

# POLÍTICAS PÚBLICAS Educativas



no  
contexto

da formação docente:



## organizadores

Prof. Dr. Cristovam  
da Silva Alves

Profa. Dra. Virginia Mara  
Próspero da Cunha



tendências, evidências  
e possibilidades



edUNITAU  
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves  
Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

**Organizadores**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO  
CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE:  
TENDÊNCIAS, EVIDÊNCIAS E POSSIBILIDADES**



Taubaté-SP  
2023

## EXPEDIENTE EDITORA

### edUNITAU

| **Diretora-Presidente:** Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

### Conselho Editorial

| **Pró-reitora de Extensão:** Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

| **Assessor de Difusão Cultural:** Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa

| **Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas:** Shirlei de Moura Righeti

| **Representante da Pró-reitoria de Graduação:** Profa. Ma. Sílvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo

| **Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação:** Profa. Dra. Viviane Fushimi Velloso

| **Área de Biociências:** Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo

| **Área de Exatas:** Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa

| **Área de Humanas:** Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves

| **Consultora Ad hoc:** Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

### Projeto Gráfico

| **NDG** – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté

| **Coordenação:** Alessandro Squarcini

| **Capa:** Central de Comunicação da Universidade de Taubaté - ACOM

| **Diagramação:** Maurilio Augusto Pereira Puccinelli Zanquetta

| **Revisão:** Prof. Dr. Joel Abdala

| **Impressão:** Eletrônica (e-book)

### Ficha Catalográfica

| **Bibliotecária:** Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

#### **Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI**

P769 Políticas públicas educacionais no contexto da formação docente :  
tendências, evidências e possibilidades [recurso eletrônico] /  
organizado por Cristovam da Silva Alves , Virgínia Mara Próspero da  
Cunha. – Dados eletrônicos. – Taubaté : EdUnitau, 2023.

Formato: PDF  
Requisitos do sistema: Adobe  
Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-86914-76-4 (on-line)

1. Políticas públicas educacionais. 2. Disciplina políticas e  
propostas de formação docente. 3. Políticas de formação docente. I.  
Alves, Cristovam da Silva (org.). II. Cunha, Virgínia Mara Próspero  
da (org.). III. Título.

CDD – 379.81

#### *Índice para Catálogo sistemático*

Políticas públicas educacionais – 379.81

Disciplina políticas e propostas de formação docente – 379

Políticas de formação docente – 379

Copyright © by Editora da UNITAU, 2023

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

## **APRESENTAÇÃO**

O e-book “Políticas públicas educacionais no contexto da formação docente: tendências, evidências e possibilidades reúne um conjunto de doze textos construídos com base nos estudos desenvolvidos junto à disciplina Políticas e propostas de formação docente, oferecida pelo Programa Pós-graduado Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE/UNITAU) em 2022, acrescentados de quatro textos resultantes de pesquisas sobre a temática em foco e desenvolvidos em outras disciplinas do programa.

A organização do e-book é parte dos esforços dos docentes responsáveis pela disciplina para estimular os discentes, com vistas à divulgação da produção desenvolvida por eles durante o curso e ao desenvolvimento de competências para a comunicação de suas reflexões por variados meios. Assim, nestes textos eles sistematizaram suas reflexões sobre as políticas públicas, contextualizando-as com as práticas que vivenciaram em escolas e órgãos educacionais.

As reflexões reunidas também analisam políticas públicas educacionais relacionadas à formação docente, inicial e continuada, assim como as relações dessas políticas de formação docente com as diferentes modalidades educacionais.

As produções aqui reunidas, portanto, são provas dessas reflexões acerca das variadas políticas públicas educacionais instituídas no país, e de seus resultados e efeitos, os quais revelam o grande desafio a vencer. Dentre os desafios inscreve-se a popularização das políticas públicas educacionais junto à sociedade civil, para que possa exercer seu poder de influência, acompanhando, avaliando e ponderando sobre continuidades ou rupturas. Assim, entendemos que este e-book constitui um valioso instrumento para apoiar a participação de outros atores sociais, políticos e profissionais da educação nessa importante arena de debates.

