas formas de saber (nenhum/a de nós possui todas as habilidades, mas cada um de nós possui alguma habilidade). Sobre os desafios, podemos destacar: encontrar horários comuns (considerando a rotina atribulada das docentes), garantir uma mediação do processo de planejamento que, ao mesmo tempo que provoque, contribua para estruturação do plano e mediar as sobreposições que eventualmente podem ocorrer entre colegas na equipe planejadora.

Desse modo, a vivência do processo de planejamento colaborativo como exercício democrático de elaboração e difusão do conhecimento pedagógico foi evidenciada ao longo do percurso do GT, especialmente durante o total de cerca de vinte e quatro conversas com as equipes planejadoras e acompanhamentos dos processos de planejamento colaborativo, para além dos doze encontros semanais realizados com o grupo todo. Durante a elaboração dos doze planejamentos de aula, foi possível vislumbrar a potência desse espaço de troca heterogêneo, multidisciplinar e coletivizado. A opção por esses processos colaborativos e a sua implementação no fazer pedagógico cotidiano pode ter implicações teóricas, práticas e mesmo refletir em futuras políticas e/ou abordagens pedagógicas nos diferentes níveis da educação nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos realizar reflexões sobre o ato colaborativo de planejar e relatos de experiências





vivenciadas como formadoras mediadoras durante o programa de formação de formadores da rede PED Brasil (Programa de Especialização Docente). Trata-se de um exercício necessário às práticas de formação para o exercício das relações sociais democráticas considerando a premissa de Dewey ao ponderar sobre a educação como ‘parteira da democracia’ a cada geração. Assim, a vivência do planejamento colaborativo entre formadores de professores oferece um cenário indicativo de aumento de reflexões antes, durante e após a aula; dos modos de argumentação e diálogo desde perspectivas bastante distintas; da construção de um processo refletido no produto que seria o plano de aula; pela condição de planos de aula em contínua reformulação, entre outros fatores

Como implicações práticas e teóricas, parece relevante que momentos para o exercício do planejamento colaborativo sejam incorporados, cada vez mais, de forma estável e consistente, ao tempo destinado para a docência, tanto no ambiente das universidades e outras instituições de ensino superior, como em todas as etapas da educação básica. Isso tornaria a condição do trabalho docente catalisadora do que se espera dessa que é uma das profissões essenciais para o aprendizado da democracia pelas novas gerações. Para tanto, o planejamento, de modo colaborativo, é ação fundamental da prática docente, e demanda tempo e aprendizado.

Considerando que esse tipo de planejamento seja realizado entre pares em uma mesma instituição escolar, muitas novas hipóteses surgem para que sejam objeto de pesquisa a partir da observação da prática. Parece ser



grande a possibilidade de que o tempo investido nesse exercício coletivo de planejamento se transforme em:

- a) aumento da sinergia colegiada entre pares, importante para a compreensão mútua dos contextos vividos e, também, para a resolução de dilemas e problemas complexos existentes, diríamos, em todas as instituições educacionais, por conta da natureza humana e humanista da profissão;
- b) aprofundamento das relações e dos processos de planejamento desenvolvidos por todos os atores educacionais: estudantes, família, educadores e comunidade;
- c) formação de um repertório de potentes e refletidos planos (de unidades curriculares, por exemplo), que poderão servir como planos preliminares para novos professores, bem como para incrementar a profundidade e abrangência das reflexões docentes nos processos de planejamento pedagógico;
- d) maior trânsito para a condução conjunta de aulas (aulas colaborativas ou coensino);
- e) potencialização de oportunidades para o exercício reflexivo e potente da avaliação coletiva de aulas implementadas a partir de um plano construído de forma colaborativa (avaliação aqui no sentido de análise e reflexão para o desenvolvimento profissional contextualizado);





- f) incremento das competências de reflexão individual de cada um dos integrantes no exercício do planejamento colaborativo;
- g) difusão do conhecimento profissional dentro da comunidade institucional de prática, para que o conhecimento e a experiência profissional individual possam ser indutoras de boas práticas entre todos, inclusive professores iniciantes partícipes do exercício de planejamento colaborativo;
- h) estímulo à produção de relatos de experiência, registros de casos (escritos ou em vídeo) e pesquisas-ação com base na prática vivenciada do planejamento colaborativo.

Em termos de políticas educacionais e políticas públicas, considerando uma perspectiva mitológica de Hermes, este capítulo parece afetar e/ou provocar nas instituições educativas a necessidade da construção de Projetos Político-Pedagógicos que prevejam práticas mais colaborativas de planejamento e implementação das aulas. Observa-se, ainda, a tendência à ampliação das discussões nos diferentes níveis políticos sobre as possibilidades e potencialidades dos processos colaborativos e multidisciplinares para o ensino das diferentes áreas. Nesse sentido, essas conclusões também permitem identificar argumentos necessários para a formulação de regulamentações governamentais que promovam uma maior inter-relação entre docentes de diferentes áreas do conhecimento.



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

BIGGS, John. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development**, Austrália, n.18, pp. 57-75, abril, 1999. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (orgs). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional De Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

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

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A.. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Porto Alegre: Penso, 2017.

COMMITTEE ON HOW PEOPLE LEARN II: THE SCIENCE AND PRACTICE OF LEARNING et al. **How**





- People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures.** Washington, D.C., EUA: National Academies Press, 2018.
- CORNELY, Seno Antonio. Subsídios sobre planejamento participativo. In: CALSING, Elizeu F. (Org.). **Subsídios ao planejamento participativo: textos selecionados.** Brasília: MEC, DDD, 1980. p. 27-38. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002572.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- FANFANI, Emílio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando as fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nila; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola.** Petrópolis: DP et Alii, 2016.
- GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar,** Curitiba, Editora UFPR, n. 37, pp. 25-38, maio-ago, 2010.
- HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael T.. **Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all.** Califórnia, EUA: Corwin, 2018.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PEA, Roy. Practices of distributed intelligence and designs for education. In: SALOMON, Gavriel. **Distributed cognition: psychological and educational considerations.** Nova Iorque: Cambridge University Press, 1993.



REIS, Márcia Lopes. A contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire e a complexidade de Morin na formação do professor. In: VIEIRA, Adriano José Hertzog; BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida (orgs.). **A esperança da pedagogia: Paulo Freire - consciência e compromisso**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ROGOFF, Barbara; LAVE, Jean. **Everyday cognition: its development in social context**. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1984.

SANTIAGO, Mylene Cristine e SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**. v. 40, n. 2, abr/jun 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45248>>. Acesso em: 04 jul 2022.

SCHMITZ-BOCCIA, Andréa; WONG, Pia Lindquist. Rever para ver: a filmagem de sala de aula para a formação do professor reflexivo. In: REIS, Márcia Lopes; BIZELLI, José Luís (orgs.). **Prometeu Revisitado: gestão e tecnologias educacionais**. Bauru: Gradus, 2020.

SCHÖN, Donald Alan. **Educating the reflective practitioner**. São Francisco, EUA: Jossey-Bass Publishers, 1987.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, pp. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13.jul 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





WEINSTEIN, Carol Simon; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da sala de aula:** lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. Porto Alegre: Penso, 2015.

WIGGINS, Grant. The futility of trying to teach everything of importance. **Educational Leadership** (EL), California, volume 47, n. 3, out. 1989. Disponível em: <<https://www.ascd.org/el/articles/the-futility-of-trying-to-teach-everything-of-importance>> Acesso em 05 jun 2022.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão:** alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZAIDAN, Samira; PAULA, Simone Grace de; AZEVEDO, Ana Lúcia; SCHMITZ-BOCCIA, Andréa. **Sobre a prática pedagógica na condição docente.** No prelo.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuições para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, pp 247-262, maio/ago 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005>.





EMPATIA, DIÁLOGO E RESPONSABILIDADE: DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA ENTRE ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Ana Claudia Moura Mandolini
Lilian Aparecida Ferreira*

INTRODUÇÃO

A busca por novas formas de abordar o ensino da Educação Física na escola ganhou relevo a partir da década de 1980, quando se colocou em “xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, “[...] os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas” (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 850).

Essa reconfiguração da Educação Física na escola foi denominada de Movimento Renovador, alimentando as discussões críticas na Educação Escolar brasileira e acentuando os debates acerca da legitimidade e autonomia da área como disciplina escolar em contraposição à condição de “mera atividade” que ainda era atribuída a ela na legislação nacional (MACHADO; BRACHT, 2016).

Dessa forma, na expectativa de fundamentar, subsidiar a outra lógica didático-pedagógica à Educação Física, começaram a surgir novas abordagens para o ensino da mesma na escola.

Nesse movimento de renovação, Kunz (1991, 2004, 2006) se destacou quando da elaboração e apresentação



de uma proposta denominada Crítico-Emancipatória. Para o autor, era necessária uma didática comunicativa, que se apoiasse no diálogo e que esse processo fosse desenvolvido nas aulas de Educação Física (KUNZ, 2004). Segundo o autor, esse processo educativo demanda por um ambiente que possa criar, favorecer, apoiar ações que aprimorem as diversas formas de linguagens, uma vez que é por meio da linguagem e do desvelamento das condições que limitam o uso da razão crítica, que poderemos auxiliar na libertação/emancipação de estudantes e de todo o seu agir social, cultural e esportivo.