**Junho, 2023**

**Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves**

**Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha**

**Organizadores**

## PREFÁCIO

Prefaciар esta obra, *Políticas Públicas educacionais no contexto da formação docente: tendências, evidências e possibilidades*, que reúne estudos e pesquisas em dezesseis diferentes artigos, produzidos por professoras e professores universitários, pesquisadoras e pesquisadores e professoras e professores de redes públicas de ensino, é uma honra e uma satisfação. Isso porque considero que o ato de prefaciар um livro não se restringe a apenas apresentá-lo, mas também a notificar a leitora e o leitor sobre sua relevância e seu poder de influência, legitimando-o junto à comunidade acadêmica e aos demais leitores interessados. Trata-se de tarefa que exige sensibilidade, para compreender os caminhos que levaram as/os autoras/es a determinadas considerações e conclusões, e responsabilidade, para não se cometer equívocos, tampouco omitir questões relevantes. Ao mesmo tempo, é preciso exaltar os valores da obra.

Assim é que inicio o prefácio desta obra, que elegeu como objeto agregador dos textos as políticas públicas educacionais e seus desdobramentos no contexto da formação de professores. São apresentadas problematizações sobre inúmeros conteúdos educacionais que compõem o escopo dessas políticas e que, seguramente, estimulam e fortalecem o debate acerca de uma indagação que não posso deixar de assinalar: políticas públicas, formação de professores, para qual escola pública?

Embora Gentili (2009)<sup>1</sup> tenha chamado a nossa atenção, na primeira década desse século, para processos de escolarização que promovem a exclusão, sua assertiva continua atual:

A combinação de alguns fatores define aquilo que [...], identificamos como um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais (Gentili, 2009).

Esse autor ajuda-me a compreender duas ideias básicas que estão contidas nesta obra, ora de forma mais explícita, em alguns textos, ora nas conexões entre eles. A primeira é que os processos de escolarização da escola contemporânea ainda são excludentes, mesmo com a universalização de acesso à educação básica pelas crianças brasileiras e uma

---

<sup>1</sup> GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

gama de políticas educacionais que, em seus textos, apontam na direção da garantia de seu direito à educação. A segunda firma-se em seu argumento de que os mecanismos de exclusão educacional “se recriam e assumem novas fisionomias”.

Nessa direção, a relevância desta obra está principalmente no esforço empreendido pelas/os autoras/es para realizar suas análises sobre a educação escolar brasileira tendo por base as políticas educacionais e políticas de formação de professores vigentes e/ou as que foram revogadas recentemente, demarcando seus históricos, seus contextos de elaboração e implantação, suas finalidades políticas e éticas. Um dos artigos indica muito bem o rigor desse esforço:

A concepção de políticas públicas é comumente compreendida como um arranjo de formulações, com abrangências variadas, interdependência e compromisso constituídos a partir da interação de diferentes atores. Dessa forma, é necessário reconhecer a complexidade que envolve o processo político visto que para se analisar uma política é preciso olhar criticamente para as relações de poder, os atores, os objetivos, os valores, contextos e arenas [...] (p. 33)

Assim, encontro neste livro discussões e análises cujas temáticas centrais, que se desdobram a partir do eixo das políticas públicas, circunscrevem conteúdos educacionais como a Educação Quilombola, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação de Pessoas Com Deficiência. Estas são modalidades educacionais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída no ano de 1996, e que, quase trinta anos depois, ainda não foram totalmente garantidas. Um dos textos, que apresenta um estudo sobre Educação Quilombola, ilustra essa problemática: “[...] observa-se que em muitas comunidades não há escolas quilombolas que fiquem situadas especificamente em seu território, o que leva crianças, jovens e adultos a serem transportados para fora de suas comunidades de origem” (p. 138). Em outro, sobre a inclusão de crianças com deficiência, é possível encontrar uma denúncia: “Há que se construir um currículo inclusivo [para crianças com deficiência] que considere o cotidiano do aluno, além de contar com a participação da equipe escolar, abrangendo professores, gestores e familiares” (p.88). Portanto, vários conteúdos desta obra desvelam processos de profunda “exclusão includente” das crianças brasileiras em nossas escolas públicas .