Segundo Boscatto e Kunz (2009, p. 187), essa didática comunicativa contribui: “[...] para que os processos educativos auxiliem na formação de sujeitos construtores de sua própria história e de uma sociedade mais justa e plural”, pois é por meio desse processo que surgem as oportunidades de esclarecer e promover a reflexão perante o agir educacional, incentivando e mobilizando estudantes a conhecerem, reconhecerem e problematizarem as diversas situações do seu cotidiano (KUNZ, 2004; IORA, SOUZA, MARIN, 2019).

No ambiente escolar, integrador de diferenças culturais amplas (religiosas, étnicas, hábitos familiares, entre outras), a didática comunicativa poderá contribuir para uma formação que ultrapasse as barreiras de uma capacidade de ação funcional, envolvendo o repensar, construir e reconstruir a própria história, em busca de uma sociedade mais justa e plural (BOSCATTO; KUNZ, 2009; KUNZ, 2004), mobilizando práticas de ensino que contemplem uma formação humana entre os sujeitos, tanto





para o respeito quanto para revelar as relações de poder ali presentes.

No âmbito das “ações comunicativas”, ganha destaque a interação social que, como marca da Educação Física, se orienta por dinâmicas de ensino que envolvem as práticas corporais. Para Boscatto e Kunz (2012, p. 1134) essa interação social: “[...] deve estar fundamentada em proposições teóricas que apresentem princípios centrados em uma pedagogia da comunicação e, com isso, o diálogo intersubjetivo no decorrer das ações pedagógicas é imprescindível”.

A valorização do diálogo, para Educação Física, implica em um agir que fuja da relação centrada em um processo de ensino e de aprendizagem no qual somente um se manifeste, caminhando para perspectivas que busquem uma comunicação recíproca verdadeira e que tenha como expectativa a formação do sujeito crítico, ou seja, ser sujeito do seu próprio agir (BOSCATTO; KUNZ, 2012).

Nesse sentido, partimos do reconhecimento de que o ensino da Educação Física poderá auxiliar o no desenvolvimento de aprendizagens integradoras de outras práticas culturais que tenham por finalidade a construção da autonomia. Para tanto, apoiados na ideia de um agir comunicativo (BOSCATTO; KUNZ, 2009), visualizam-se possibilidades no compartilhamento de ideias e saberes com os alunos, retomando valores éticos, morais e estéticos impressos em uma Educação Escolar comprometida com as pessoas. O cunho de difusão, ensino e aprendizagem de distintas práticas culturais nas aulas de Educação Física, com vistas à construção da autonomia dos estudantes, parece se aproximar das reflexões propostas nesta obra.



Essas reflexões são um recorte de uma pesquisa de mestrado cujo foco da análise estabelece discussões sobre os desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física inspirado pela perspectiva crítico-emancipatória, pela concepção aberta de ensino e pelos projetos de trabalho para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Assim, neste capítulo, encontramos oportunidades para evidenciar a importância da empatia, diálogo e responsabilidade para o desenvolvimento da autonomia entre os estudantes nas aulas.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente estudo encontrou bases em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo em conta que, ao analisar um processo de ensino voltado à autonomia dos alunos no próprio ambiente escolar no interior das aulas de Educação Física, demandou por descrições dos contextos que pudessem ser reveladoras da interlocução construída por um determinado grupo social (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A busca pela análise dos desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física, que contribuiu com a construção da autonomia do aluno, nos mobilizou a construir uma leitura da realidade que fosse articulada com um tipo artesanal de pesquisa, denominado por bricolagem (DENZIN; LINCOLN, 2006; NEIRA; LIPPI, 2012). Como resultado das combinações dos recursos da pesquisa qualitativa, inspirada pela bricolagem, reunimos fragmentos que dialogaram tanto com a pesquisa-ação (FRANCO, 2005) quanto com a pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 1995).





O estudo foi realizado em uma escola pública municipal situada no interior paulista, com uma turma de 17 alunos de um 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental com idades entre 10 e 12 anos. O critério utilizado para a escolha da turma levou em conta àquela que apresentava a maior quantidade de aulas de Educação Física possíveis durante o semestre letivo.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer nº 3.509.849 e, deste modo, todos os participantes do estudo e seus responsáveis também manifestaram autorização em documento escrito, preenchido individualmente.

Como ferramentas de coleta de dados foram utilizados os registros escritos produzidos pela professora-pesquisadora¹³ em um diário de aula (ZABALZA, 2004) sobre os aspectos que eram identificados no decorrer de cada aula. As rodas de conversas, realizadas com os alunos em 23 aulas, também demarcaram outro modo de coletar os dados, já que davam vida a um processo de diálogo entre os participantes em uma relação de escuta, na qual cada um podia expressar sua opinião e entendimentos sobre questões diversas (AFONSO; ABADE, 2008). Por fim, outro recurso de coleta foi o questionário (GIL, 2008) aplicado aos estudantes, sendo estruturado com perguntas abertas e realizado no final da pesquisa.

Todo esse processo de coleta se deu ao longo da realização de 27 aulas pela professora-pesquisadora, aproximadamente em um semestre letivo.

13 Cumpre assinalar que a professora de Educação Física da turma exercia igualmente o papel de pesquisadora, transitando no estudo com esse duplo papel.



A análise e interpretação dos dados foram voltadas para compreender, como orienta Minayo (2012), o interior das falas dos participantes e suas manifestações nas aulas, levando em conta as recorrências, singularidades e contradições. Interpretar indícios e projetar reflexões foi o exercício que se deu no processo de burilar, ler e reler os dados coletados, procurando identificar, destacar e interligar assuntos/ideias.

As identificações dos alunos, nos excertos que virão a seguir, utilizam nomes fictícios com o tema anime que foi escolhido pelo grupo.

O PROCESSO EDUCATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

As atividades das 27 aulas caracterizaram o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, envolvendo um trabalho de intensa interação entre a professora-pesquisadora e os estudantes da turma, balizado por: a) planejamento (apresentação da proposta das aulas, levantamento e discussão sobre os temas de trabalho, organização dos grupos, escolha e pesquisa dos temas de interesse); b) desenvolvimento de pesquisa e realização de vivência dos conteúdos escolhidos pelos estudantes (a origem do handebol, curiosidades sobre a bola, projeto queimada, ginástica rítmica - fita, na onda do surfe, voleibol, tango, basquetebol em cadeira de rodas); c) produção de síntese dos trabalhos realizados e apresentação para a turma; d) partilha das produções por meio de exposição à comunidade escolar.





No interior desse processo educativo, a empatia se evidenciou e estabeleceu relações com o desenvolvimento da autonomia dos alunos, revelando que o processo decisório para a escolha dos temas de interesse se construiu com base na relação de respeito ao outro.

Ao decidirem pelo tema “Voleibol e voleibol sentado”, as alunas responsáveis voltaram-se para o direito da pessoa com deficiência. Sendo assim, buscaram nas vivências em aula, “[...] mostrar para as pessoas e para os próprios deficientes que eles conseguem praticar esportes e que eles têm seus direitos” (TEMARI, QUESTIONÁRIO FINAL).

Essa experiência abriu espaço para o diálogo sobre as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências durante as práticas corporais realizadas pelo grupo, oportunizando que os alunos pudessem refletir sobre outros pontos de vista: “Eu achei legal porque a gente pôde saber um pouco como que é a vida dessas pessoas e como é mais difícil para elas jogarem” (INO, RODA DE CONVERSA 17A); “Eu achei mais ou menos, mas eu acho que a gente tem que ver como eles também brincam e se colocar no lugar deles” (ANKO, RODA DE CONVERSA 12A); “Eu achei difícil porque a gente não tem problemas de locomoção, mas também achei legal porque conseguimos aprender também como que as pessoas fazem nesse jogo, como que elas se movimentam, como que é para elas a emoção do jogo, mas eu achei um pouquinho difícil só, mas legal” (SAKURA, RODA DE CONVERSA 12A).

A liberdade para os alunos escolherem os temas de interesse nas aulas viabilizou que buscassem assuntos que lhes fossem relevantes e significativos. Dessa forma,



o basquete em cadeiras de rodas apresentado pela aluna Anko ganhou relevo pelo fato de ter uma irmã que utiliza cadeira de rodas. Essa decisão, direcionada pela empatia e fomentada pela realidade da aluna, foi observada pelos demais colegas.

MADARA: — Eu achei um esporte muito bom, porque a Anko pensou na irmãzinha dela, por ela não ter muitas possibilidades com as pernas, foi muito bom isso, e quem não acredita que consegue jogar esportes físicos, por não ter o movimento da perna ou não ter uma perna; é um esporte muito legal pra fazer que também ajuda bastante essas pessoas. Agora, uma coisa que é complicada é que esta cadeira — aponta para a cadeira que utilizamos no jogo — não é inclinada, fica mais difícil os movimentos (RODA DE CONVERSA 17).

Para além da preocupação com uma pessoa determinada, a empatia da aluna promoveu a reflexão sobre as formas de locomoção de outras tantas pessoas que utilizam cadeira de rodas para jogar basquetebol.

TSUNADE: — Mas e se eles caírem da cadeira?

ANKO: — A cadeira é diferente, a cadeira de roda normal é reta, as rodas são retas, há cadeira de rodas específicas pra isso, o assento é reto e as rodas são inclinadas.





TSUNADE: — É pra poder correr mais rápido né?

PROFESSORA: — E também para poder se equilibrar.

MADARA: — E não fica complicado as pessoas estarem andando com a cadeira a todo momento, não seria melhor uma cadeira motora?

ANKO: — Eu acho que não, se a pessoa começou a competir ela já se acostumou, não seria certo uma pessoa ir com uma cadeira motora e a outra vai assim, ela estaria em desvantagem.

TSUNADE: — E como ela vai então? Ela anda com a bola no colo? É assim?

ANKO: — Então, tem que quicar, passar (RODA DE CONVERSA 16).

Segundo Galvão (2010, p. 73), a empatia pode ser entendida como “[...] a possibilidade de entrar no sentimento, estar dentro, estar presente, viver com e como o outro o seu pathos, paixão, sofrimento e doença”.

Sampaio, Camino e Roazzi (2009) explicam que a empatia (Einfühlung) decorre de um processo de imitação interna, uma capacidade na qual há possibilidade para que as pessoas compreendam umas às outras, para que consigam compreender e perceber o mundo do outro.

Nesse sentido, há um reconhecimento de que a empatia exerce forte influência nos processos de tomada de decisão, principalmente ao se tratar das questões ligadas ao cuidado, respeito e moralidade (GALVÃO, 2010).

A ação autônoma experimentada pelos grupos que contava com a mediação da professora durante o desenvolvimento



das atividades, provocou uma nova dinâmica na relação professor-aluno e aluno-aluno, sendo que os estudantes que apresentavam as práticas corporais, passaram a ser solicitados e questionados pelos demais colegas, mobilizando explicações, reflexões que ampliavam as formas de conhecer o conteúdo que estava sendo desenvolvido.

SAKURA: — Então, na aula de hoje a gente vai pra quadra. Vocês irão manter o equilíbrio em cima de “pranchas”, vamos dizer né, vamos ter canos e vocês terão de manter o equilíbrio em cima dos canos e em cima de 4 pneus, e 2 ou 3 cabos de vassoura, vocês terão de ter equilíbrio. Vou pedir também para tirarem os sapatos na hora que a gente chegar lá para não sujar. Eu espero que vocês se divirtam muito tá? E podem ficar tranquilos que se vocês caírem vocês estarão no tatame, é macio.

SAKURA: — Tem cenário para quem quer saber, a gente tem bastante coisa lá, tudo organizado, e tem uma barquinha que achamos lá no porão.

MEI: — Tira foto!

SAKURA: — Vamos tirar fotos depois pra quem quiser entrar mesmo! Pode entrar, mas vai ter que ter cuidado porque é feita de papelão e ela pode rasgar.

SAKURA: — Então é isso que vai ser nossa aula de hoje!

(RODA DE CONVERSA 11)





Observamos que o fomento à empatia se dá quando os alunos concretizam e refletem sobre si e o próprio objeto de estudo (temas escolhidos), dessa forma, aumenta-se a percepção do seu entorno e, por vezes, isso se dá quando o sujeito está igualmente imerso por aquilo que é percebido (FREIRE, 1987).

O movimento de trazer para a discussão, a dinâmica de planejar e as formas de organização das aulas parece ter contribuído para a construção, por parte dos alunos, de um sentimento de empatia com a figura dos professores ao observarem a aula de um outro ponto de vista.

O exercício de se colocarem no lugar do outro, neste caso no papel de professor, viabilizou aos alunos experimentarem e vivenciarem como é fazer isso, “[...] foi legal, e me senti como um professor” (SASUKE); “[...] eu me senti importante” (MINATO), “[...] foi muito bom, pois senti que conseguia passar tudo que aprendi para meus colegas” (SAKURA).

Todavia, não se tratou de uma ação fácil, mas repleta de desafios: “[...] não foi muito fácil porque tinha que explicar muitas coisas” (MEI), “[...] para explicar fiquei com um pouco de vergonha, mas depois me soltei e a professora me ajudou, e ajudou a turma entender” (ANKO), “Fazer a aula foi difícil” (KAKASHI), “[...] difícil foi o desenvolvimento do projeto, porque é muita coisa” (ITACHI).

Essa troca de papéis, segundo Kunz e Cardoso (2006), pode ser entendida como possibilidade para as vivências socioemocionais de forma comunicativa, levando ao aluno à manipulação e exploração das próprias capacidades, enquanto testam, descobrem, e inventam diferentes estratégias.



Assim, a empatia pode ser considerada como uma resposta afetiva e cognitiva, pois se dá na relação com o outro. Para o professor a empatia é o que o caracteriza nessa profissão, uma vez que precisa considerar a influência do próprio ser na relação com o aluno e, para o aluno, tal incentivo torna-se imprescindível uma vez que se possibilita ao outro experimentar novos pontos de vista - uma porta de acesso ao universo exterior e aos conhecimentos que transcendem o sujeito (BROLEZZI, 2014).

As rodas de conversa criaram espaços para os diálogos construídos entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos. Alguns fragmentos das narrativas dos estudantes demonstraram a apropriação do papel de coparticipação, codeterminação e delegação que lhes foram possibilitados pelo processo educativo vivenciado.

TSUNADE: — Jogo dos Passes é um jogo que a gente vai fazer na quadra.

PROFESSORA: — O jogo dos passes nós já fizemos, acho que vocês não lembram...

TSUNADE: — A hora que chegar na quadra eu e a professora vamos explicar. E no final das aulas, quando a gente tiver terminado, vamos fazer uma avaliação com vocês, tudo que nós mostrarmos aqui — aponta para a televisão, se referindo ao vídeo sobre as regras que seria passado — ao final da aula vamos fazer tipo um questionário, numa roda lá na quadra, e vamos fazer as perguntas sobre o que vamos passar aqui. É isso. (RODA DE CONVERSA 1).





Podemos identificar a interação entre os alunos que estavam responsáveis pelas aulas e os que, ao participarem das mesmas, observavam e dialogavam com aqueles que as estavam conduzindo. Essa interação foi fortalecida pelos diálogos que se tornaram presentes não apenas pela via verbal direta do professor com a turma, mas com todos os envolvidos no processo. Foram identificados inúmeros diálogos em grupo e que eram partilhados nas rodas de conversa.

INO: — Vou contar uma curiosidade sobre o surfe. O surfe ele tem aquele símbolo bem comum dele que é aquela mãozinha assim — gesto hang loose — ele veio porque tinha um rei, que era bem famoso por surfar e ele só tinha o mindinho e o polegar, e quando ele acenava ele fazia assim — gesto hang loose — e isso virou um símbolo do surfe.

TEMARI: — Suavee...

SAKURA: — E pra ele o apelido era “suave”, “tô de boa”, e também os reis eles surfavam em praia diferente, eles tinham coisas de mais qualidade do que as pessoas normais (RODA DE CONVERSA 11).

Em concordância com Hildebrandt e Laging (1986, p. 40), o diálogo alimenta uma dinâmica revelada por “[...] transmitir e saber conhecimentos, refletir sobre causas esportivas abrangentes, regras, descobertas e relações”.



Freire (1999, p. 107), é ainda mais enfático para apresentar a força do diálogo e seu verdadeiro significado dentro de uma relação: “E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. [...] E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo [...]”.

Ainda, segundo Freire (1999, p. 107-108), “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa”, viabilizando “[...] uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. Daí depreendemos que o diálogo é uma particularidade e necessidade do ensino, uma oportunidade para o pensamento, a reflexão, a deliberação e a solução de problemas e conflitos (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Para Hildebrandt e Laging (1986, p. 11), “o aluno não aprenderá auto codeterminação, se não houver nada que possa codeterminar [...]”. Fortalece-se assim o reconhecimento da coparticipação e da delegação de papéis no ensino escolar, uma vez que os alunos terão dificuldades em aprender elementos como o diálogo, a autonomia, a responsabilidade, se não houver espaços e meios que facilitem tais ações.

Entremeio às conquistas vividas pelas dinâmicas que foram obtidas com a presença constante do diálogo nas aulas, houve também situações de desafios e de dilemas por parte da professora-pesquisadora, trazendo por um lado, dúvidas sobre como proceder e, por outro, revelando seu papel efetivo de mediadora em todo o processo construído.

Por conta do tumulto não tivemos tempo para que o grupo responsável pelas atividades do dia, a queimada, se apresentassem, então





decidimos que eu iria explicar a atividade do dia e já iríamos para quadra, uma vez que já havíamos gasto parte do nosso tempo para tentar resolver o problema ocorrido no intervalo (PROFESSORA, DIÁRIO DE AULA 10).

Eu realmente fiquei olhando para o grupo algum tempo quando anunciaram que queriam saber sobre o tango, depois fiquei imaginando por alguns dias como poderíamos desenvolver uma aula com tal tema, foi um verdadeiro desafio, tal como o surfe. Entretanto, percebi que foi mais uma preocupação minha, enquanto isso, duas meninas do grupo já haviam organizado como seria a aula (PROFESSORA, DIÁRIO DE AULA 16).

Nesta direção, as palavras de Fiori (1987, p. 13), parecem ganhar ainda mais sentido uma vez que diálogo autêntico, o “[...] reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção de um mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo”.

Cabe aqui a reflexão contínua: em uma proposta de ensino, orientada pela perspectiva crítico-emancipatória, é preciso um compromisso e envolvimento significativos por parte dos professores que, em prol do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, também aprendem sobre seus novos papéis no interior das aulas.



A responsabilidade foi outro elemento revelado na relação entre os sujeitos durante a elaboração e execução desse processo educativo, uma vez que o compromisso com o outro, tanto no empenho em pesquisar e planejar, quanto em organizar e efetivar a aula junto com os demais colegas e para a turma, foi a mola propulsora da relação construída.

A responsabilidade é uma qualidade desenvolvida ao longo de um percurso e se apresenta como característica da pessoa que tem possibilidades para se desenvolver autônoma. Para Montandon e Longchamp (2007, p. 108):

Na verdade, uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade [a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem, a responsabilidade com o outro]. Certamente, ser capaz não quer dizer poder. Nesse sentido, seres submetidos ao poder de outrem podem ter a capacidade de ser autônomos, mas não a possibilidade, e vice-versa.