Uma análise crítica da escola pública contemporânea ajuda-nos a compreender como ainda se está longe de equacionar seus problemas e desafios. Carvalho (2008)<sup>2</sup> afirma que “[...] o declínio do significado político da formação escolar pode ser constatado quando à medida que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou

---

<sup>2</sup> CARVALHO, José Sérgio F. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./ dez. 2008.

seja, seu sentido público” (p. 413). Laval (2019)<sup>3</sup> explica que esse sentido público pode ser compreendido como aquele que garante a “[...] apropriação por todos das formas simbólicas e dos conhecimentos necessários ao raciocínio e ao juízo”, mas que isso vem perdendo lugar para processos de aprendizagens que servem às empresas e ao interesse privado. Explica também que, “[...] mais que tudo, em nome da “igualdade de oportunidades”, instaura-se uma lógica mercantil que consolida e até mesmo aumenta as desigualdades existentes (p. 25). Nessa mesma lógica, Carvalho (2008) conclui que os “[...] objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de virtudes públicas – como a solidariedade, a igualdade, a tolerância – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de competências e capacidades individuais, ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de capital humano (p. 413). Essas perspectivas definem brevemente a lógica neoliberal, baseada na Teoria do Desenvolvimento Humano, que vem sendo instituída com vigor no Brasil há algum tempo e que encontrou solo fértil nos sete últimos anos. Essa lógica está enraizada, tanto nas políticas públicas educacionais vigentes, como nas legislações federais, estaduais e municipais, que as legitimam.

Nesta obra, as/os autoras/es, mesmo que de diferentes formas e com mais ou menos intensidade, abordam essa lógica, quando analisam alguns conteúdos educacionais, como: sistema de avaliação educacional brasileiro e seus desdobramentos de controle nos currículos e nos processos de avaliação da aprendizagem; as implicações das políticas no ensino de arte, nos currículos e na formação de professores; o modo como acontece a discussão sobre a infância e os direitos das crianças; e, a instituição da BNCC de Educação Infantil.

Essa abordagem é revelada de forma mais incisiva em um artigo que apresenta uma pesquisa que teve como objetivo conhecer e analisar as representações sociais de professores e alunos com defasagem idade/série. Nas palavras dos autores:

A sociedade brasileira historicamente tem um legado de preconceitos e desigualdades. A escola é reprodutora dessas desigualdades na medida em que a educação escolar opera de modo a perpetuar as relações de poder. Dessa forma, impõe a todos os meninos e meninas os modos de pensar e a cultura da classe dominante (violência simbólica), reproduzindo as relações de poder existentes na sociedade (p. 194).

Nesse caminho, tento evidenciar que no conjunto de artigos que compõem este livro há componentes que desvelam as novas formas de “exclusão includente” que ainda ocorre nas escolas públicas brasileiras e, vale evidenciar, problemática que se agravou com a crise sanitária resultante da Pandemia causada pela Coronavirus Disease (COVID-19). A pandemia, entre outras questões, foi um período que ampliou significativamente as desigualdades sociais no país e que privou um contingente enorme de crianças do seu direito

---

<sup>3</sup> LAVAL, Christian . *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao Ensino Público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

à educação, também pela exclusão digital bastante evidenciada. Esta obra, portanto, não se furta a debater esse conteúdo educacional, e apresenta investigações que, ao abrangerem o cenário educacional brasileiro durante a pandemia, assim como o período pós-pandêmico, destacam sobremaneira o papel fundamental da escola como instituição social.

Muitos são os estudos que necessitam ser desenvolvidos sobre o ensino remoto e o período pandêmico, e este livro apresenta interessantes e significativas problematizações.

Diante dessas contribuições que tentei sintetizar, a obra, como já explicado, também tratou um outro conteúdo educacional, agregando-o às discussões das políticas públicas: a formação de professores. Assim, reúne artigos que tomam como foco principal conteúdos que compõem o campo da formação de professores, como discussões sobre: os saberes docentes; a formação continuada e o desenvolvimento profissional; o dilemático tema da Educação a Distância e a formação de professores; e, políticas de formação continuada e gestão educacional. Além desses conteúdos tão importantes, também não deixou de questionar a implantação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2019, e aponta algumas de suas características que demonstram o retrocesso ocorrido nas políticas de formação de professores. Um exemplo, encontrado em um dos textos é que o documento não evidencia a promoção de reflexões críticas sobre a prática docente.

Diante do exposto, compreendo que uma escola pública que deseja superar a “exclusão includente” e enfrentar a lógica neoliberal, deve partir da compreensão sobre a crise da educação pública que tem como característica a perda do seu sentido público, porque suas finalidades educativas dão lugar às leis do mercado. Nesse sentido, uma outra escola pública necessita de outras políticas educacionais, baseadas no direito à educação. Necessita, também, de outras políticas de formação e professoras e professores bem formados, com perfil crítico sobre o seu papel social na atualidade. Para tanto, defendo o que Enguita (2001)<sup>4</sup> denomina *modelo profissional democrático*, que se compromete com as finalidades da educação, que compreende a educação como serviço público *para o público*, na direção da equidade, e não da discriminação, exclusão, opressão. Um modelo que aponta na direção do direito à educação e não somente da aprendizagem, considerando a participação efetiva da comunidade no processo educativo.