É pertinente destacar que seja construído um ambiente educacional que ofereça oportunidades e acolhimento, fortalecendo o sentimento de confiança para que os estudantes se sintam realmente responsáveis pelas atividades, pesquisas, planejamentos, organização de eventos e tarefas diversas. Delegar responsabilidades aos alunos é contribuir para que assumam parte de sua própria aprendizagem (HILDEBRANDT; LAGING, 1986;





HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005; FREIRE, 1996, 1999; KUNZ, 2006; HERNÁNDEZ, 1998).

O compromisso, dessa forma, liga-se diretamente às responsabilidades assumidas com o outro e, no presente estudo, os alunos compartilharam essa relação não só por se colocarem como professor, mas porque se sentiam comprometidos com os colegas de turma e com o conhecimento que pretendiam compartilhar.

A responsabilidade assumida pelos estudantes, e que foi identificada durante as aulas, se revelou nas falas de alguns deles ao serem questionados se conseguiriam, partindo da experiência que tiveram, criar, desenvolver, construir sozinho novos projetos: “[...] sim, mas precisa de muita responsabilidade, etc. Porque, por exemplo, se for algo para ajudar as pessoas, teríamos que ter responsabilidade sobre tudo, mas eu faria e me esforçaria muito, porque é algo que exige dedicação” (MADARA, QUESTIONÁRIO FINAL); “[...] sim, porque com base no que eu fiz, eu posso fazer sozinha, porque tenho responsabilidade” (BORUTO, QUESTIONÁRIO FINAL).

Ao serem questionados sobre como se sentiram ao terem a liberdade de escolha das temáticas desenvolvidas e o que pensavam sobre isso, os alunos apontaram: “[...] senti uma grande responsabilidade, pois qualquer tema que escolhesse teria que me aprofundar” (SAKURA, QUESTIONÁRIO FINAL); “[...] bom, porque aprendemos a ter mais responsabilidade” (BORUTO, QUESTIONÁRIO FINAL).”

Com base nestes apontamentos dos estudantes, entendemos que a responsabilidade assumida entre



alunos-professora e alunos-alunos facilitou o trabalho em conjunto, o desenvolvimento e o direcionamento das aulas de Educação Física, uma vez que, como defende Freire (1987, p. 14), “[...] os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção”.

Com a finalização das atividades uma síntese final em forma de produto foi compartilhada com a comunidade escolar por meio de uma pequena exposição de: a) maquetes (quadra de handebol, quadra de vôlei, campo de jogar queimada, praia com surfistas e cadeira de rodas para o jogo de basquetebol); b) material esportivo (fita); c) material para jogo (pista para corrida de bolinha de gude); e d) esculturas em argila (dançarinos de tango em um palco de dança) - evidenciando a responsabilidade dos alunos com todo esse processo.

A exposição realizada revelou o engajamento dos estudantes ao transformarem a experiência vivida em síntese. A liberdade de escolha do que poderiam produzir permitiu que exercessem diferentes olhares mediante sua subjetividade, partindo do caminho vivido (FREIRE, 1987, HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Numa análise de todo o processo, para além da apresentação em forma de exposição, houve preocupações com o conteúdo que estava sendo apresentado e com as formas de transmissão das informações, bem como com a variedade dos materiais utilizados na produção dos produtos e na organização dos alunos no decorrer





desse percurso. Esta última, sendo evidenciada tanto no preenchimento da ficha de planejamento inicial realizado junto aos grupos, quanto pela lida diária com os participantes para finalização da produção almejada. Assim, segundo Hernández e Ventura (1998, p. 81): “Isso implica, entre outras considerações, a vontade de superar a monotonia com que costumam se apresentar os materiais na escola [...]”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO

De um modo geral, a prática pedagógica construída evidenciou campos de interesse dos estudantes, abrindo espaços para um estreitamento de vínculo com suas próprias aprendizagens e a partilha com o outro. Elementos estes que potencializaram a coparticipação na seleção de conteúdos e no planejamento das aulas, mobilizando o desenvolvimento da autonomia.

Ganharam relevo a empatia, o diálogo e a responsabilidade em prol da construção da autonomia, sinalizando para importantes contribuições em torno da perspectiva crítico-emancipatória em prol do desenvolvimento dos processos de autonomia dos estudantes na Educação Física.

A empatia foi potencializada no processo decisório da escolha dos temas de interesse dos alunos, sendo determinante para aqueles que alinharam os critérios de escolha em defesa do outro, abrindo espaço para o diálogo sobre as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências durante as práticas corporais e as formas de locomoção das pessoas que utilizam cadeira de rodas.



O planejamento das aulas com os grupos de trabalho despertou igualmente nos alunos um sentimento de empatia com os colegas e a professora-pesquisadora. Essa troca de papéis possibilitou vivências socioemocionais que mobilizaram a comunicação, levando o aluno a explorar suas próprias e diversas capacidades, uma vez que os alunos passaram a ser solicitados e questionados pelos demais colegas, e por isso aprenderam a explicar, conduzir, demonstrar, discutir sobre os elementos das aulas.

As rodas de conversa tornaram-se espaços abertos para o diálogo entre os alunos e entre a professora-pesquisadora, proporcionando, para além da comunicação e interação entre eles, os conhecimentos adquiridos e as articulações argumentativas sobre os problemas encontrados, revelando propostas e variadas formas de se fazer algo.

A responsabilidade apareceu como elemento essencial na relação entre os sujeitos durante a elaboração dos trabalhos, demarcando o compromisso com o outro - uma qualidade desenvolvida ao longo de um percurso, uma potencialidade da pessoa que tem possibilidades para se desenvolver autônoma.

Os alunos compartilharam o sentimento de compromisso não só por se colocarem como professor, mas porque se sentiam comprometidos com seus colegas de turma e com o conhecimento que pretendiam compartilhar.

Para além das variadas temáticas dos trabalhos, os estudantes também deram relevo aos sentimentos experimentados no decorrer das aulas. o que envolveu expressões diversas e que, sob um olhar panorâmico, anunciam a relação de personalidade construída entre os





eles, tanto na partilha do ensino com o outro quanto na aprendizagem coletiva.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos. 1ª ed. Belo Horizonte: **Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM)**, p. 456-463, 2008.
- ANDRÉ, Marli E. A. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **A Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da educação física escolar. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 15, n. 4, p. 821-1113, 2012.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da educação física escolar. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2009.
- BROLEZZI, Antônio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. Encontro: **Revista de Psicologia**, v. 17, n. 27, 2014.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, v. 2, p. 15-41, 2006.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 41, 1987, p. 7-22.



FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

GALVÃO, Lilian Kelly de Sousa. **Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais**. 2010. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Penso Editora, 1998.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva; MARIN, Elizara Carolina. Proposta crítico-emancipatória: com a palavra o autor. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.





KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Editora Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor; CARDOSO, Carlos Luiz. **Didática da educação física** 1. 4ª Ed. Ijuí Rio Grande do Sul. UNIJUI, 2006.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. **O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth**. Movimento (Porto Alegre), v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 105-126, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, 2012.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos; ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.





ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.







A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS POTENCIALIDADES: DA APROPRIAÇÃO ÀS MUDANÇAS

Rodrigo Chechi Marineli
Macioniro Celeste Filho

INTRODUÇÃO

Este capítulo final, também teve por desafio refletir sobre o mito de Hermes na contemporaneidade. Especificamente, em uma das modalidades da educação brasileira: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Grécia clássica, sabe-se que Hermes era o mensageiro dos deuses. Veloz, intervinha no desfecho dos acontecimentos, ao levar informações imprescindíveis a uma ação com sabedoria. Paradoxalmente, Hermes era também o patrono de trapaceiros. Se as informações fossem confusas, transmitidas de maneira desconexa, possibilitava-se que a trapaça prosperasse. Portanto, quem pretendia promover um engodo, pedia auxílio para que o mensageiro dos deuses não atuasse satisfatoriamente.

O Hermes, segue sendo tratado aqui como metáfora e concebido como a possibilidade de fluidez da comunicação científica, a ser desenvolvida entre jovens e adultos excluídos, historicamente, da Educação Básica. Ao longo do capítulo, será abordada a importância – nosso Hermes – do letramento científico e do componente de Ciências na grade curricular da EJA. Com isso, ressalta-se a intenção de desmistificar os saberes do senso comum e levar aos estudantes a apropriação dos saberes científicos, pois



no atual cenário as *fake news* – trapaças – chegam com a rapidez de Hermes até à população. Por exemplo, ao simples toque do dedo na tela de um celular.

Nessa vertente, apresentaremos alguns desafios encontrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendo como foco a modalidade EJA. Sendo assim, em determinadas situações, cabem aos envolvidos nas esferas educacionais mediar esses conflitos – bem como o deus grego – na tentativa de solucionar e levar para a EJA o protagonismo existente nas outras modalidades de ensino, com intenção de garantir uma formação de qualidade e igualitária para todos (FREIRE, 1987; 1996; 2000; 2001).

Em termos de políticas curriculares, o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática são essenciais e importantes para os estudantes da EJA bem como previsto na Resolução CNE/CEB nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de maio de 2021. No entanto, no município de Barra Bonita – SP, tomado aqui como exemplo dentre todos os demais, verifica-se a falta de outros componentes curriculares considerados igualmente relevantes para essa modalidade de ensino. Afinal, Educação de Jovens e Adultos vai além de Letramento e Matemática. Especificamente sobre as Ciências, o documento “Ensino de Ciências: o futuro em risco” – da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005), destaca a relevância de fazer com que crianças, jovens e adultos se interessem por essas áreas tendo como foco gerar ensinamentos coletivos e individuais para que cada pessoa possa interagir de maneira crítica com a sociedade. Com este objetivo, em aulas de EJA alfabetizadora no município





de Barra Bonita – SP, os educadores-pesquisadores introduziram conteúdos de ensino de Ciências utilizando a didática e as técnicas de aprendizagem para jovens e adultos.

Ademais, a escolha do ensino de Ciências na EJA teve como foco a promoção do pensamento crítico e científico, distanciando das visões equivocadas do senso comum, que podem proporcionar um ambiente de negacionismo do conhecimento sistematizado. Convergindo com esse caminho, a BNCC (BRASIL, 2018) menciona a importância do letramento científico para fazer com que os estudantes questionem e compreendam o mundo social, natural e tecnológico, pois

[...] poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população. (BRASIL, 2018, p. 547).

No atual cenário, levando em consideração a velocidade da disseminação das informações e as *fake news* (notícias falsas), fazer com que estudantes sejam críticos e letrados cientificamente é ainda mais relevante e desafiador. Hoje, notícias sem fontes confiáveis são compartilhadas em redes sociais tomando grandes proporções. Como consequência



de tal ato, o senso comum supera o saber científico. Sobre esse assunto, Gomes, Penna e Arroio (2020, p. 12) destacam a necessidade do letramento científico e digital para estudantes e professores, pois “a distorção da realidade causada pelas *fake news* e a velocidade de difusão proporcionada pelas mídias sociais ameaçam configurações de poder, potencializando de forma engajada os contornos de uma realidade alternativa”.

Dessa forma, o questionamento será a chave para o início do processo do letramento científico e seus métodos. Ao estudar Ciências, mais importante que encontrar respostas, são as perguntas norteadoras que levaram o cientista e/ou estudante pesquisar sobre determinado assunto (SILVA; FERREIRA; VIERA, 2017).

Sobre essa passagem do senso comum para o letramento científico, Pegoraro *et al.* (2016, p. 13) descrevem ser

[...] possível “descobrir” que durante qualquer investigação científica e tecnológica, as hipóteses serão norteadoras para que se chegue ao veredito inicial, serão o guia de todos os testes e experimentos a serem realizados. Somente dessa forma é possível abandonar o conhecimento advindo do senso comum, onde o empirismo ingênuo predomina, e construir o conhecimento em bases científicas, onde o empirismo consciente e crítico permite a descoberta e possível aplicação tecnológica das ciências naturais.





Tratando-se das investigações no âmbito educacional, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) apontam que, no ensino das Ciências Naturais, o senso comum está presente em atividades que não exigem pensamento crítico por parte dos estudantes, questões com respostas prontas e sem necessidade de pesquisas aprofundadas ou reflexões. Finalizam comparando o ensino-aprendizado com receituários contribuindo para uma educação mecânica e “ciência morta”.

Ainda assim, é necessário ressaltar o lugar que o senso comum ocupa no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir do conhecimento prévio dos estudantes que o professor poderá desenvolver a busca do conhecimento científico, ou seja, pautado em estudos para investigar se o “saber popular” está fundamentado em algo concreto.

Na reflexão de França *et al.* (2020), caso o professor ignore esses saberes do senso comum, correrá o risco de passar uma imagem de único detentor dos conhecimentos científicos, colaborando - assim - para uma educação bancária, apontada por Freire (1987). Nessa vertente, além de considerar os conhecimentos dos estudantes, Carvalho *et al.* (2007) destacam a importância de ensinar Ciências de modo agradável, com sentidos e envolvendo a realidade local. Caso contrário, os estudantes poderão sentir aversão quanto ao ensino e aprendizado das Ciências.

Ressalta-se que coube a essa pesquisa, proporcionar momentos de estudos com atividades de Ciências aos estudantes da EJA alfabetizadora. O próximo tópico analisará sobre a temática trazendo apontamentos diante alguns desafios enfrentados pelos professores e estudantes



tendo como referência um documento de orientações curriculares indispensável para a atual educação: a BNCC.

AS MENSAGENS DA BNCC:

O ENSINO DE CIÊNCIAS E SEUS DESAFIOS NA EJA

A BNCC é importante documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que entrou em vigor nas instituições escolares a partir do ano letivo de 2020. Para esta pesquisa, foram delimitadas as propostas de ensino para o componente curricular de Ciências e as propostas para a modalidade de ensino EJA. Baseado em competências, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 11) considera consiste como uma das mais relevantes:

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, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Nota-se como ponto positivo dessas orientações curriculares, o compromisso em formar estudantes curiosos e investigativos nos diferentes componentes oferecidos. Nesse sentido, acredita-se que o ensino das Ciências seja o início para despertar tais características. Por meio dela, é possível compreender e descobrir várias ações humanas, da natureza,





dos seres vivos, das tecnologias e dos demais eventos que nos cercam durante o dia a dia. Sobre o estudo do ensino de Ciências, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 325) orienta que:

[...] as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem.

Na área do ensino de Ciências da Natureza,

[...] tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 321).



Como ressaltado anteriormente, a EJA alfabetizadora – modalidade sobre a qual são realizadas essas análises –, não possuía o componente de Ciências em sua proposta curricular. No entanto, ao considerar o propósito de letramento amplo do cidadão para conviver em sociedade, as competências e habilidades desenvolvidas a partir dos componentes curriculares de Ciências devem fazer parte dos conteúdos ministrados. Decorre dessa premissa, a proposta de inserção de estudos e exercícios de Ciências na formação desses estudantes jovens e adultos. Afinal,

Um currículo que atenda às necessidades de uma nova sociedade deve levar em conta um princípio básico, ou seja, deve refletir as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. Esta análise não poderá ser isolada dos fatores sociais, éticos e de valores, pois estes fazem parte do indivíduo e de suas relações, sendo e por eles afetados. (KRASILCHIK, 1992, p. 8).

Ao ingressarem na escola, esses estudantes, por suas trajetórias, possuem uma bagagem peculiar de conhecimentos envolvendo Ciências que deverá ser valorizado pelo professor. Assim, foi desenvolvida a prática de levantamento dos conhecimentos prévios de toda a sala de aula, definindo, assim, a partir desses a apresentação de temas mais amplos e específicos. Nesse primeiro momento, é interessante fazer com que todos se envolvam no processo de ensino e aprendizagem para, posteriormente, terem acesso aos conhecimentos científicos, conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2018).





Além do aprendizado para a cidadania, a BNCC (BRASIL, 2018) contempla o ensino de Ciências como possibilidade de instigar os estudantes a perceberem o mundo a sua volta junto com suas peculiaridades, destaca o papel do professor em garantir oportunidades para a realização de diversos experimentos. Partindo dessa premissa, um dos experimentos realizados teve como objetivo dos estudantes compreenderem como é feito o processo de filtragem da água e notarem a diferença entre o antes e o depois.

No caso da vivência desenvolvida para essa análise, cabe ressaltar que os estudantes da EJA até então não haviam feito e participado de um experimento em sala de aula. Nesse contexto, tiveram a oportunidade - pela primeira vez - de serem protagonistas durante toda a execução e, ao final, ficaram maravilhados observando a água gotejando de forma mais límpida. Todo esse engajamento vai ao encontro da proposta vinculada à BNCC dos estudantes criarem hipóteses/teorias. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 330):

Da mesma forma, quando é utilizado o verbo “observar”, tem-se em mente o aguçamento da curiosidade dos alunos sobre o mundo, em busca de questões que possibilitem elaborar hipóteses e construir explicações sobre a realidade que os cerca.

Nesse caso, de modo específico, sobre o que iria acontecer com a água: ficaria limpa? Permaneceria suja? Poderia ser consumida? Isso fomentou a descoberta do novo, mas principalmente, em torná-los participantes



ativos no processo de ensino e aprendizagem, aguçando seus desejos pelas descobertas das Ciências.

Pode-se interpretar o experimento como forma lúdica de levar até os estudantes uma oportunidade diferenciada de vivenciar os conteúdos. Considerando que tudo seja visível em tempo real, acompanhar na prática o resultado daquilo que foi explicado em uma aula teórica e registrado no material didático constituem rotinas do trabalho pedagógico. Os envolvidos usufruem de uma sensação de algo inusitado, conforme foi relatado em sala de aula durante a execução. Tratando-se das escolas públicas, cuja precariedade é amplamente conhecida, muitas não possuem recursos materiais e laboratório específico, mas, havendo uma formação contínua que tenha preparado o professor para saber adaptar experimentos será possível construir, coletivamente, essa maneira peculiar de compreender as Ciências e o mundo.

O experimento descrito e outras atividades trabalhadas na EJA alfabetizadora foram selecionadas através das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades presentes na BNCC referentes ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pois a modalidade EJA não consta no documento. A BNCC reforça estudos e aprendizagens no ensino de Ciências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais propondo, entre outras práticas: observações de plantas e suas principais partes; a vida dos animais conhecidos pelos estudantes para diferenciá-los quanto aos que possuem penas, escamas, pelos, bicos, garras, patas, entre outras características; os diferentes ambientes existentes ao redor do mundo, por exemplo, terra, mares e geleiras. Destaca, ainda, o ensino da reciclagem; a importância da preservação





do meio ambiente e o aprendizado sobre os estados físicos da água, bem como sua utilização de modo consciente.