A partir das considerações que teci sobre a relevância deste livro, recomendo muitíssimo a sua leitura, principalmente àqueles que acreditam no potencial das crianças e jovens brasileiros, e também na importância de se lutar por uma escola pública inclusiva, laica, com gestão pública e de qualidade. Recomendo também, àqueles que apostam em processos

---

<sup>4</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?* Revista Iberoamericana de Educación. Nº 25 (2001), pp. 43-64

formativos de professoras e professores permanentes e críticos, que os compreendam como sujeitos sociais protagonistas de mudanças futuras, tão urgentes.

Para finalizar, cito Paulo Freire (2021, p. 69)<sup>5</sup>, Patrono da Educação Brasileira:

Acredito que a crise da educação não é própria da educação, mas sim uma crise da sociedade toda, é a crise do sistema socioeconômico no qual estamos inseridos e que necessariamente se reflete na educação. Por minha parte não tenho dúvida que a confrontação não é pedagógica, e sim política. [...] São os políticos através de nossa pressão os que vão fazê-lo, se pressionarmos. A educação é uma prática eminentemente política [...]. Para mim, essa é uma luta política. E um dos problemas que devemos enfrentar hoje é como nos comunicamos com as grandes majorias que agora se encontram divididas em minorias e que não se percebem a si mesmas como majorias.

São Paulo, junho de 2023.

**Magali Aparecida Silvestre**

---

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. *El grito manso*. 2. ed. 8ª. reimpr. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2021. Tradução livre.

## SUMÁRIO

1. **CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**  
Cristovam da Silva Alves; Virginia Mara Próspero da Cunha; Leticia Fernandes Frossard Santos; Luiz Gonçalves de Almeida.....**12**
2. **A CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UM OLHAR PARA O LUGAR DA INFÂNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTABELECIDAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**  
Carolina Pereira Hernandes Duarte; Michela Rodrigues; Monique Ribeiro da Silva; Cristovam da Silva Alves; Maria Teresa de Moura Ribeiro.....**20**
3. **A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOB A ÓPTICA DO CICLO DE POLÍTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES PARA UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO**  
Daniele Rodrigues Gomes; Giovanna Guarnieri Sudário; Luciana M. S. Veloso.....**33**
4. **TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS**  
Cláudia Menezes de Almeida; Débora Thomaz de Oliveira Rangel; Mariana Aranha de Souza; Natalia Crosariol; Maria Teresa de Moura Ribeiro.....**43**
5. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL: LICENCIATURAS EM EAD**  
Fernanda Macedo Costa dos Santos; Zaine Aparecida dos Santos; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Cristovam da Silva Alves; Virginia Mara Prospero da Cunha.....**52**
6. **OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO POR CONTA DO PERÍODO PANDÊMICO DECORRENTE DA COVID-19**  
Débora Cristina de Lima; Laura Cristina Silva de Lima; Liliane Bordignon de Souza; Renata Andrade Perão; Suzana Lopes Salgado Ribeiro; Virginia Mara Próspero da Cunha.....**66**
7. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PAÍS**  
Cíntia dos Santos Magalhães; Juliana Marcondes Bussolotti; Liliane Bordignon de Souza; Mateus Pin Corrêa; Maria Teresa de Moura Ribeiro; Neila Fernanda Oliveira Fernandes.....**79**
8. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**  
Juliani Andreia Garcia Caltabiano; Letícia Carolina Borges de Lima Paula; Thiago Teiji; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Virgínia Mara Prospero da Cunha; Cristovam da Silva Alves....**93**
9. **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**  
Adriana Nunes Stein; Fernanda Marcon Moura; Jamile Cristiane Lopes; Cristovam da Silva Alves; Virgínia Mara Próspero da Cunha; Luciana Rocha de Oliveira Magalhães; Mariana Aranha de Souza.....**107**
10. **PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL REALIZADAS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
Alex da Silva; Anderson Lima de Moura; Juliano Ferri de Abreu e Silva; Maria Aparecida Campos Diniz de Castro; Juliana Marcondes Bussolotti; Mariana Aranha de Souza..... **118**