Durante estudo da BNCC, verificou-se a ausência da modalidade EJA. De acordo com uma matéria intitulada “Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores”, publicada pela Revista Educação (2017)¹⁴, isso ocorre pelo fato de a EJA ser modalidade de ensino e da BNCC não tratar especificamente de currículo, mas de orientações curriculares. No entanto, em entrevista para a Revista Educação (2017) alguns professores, entre eles Roberto Catelli Júnior e Sandra Leite, apontam algumas vantagens caso a EJA fosse referenciada no documento. Sua menção poderia nortear as instituições escolares quanto ao currículo e, até mesmo, garantir protagonismo para essa modalidade de ensino que geralmente aparece em segundo plano nos documentos referentes à educação.

Todo o planejamento da BNCC é direcionado para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Nessa vertente, Catelli Júnior (2019) fez análise sobre as versões da BNCC em relação à EJA e, em sua primeira versão, lançada em 2015, destacou o fato de não haver nenhuma menção sobre essa modalidade de ensino registrada no documento. Em sua segunda versão

[...] lançada em abril de 2016, houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto,

14 Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores. **Revista Educação**, São Paulo, 13 de setembro de 2017. Edição 242. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/>. Acesso em: 11 de abril de 2022.



a solução encontrada foi bastante artificial. Onde antes se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Na prática, essa inclusão só ampliou um problema já existente, pois tornou ainda mais homogêneo o currículo, desconsiderando qualquer especificidade da Educação de Jovens e Adultos. (CATELLI JÚNIOR, 2019, p. 314).

Catelli Júnior (2019, p. 315) finaliza:

Na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, a EJA deixou de ser mencionada novamente, indicando que este documento não se aplicaria a esta modalidade. Com isso, a Base parece reconhecer a sua inadequação para a modalidade, sem realizar, contudo, qualquer outra proposição, tornando a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica [...] em abril de 2018 foi lançada uma nova versão da BNCC para o Ensino Médio e nela se repete o que ocorreu na última versão para o Ensino Fundamental: a completa ausência da EJA. No texto introdutório menciona-se as várias modalidades em uma breve passagem, mas ao longo das propostas desenvolvidas para as áreas e componentes curriculares não há mais qualquer menção à modalidade.





Em todas as suas versões, o documento deixa de apontar contribuições para a EJA. Historicamente, essa modalidade de ensino da Educação Básica tende a receber menos atenção que as demais, a BNCC é um exemplo que denota essa negligência: um documento orientador do currículo que desconsidera essa parcela vulnerável da sociedade. Mesmo propalando uma política de educação para todos, efetivamente, observa-se que a educação segrega suas classes valorizando apenas as que consideram relevantes, ou seja, o Ensino Fundamental regular. Nessas condições, Magalhães e Stoer (2002) permitem refletir que a política educativa desfavorece a classe trabalhadora colocando obstáculos para terem acesso à educação gerando forte desigualdade nos diversos setores sociais.

Outro grave problema enfrentado pela EJA alfabetizadora – objeto dessas análises – é mencionado por Thees e Fantinato (2012) em relação à falta de materiais didáticos para professores lecionarem e receberem apoio na preparação de suas aulas. Isso resulta contraditório, pois não ocorre o mesmo nos Anos Iniciais até o Ensino Médio. Compreende-se que, em grande parte, os estudantes da EJA voltados para a alfabetização são diversos, o que dificultaria a elaboração de materiais didáticos ou menções na BNCC. No entanto, em se tratando da educação, todas as modalidades possuem estudantes heterogêneos. Tanto os materiais didáticos que são usados como meios, mas não como fins, e a inclusão da EJA na BNCC, seriam ótimos norteadores para os professores fazerem seleções de atividades e adaptá-las, se necessário, baseando-se nas unidades temáticas e objetos de conhecimento, como



ocorre no Ensino Fundamental e Ensino Médio presentes no documento.

Diante do exposto em relação à BNCC, foi possível questionarmos se, efetivamente, o documento atinge todas as esferas da Educação Básica, uma vez que, a EJA, se encontra às margens do sistema educacional brasileiro. Assim, nota-se a necessidade de revisão em sua elaboração, a fim de que atenda todas as camadas sociais e educacionais, com objetivo de oferecer uma educação de qualidade e com semelhante preocupação em todas as modalidades de ensino.

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS DE CIÊNCIAS NA EJA

Para a realização das atividades de Ciências, optou-se por uma metodologia de aprendizagem colaborativa por parte dos estudantes, pois é uma forma atrativa de trabalhar em um mundo tão globalizado no qual não se pensa no coletivo. Sem contar que, o trabalho em grupo dentro da instituição escolar, poderá fazer com que esse estudante se comporte e se comprometa de modo similar fora da escola, percebendo que sempre é possível aprender com o próximo em diversas situações. (VASCONCELOS *et al.*, 2017).

Trabalhar em grupo possibilita a troca de conhecimento e saberes entre todos os envolvidos, garantindo o debate para a busca da melhor resposta frente a uma pergunta. Aponta-se, também, o fato de que um estudante ao possuir maior facilidade em um determinado assunto do trabalho, esse poderá ajudar os demais colegas que possuem dificuldades, fazendo com que todos desenvolvam tais habilidades e conhecimentos mediante ao processo de ensino (VYGOTSKY, 1996).





A primeira atividade trabalhada em sala de aula teve como objetivo fazer com que os estudantes refletissem sobre os seres vivos e não vivos. Porém, a Figura 1 ilustra algumas dificuldades apresentadas nas respostas dos estudantes durante a realização.

Figura 1 - Dificuldades dos estudantes ao associarem seres vivos e não vivos.

Grupo 04 EJA
O RELOGIO TEM VIDA PORQUE O PONTEIRO SE MEXE
O COPO NAO TEM VIDA
A TARTARUGA E UM ANIMAL RESPIRA E TEM VIDA
A FLOR NAO RESPIRA E NAO TEM VIDA

Grupo 03 EJA
o relógio copo e flor nao tem vida a unica com vida e a tartaruga

Fonte: Os autores, pesquisa de campo.

Percebe-se que o Grupo 04, menciona que o relógio possui vida pela lógica dos ponteiros se mexerem. Acredita-se que a teoria dos estudantes foi a de associar o movimento dos ponteiros como forma de se estar vivo. De acordo com Popper (1975), vivemos cercados de teorias em nossas observações, as quais nos farão chegar em uma conclusão para descobrirmos se são verdadeiras ou não.

Observa-se que os dois grupos mencionam a flor como um ser não vivo. O argumento apresentado pelo Grupo



04 foi o fato dela não respirar. Talvez, pelas plantas não apresentarem nariz, torna-se abstrato e complexo para os estudantes compreenderem o processo de sua respiração. O que ressalta ainda mais a importância do ensino de Ciências focado no letramento científico na EJA alfabetizadora.

O exercício seguinte baseou-se na BNCC (BRASIL, 2018) a qual sugere que os estudantes classifiquem os diversos animais existentes no mundo e o ambiente em que vivem, conforme destaca a Figura 2.

Figura 2 - Identificando os habitats de diferentes animais.

Observe as imagens. De acordo com nossos estudos, descreva quais animais podemos encontrar em cada uma delas.



Fonte: Os autores, pesquisa de campo.

Os estudantes do Grupo 05 atingiram as expectativas ao associarem que o tubarão é um animal aquático e vive no mar, a cobra, por exemplo, pode ser vista nas florestas e o urso polar é encontrado em ambientes frios.



A terceira atividade enfatizou a temática água. Assim como a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais (BRASIL, 1997) destacaram a importância do ensino da água apontando estudos sobre os seus diferentes estados físicos, bem como os lugares nos quais podemos encontrá-la: rios, mares, geleiras, chuva, poços... com essas descobertas é possível aprofundar-se nas propriedades e características da água, como é o caso da água salgada encontrada nos mares, a chamada água doce presente em rios/lagos e nas geleiras em sua forma sólida.

Sobre a temática, a atividade teve objetivo de fazer com que os estudantes percebessem os três estados físicos da água. Algumas respostas estão ilustradas na Figura 3.

Figura 3 - Respostas dos estudantes mediante a atividade aos estados físicos da água.

Grupo 01 EJA

imagem 1 gasoso, imagem 2 liquido 3 imagem solida

Grupo 02 EJA

na imagem 1 esta no estado gasoso porque a agua esta fervendo na imagem 2 esta no estado liquido na imagem 3 esta no estado de gelo

Grupo 04 EJA

a agua na tampa da panela e gazona na cachoeira ela esta caindo igual quando abre a torneira e na ultima imagem estao em cubos de gelo

Fonte: Os autores, pesquisa de campo.



Percebe-se que houve compreensão por parte dos estudantes, no entanto alguns não utilizam a nomenclatura apropriada para definir os estados da água, por exemplo “cubos de gelo” e “estado de gelo” referindo-se à fase sólida.

A última atividade trabalhada com os estudantes foi sobre o meio ambiente. Antes da BNCC, esse assunto foi abordado no PCN (BRASIL, 1998, p. 169):

A solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual. Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido tomadas em torno dessa questão, por educadores de todo o país. Por essas razões, vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda prática educacional. É fundamental, na sua abordagem, considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modos de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia.

A preocupação com o meio ambiente não é algo recente. Entretanto, a situação parece cada vez mais crítica. Nessa direção, os estudantes analisaram uma imagem na qual foi





ateado fogo em uma mata. A proposta era fazer com que eles descrevessem o que estava acontecendo e o impacto que essa ação causa. Pode-se analisar algumas respostas na Figura 4.

Figura 4 - Respostas dos estudantes mediante atividade sobre o meio ambiente.

Grupo 05 EJA
o mato da imagem esta com fogo e isso mata a fauna e flora que vivem ali
[Traduzir](#)

Grupo 03 EJA
o fogo faz as pessoas ficarem doentes pela fumaca e mata os animais

Grupo 02 EJA
o fogo fas o ar ficar polluido e quando respira tosse nao pode queimar o mato

Fonte: Os autores, pesquisa de campo.

Atenta-se ao fato de que os estudantes do Grupo 05 associaram essa atividade aos conteúdos de fauna e flora estudado anteriormente. Os Grupos 02 e 03 apontaram a poluição e as doenças provocadas pelas queimadas mostrando compreensão sobre os diferentes prejuízos causados por tal ato.

Acredita-se que toda essa experiência agregou positivamente na formação de cada estudante. Ressaltam-



se algumas dificuldades presentes em determinados assuntos, mas considera-se regular, visto que é uma sala de aula na qual grande parte dos estudantes encontram-se em processo de alfabetização e não haviam realizado atividades desse componente curricular. Essa realidade mostra o quão relevante é a inclusão das Ciências e do letramento científico na proposta curricular na modalidade EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais funções da EJA é oferecer educação de qualidade e igualitária para aqueles que, por algum motivo, não concluíram a educação básica no “tempo certo”. Nunca é tarde para voltar aos estudos e depois de longo período afastados do ambiente escolar, muitos jovens e adultos encontram na EJA a oportunidade de serem letrados e propagarem suas mensagens/conhecimentos na sociedade assim como Hermes.

O ensino de Ciências, proposto para contemplar a proposta curricular na modalidade EJA alfabetizadora, contribuiu positivamente, pois através das pesquisas envolvendo as Ciências Biológicas e da Natureza, é possível aprofundar-se nos temas estudados com os estudantes durante o ano letivo. A proposta teve como objetivo levar para a sala de aula uma educação pautada no letramento científico a fim de alertar os estudantes sobre o pensamento do senso comum e *fake news* na tentativa de evitar essas trapaças presentes no cotidiano.





Desse modo, nota-se que em relação às contribuições frente ao ensino de Ciências, os objetivos foram alcançados, pois é possível identificar que os estudantes se apropriaram dos conteúdos durante a realização das atividades conforme expressas em suas respostas no tópico “Atividades experimentais de Ciências na EJA”. Muitos estudantes conseguiram diferenciar fauna de flora, os animais que encontramos em diferentes habitats, diferenciar as formas/fases da água encontradas na natureza, a importância da preservação do meio ambiente e as consequências causadas pelas queimadas.

Conclui-se que o professor pode (e deve) aguçar a curiosidade dos estudantes e fazer com que percebam a importância das Ciências na sociedade. Esse processo tem início no Ensino Fundamental I configurando a relevância desse importante componente curricular essencial à modalidade EJA com foco na alfabetização.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 90 p, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. São Paulo: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Brasília: MEC, 1998.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 20 de maio de 2021**. DOU – Diário Oficial da União publicado em 01/06/2021 Ed. 102 Sec.1 p. 108 MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *et al.* **Ciências no Ensino Fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 2007.

CATELLI JUNIOR, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. p. 313-318. *In* CATELLI JR, R.; CASSIO, F. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANÇA, Luiz Carlos Moraes. *et al.* Diálogo sobre o senso comum e a teoria das representações sociais. *In*. SOUZA, L. P. D. (Org.). **Pesquisas em educação**. Campo Grande/MS: Inovar, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 134 p. 2000.





FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 65 p. 2001.

GOMES, Sheila Freitas; PENNA, Juliana Coelho Braga de Oleira; ARROIO, Agnaldo. Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia.** São Paulo: EDUSP, 2008.

MAGALHÃES, António Manuel; STOER, Stephen Ronaldo. **A escola para todos e a excelência acadêmica.** São Paulo: Cortez, 2002.

PEGORARO, Ariane. *et al.* A importância do ensino de evolução para o pensamento crítico e científico. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, v. 1, n. 2, p. 10-15, 2016.

POPPER, Karl Raimund. **Conhecimento objetivo.** São Paulo: EDUSP, 1975.

SILVA, Alexandre Fernando da.; FERREIRA, José Heleno; VIERA, Carlos Alexandre. O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, v. 7, n. 2, p. 283-304, 2017.

THEES, Andréa; FANTINATO, Maria Cecília. Professores que lecionam matemática na EJA: concepções e práticas letivas. **Reflexão e Ação**, v. 20, n. 2, p. 267-290, 2012.

UNESCO. **Ensino de Ciências: o futuro em risco.** Brasília: UNESCO, 2005.

VASCONCELOS, Maria Elizabete Sales Alves de. *et al.* O trabalho com os gêneros textuais na EJA: letramento midiático e jornalístico na prática educativa. *In VI*



Encontro de Iniciação à Docência da UEPB & IV Encontro de Formação de Professores. **Anais...** Campina Grande/PB, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39278>. Acesso em: 11 de abril de 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



*Página anterior:
Esboço de Giovanni Battista Tiepolo,
titulado “Aged Dignitary Attended by
Mercury and Prudence”*



SOBRE OS AUTORES

Ana Claudia Moura Mandolini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara/SP, Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Mestra em Educação: Área de Ensino (UNESP/Bauru). Docente da Educação Básica do Município de Bauru. Membro do Grupo de Estudos GECAPPEE. ORCID id: 0000-0001-6735-6042. E-mail: ana.mandolini@unesp.br.

Andréa Schmitz-Boccia

Universidade de São Paulo (USP), diversos campi - SP, Brasil. Professora e Formadora de professores. Pedagoga, Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Mestra em Estudos literários pela Universidad Complutense de Madrid, Especialista em Docência de Língua Portuguesa. Participante do grupo de pesquisas “GECAPPEE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0134-3999> E-mail: andrea.schmitz@usp.br

Ari Fernando Maia

UNESP, Araraquara-SP, Brasil. Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências de Bauru (FC – UNESP); docente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL/Ar – UNESP); ORCID id: 0000-0003-0539-649X; E-mail: ari.maia@unesp.br.



Clara Inez Guimarães

Graduada em Pedagogia, Pós graduada em Libras e graduanda de Geografia como segunda licenciatura. Exerce a Função atual de PEB II na área de Educação Especial como professora auxiliar e Proatec (Profissional de apoio a Tecnologia) na Escola Estadual Professora Edir Helen Sgaviolli Faccioli da Diretoria de Ensino de Jaú.

Clarissa Santos Silva

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil. Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (CSC/Porto Seguro). Doutoranda em na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), mestra em Artes Visuais (Udesc), especialista em Artes Híbridas (UTFPR), bacharela em Arte e Mídia (UFCG) e licenciada em Artes Visuais (Claretiano). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4663-6296> E-mail: clarissa@csc.ufsb.edu.br

Daniel Ríos Muñoz

USACH, Santiago, Chile. Profesor de Química y Biología, Doctor en Educacion, Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.

Danielle Twerznik Alcalde

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru - SP, Brasil. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras FCLAR-UNESP-Araraquara sob orientação do Prof. Dr. José Luís Bizelli; Mestra em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências FC-UNESP-Bauru; Especialista





em Antropologia Cultural USC-Bauru e Gestão Escolar Prominas-SP; Graduada em Educação Artística FAAC-UNESP e Pedagogia FC-UNESP; Atua como docente de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino da cidade de Bauru-SP e como Facilitadora na UNIVESP.

Eliani Cristina Moreira da Silva

FCLAr/UNESP, Araraquara-SP, Brasil. Doutoranda pelo Departamento de Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874528195279091>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2615-5380>. E-mail: elianimsilva@gmail.com.

Elisângela Ferreira Prates de Albuquerque

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara/SP, Brasil. Aluna Especial no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). E-mail: prates.albuquerque@unesp.br.

Erika Luciane Moretto Pedrazzi

UNESP, Araraquara-SP, Brasil. Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. Membro do grupo de pesquisa Programa de Governança para a Administração. ORCID id: 0000-0002-2948-0584 E-mail: erika.moretto@unesp.br

Gladys del Carmen Medina Morales

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Profesora Investigadora (División Académica de Educación



y Artes), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, Doctora en Educación, ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2238-1820> Email: gladys.medina@ujat.mx

Glauca Maria da Silva Degrève

Universidade de São Paulo (USP), diversos campi - SP, Brasil. Docente do Departamento de Química, FFCLRP, Universidade de São Paulo. Doutora e mestre em Ciências pelo IQSC/USP. Vice-líder do Grupo de Pesquisas em Formação de Professores e Currículo. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3613-3502> E-mail: glauciam@ffclrp.usp.br

Janáina Alves Farias

UNESP, Araraquara - SP, Brasil. Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. Membro do grupo de pesquisa Programa de Governança para Administração. ORCID id: 0000-0001-8175-5605. E-mail: janaina.farias@unesp.br

José Anderson Santos Cruz

Programa de Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas (PECEGE) Esalq/USP MBAs – Piracicaba, SP, Brasil - Professor Associado. Doutor em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letra FCLAr/Unesp. Editor Adjunto e Executivo da RIAEE. Editor responsável pela Editora Ibero-Americana de Educação. Editor e Assessoria Técnica para periódicos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5223-8078>. E-mail: andersoncruz@editoraiberoamericana.com





José Luís Bizelli

FCLAr/UNESP, Araraquara-SP, Brasil. Livre docente, Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) – Brasil; Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3751287338655685>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6634-1444>. E-mail: jose.bizelli@unesp.br.

Laís Zaccaro Sene

Mestranda em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7297-6262>. E-mail: lz.sene@unesp.br

Lílian Aparecida Ferreira

Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica junto à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista/Bauru, Doutora em Educação/UFSCar/São Carlos. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC). ORCID id: 0000-0001-8517-4795. E-mail: lilian.ferreira@unesp.br

Luiz Henrique Sampaio Junior

UNESP, Araraquara-SP, Brasil. Doutorando em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL/Ar – UNESP); ORCID id: 0000-0002-4923-6490; E-mail: luiz.sampaio@unesp.br.



Macioniro Celeste Filho

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru – SP, Brasil. Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru/SP. E-mail: macioniro.celeste@unesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4837831739771633>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8798-9891>. Principais trabalhos acessíveis em <https://unesp.academia.edu/MacioniroCelesteFilho>.

Márcia Lopes Reis

UNESP, Bauru - São Paulo. FCLAr/UNESP, Araraquara-SP. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil. Doutora em Sociologia, mestre em Educação e licenciada em Pedagogia. Professora do Departamento de Educação - UNESP/FC/Bauru. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNESP Araraquara. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia - Unicamp. Líder do grupo de pesquisas “GECAPPEE”. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9402329775615873>. ORCID <https://orcid.org/0002-0520-506X> E-mail: marcia.reis@unesp.br

Mateus Sebastião da Silva

Mestrando do Programa de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara – SP, Brasil.

Patricio Alejandro Urrutia González

UNESP, Bauru - São Paulo, Brasil. Docente de la Vicerectoría de Formación Integral, Universidad Finis





Terrae, Chile. Candidato a Doctor en Políticas y Gestión Educativas, Universidad de Playa Ancha. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9380-9623> E-mail: purrutiactl@gmail.com

Rodrigo Chechi Marineli

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara – SP, Brasil. Doutorando em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara/SP. Mestre em Docência para a Educação Básica – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru/SP. Graduado em Pedagogia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru/SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3475693745439610>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4629-3833>. E-mail: rodrigo.chechi@unesp.br

Ricardo Ribeiro

UNESP, Araraquara-SP, Brasil. Doutor em Educação, Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara – SP, Brasil. E-mail: ricardo.ribeiro@unesp.br

Roberta Alves Nogueira

UNESP, Araraquara - SP, Brasil. Possui graduação em pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível (2009). Atualmente é Coordenador Núcleo Pedagógico-Secretaria de Educação,





Cultura e Esportes - Nova Aliança. Participa do Grupo de Estudos Da Infância e Educação Infantil : Política e Programas (GEIEIPP) ,do Departamento de Educação - Faculdade de Ciências/ UNESP/Bauru. Mediadora do programa Formação de Professores do Pacto pela Alfabetização, promovido pela Secretaria Municipal da Educação, município de Nova Aliança, na função de formadora em Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa PNAIC - Ler e Escrever - Educação Matemática nos Anos Iniciais EMAI - Formação Continuada dos Professores. A ação foi realizada no período de 02/2018 a atual data.

Rosebelly Nunes Marques

Universidade de São Paulo (USP), diversos campi - SP, Brasil. Docente do Departamento de Economia, Administração e Sociologia (LES/ESALQ). Universidade de São Paulo (USP/ ESALQ). Doutora e Mestre em Química pelo IQ/Unesp e Doutora em Educação Escolar pela FCLAR/Unesp. Líder do Grupo de Pesquisa CRECIN - Centro de Referência em Ensino de Ciências da Natureza. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8726-3211>
E-mail: rosebelly.esalq@usp.br

Thaís Vargas Bizelli

Universidade Estadual Paulista (Unesp) Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda em Educação Escolar. Revisora de periódicos e da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8127-5257>. E-mail: thais.bizelli@unesp.br





Thiago Aparecido Cetroni

UNESP, Araraquara-SP, Brasil. Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara, Mestre em Análise e Planejamento de Políticas Públicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas para o Desenvolvimento Social da Unesp de Franca. ORCID id: 0000-0002-4424-5670 E-mail: profthiagocetroni@hotmail.com





ÍNDICE REMISSIVO

A

Apropriação tecnológica

71, 73-74, 76, 81, 85-87

B

Base Nacional Comum Curricular

138, 144, 216, 223, 231, 234, 368

C

Capitalismo de vigilância

43, 49, 55-57, 65

Ciência, tecnologia e sociedade

61

Competências digitais

73-74, 77-80, 83, 85

Comunidades de prática profissional

300

Conceitos

15, 117-118, 121, 187, 208, 214, 259, 262, 269

Currículo

71-74, 78, 82, 84, 86, 90-91, 93, 100

D

Democracia

34, 58, 131, 208, 233, 259, 272, 326, 333

Didática

251, 269, 280, 342

Difusão do conhecimento pedagógico

319, 332





Docência

161, 165, 168, 285, 287, 303, 319, 333

E

Educabilidade

163

Educação

14, 25, 31, 33, 47-48, 66, 91, 115-119, 121-125, 127, 129, -131, 137-139, 141, 144, 146-147, 151, 161-165, 169-170, 173-174, 180-182, 188-190, 195-200, 202-204, 208, 213-232, 234-235, 241-242, 244, 247, 250-253, 259-263, 265-272, 277, 279-285, 287-292, 299, 303, 306-307, 311, 314, 319, 321, 326, 328-329, 332-333, 341-346, 358, 359

Educação de Jovens e Adultos

367-368

Educação escolar

214, 283, 341, 343

Educação superior

39, 55, 162, 266-268, 271, 303, 319

Enseñanza fundamental

73-74, 78, 81, 84-85, 88-94, 97

Ensino

45, 47, 61, 88-89, 116, 118, 122-124, 126-127, 129, 131, 137, 139, 141, 143-146, 152, 154, 156-157, 164, 169-170, 174, 180, 190-191, 194-198, 200-202, 213, 215, 219, 223-226, 230, 243, 247, 249, 250, 252, 263, 266, 269-272, 277-278, 281-284, 299, 303, 306-307, 309, 313, 319-321, 324, 328, 335, 341-345, 354-355, 361

Ensino de Ciências

369, 372, 375, 382, 386-387





Ensino remoto

124, 129-130

Ensino superior

162, 198, 230, 268, 300, 308, 329, 333

Equidade

262, 299-300, 302, 306-307, 309, 311-313, 320

Escola

32, 34-36, 89, 93, 96, 118-119, 121-122, 125, 128, 138,
142-144, 146, 150-151, 153, 156-157, 163-166, 168-174,
176-181, 189-195, 199-208, 215, 224, 226-227, 241-252,
254, 262, 264, 269-270, 278, 282-283, 299-302, 306, 311,
322-323, 341, 345, 359

F

Filosofia da tecnologia

39-40, 54

Formação continuada

137, 164, 181, 277-283, 285-286, 288-291, 300, 313

Formação de professores

279, 281, 284, 312, 321

Formación docente

73, 78-79, 82-83

G

Gênero

33, 42, 52, 161-162, 164, 179-182, 246-247, 250, 252,
261, 264, 269, 307

Gestão

14, 34-35, 118-119, 121, 138, 140, 153, 156, 161, 163-
165, 168-169, 174, 177, 179-180, 189, 192, 194-195, 203,
204, 206, 215, 217, 219, 222, 226, 232-233, 309-310, 313





Gestão democrática

115-116, 118, 120, 131, 138, 177, 181, 189-192, 202-203, 207-208, 220, 227, 233

Gestão educacional

120, 153, 168, 170, 216, 224, 277

Gestão escolar

118, 120, 137, 141, 155, 161, 165, 168-169, 172, 180, 189, 191-192, 195, 224, 226

H

Heteronormatividade

241, 244-250, 252-253

I

Inclusão

48, 125, 131, 169, 250-251, 259, 261, 263-264, 268, 269-272

L

Leitura

245-246, 344

Letramento Científico

369-370, 373, 382, 386

P

Pandemia

71-72, 74, 81, 84-88, 90-91, 93, 96, 98-100, 115-116, 122-125, 128-130, 137-142, 144, 149, 151, 154-155, 157, 161, 163-165, 168-169, 176-177, 179-181, 308-309, 329



Participação

35, 51, 115, 119-121, 127, 131, 145, 152, 155, 162, 171, 174-175, 191-192, 194, 202-208, 214, 216-219, 224, 226-229, 231-233, 243, 259, 261, 272, 288, 303-308, 311-313

PED Brasil

308, 313, 321, 326, 328, 333

Periódicos CAPES

244-245, 247

Planejamento

32, 35, 138-142, 145-153, 155-157, 164-165, 168, 173, 177, 179, 191-192, 195, 199, 220, 222, 262, 286, 309-310, 313, 319-322, 324-326, 328-335, 346, 359-360

Política educacional

197, 200, 206, 218, 224, 229, 288

Práticas educativas

165, 261, 325

Projeto político pedagógico

120, 151, 174, 180, 187, 189, 191-195, 199-202, 206-208, 250

R

Reformas

213--216, 219, 223, 232-234, 281, 285, 321

S

Segregação

33, 241, 243-244, 251, 254





T

Tecnologia

25, 30, 40-42, 48, 51-52, 57, 63, 66, 88, 93, 95, 122,
128-129, 131, 153, 192

Tecnologias digitais

33-34, 39, 47, 65, 143, 145, 155

Território

137-139, 142, 150, 155, 157, 228

U

Universalização

34, 119, 190, 259-261, 265-268, 270, 271-272, 303