<b>11. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ATUALIDADE</b> Bruna Dias Rodrigues; Raquel Balduino da Silva; Cristovam da Silva Alves; Virginia Mara Prospero da Cunha.....	<b>132</b>
<b>12. EJA E A EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA: REFLEXÕES</b> Grazielli Teixeira da Rocha; Ruama Lorena Ferraz Ramos.....	<b>140</b>
<b>13. POLÍTICAS DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> Givandelson de Oliveira Aquino; Edilaine Isabel Ferreira Aquino; Juliana Marcondes Bussolotti; Mariana Aranha de Souza; Cristovam da Silva Alves; Virginia Mara Cunha Próspero.....	<b>150</b>
<b>14. GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO</b> Cynthia Esper Corrêa Cintra; Priscila Ribeiro Viana; Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.....	<b>174</b>
<b>15. CONTRIBUIÇÕES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: DISCUTINDO A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS</b> Suellen Patareli Miragaia; Edna Maria Querido de Oliveira Chamon; Patrícia Ortiz Monteiro; Leonor M. Santana.....	<b>194</b>
<b>16. LUTA PELOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b> Luciana de Oliveira Rocha Magalhães; Roseli Albino dos Santos; Liliane Bordignon de Souza.....	<b>208</b>
<b>17. IFORMAÇÃO DOS AUTORES.....</b>	<b>215</b>

# CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Cristovam da Silva Alves  
Virginia Mara Próspero da Cunha  
Leticia Fernandes Frossard Santos  
Luiz Gonçalves de Almeida

## 1. Introdução

Ao analisar o histórico de qualquer movimento é imprescindível que nos afastemos da sedutora perspectiva evolucionista que, embora útil para a ciência, acaba por generalizar e esconder importantes aspectos do complexo emaranhado de idas e vindas, avanços e retrocessos característicos da História humana. Com este adendo, iniciamos o presente artigo destacando dois processos chave para compreensão do modelo segundo o qual formamos nossos professores na atualidade: o Iluminismo e a Revolução Industrial.

Durante a Era do iluminismo liberal, a educação era considerada uma obrigação individual e, de quem tinha condições para arcar com isso - algo como um “Clube do Bolinha” censitário que excluía da conversa classes menos favorecidas propositadamente. O francês Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, já discutia tal noção, tão associada à nossa atual falácia meritocrática.

Já no século XIX, período de expansão da Revolução industrial, fica claro que a manutenção e a expansão do sistema capitalista exigiriam a formação de mão de obra minimamente qualificada, mas não de cidadãos pensantes e críticos. Para contar com as classes populares nas esteiras da produtividade, deixa-se de satisfazer um dos princípios basilares da educação, a formação omnilateral.

Introduziu-se na análise, junto ao contexto iluminista e industrial, um terceiro fator determinante para a especificidade do sistema formativo educacional brasileiro: a colonização. Os impactos e heranças socioculturais de um passado como colônia escravista não podem ser ignorados, uma vez que:

A conquista do direito à educação, nestes países, além de mais lenta, convive e convive ainda com imensas desigualdades sociais [...] A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza (CURY, 2002, p. 258).

Conforme Cunha (2005), especificamente no caso brasileiro, desde a época do império a economia (provedora de matéria-prima), já vinha integrada ao capitalismo internacional. Com o golpe de 1930, o estado assumiu diretamente o seu papel na economia, promovendo a industrialização. Nessa perspectiva, a questão educacional passa a ter o papel de formar

trabalhadores para tal empreitada. Com esse objetivo, o estado torna-se protagonista nesse processo, porém observa-se que

[...] a definição do estatuto público das instituições educacionais não como sinônimo de estatal, mas de preferência, privado; a prevalência do mercado como definidor imediato da demanda e do conteúdo dos cursos, assim como de sua avaliação; o custeio do ensino pelos seus interessados imediatos, sejam entidades, empresas ou os próprios cursistas/alunos; a fragmentação dos currículos, de modo a baratear o atendimento da demanda, que se supõe integralmente fragmentada; o atendimento maciço, particularmente pelas instituições mantidas pelo Estado; e, finalmente, como consequência disso tudo, a recomposição da dualidade na estrutura do campo, que esteve borrada pelas políticas educacionais populistas e até mesmo dos governos militares. (CUNHA, 2005, p. 324)

Essa dualidade ainda perdura, pois é possível afirmar que ainda há uma escola para o filho do trabalhador e uma outra escola para o filho do patrão e, com isso, a manutenção das desigualdades sociais e econômicas.

Considerando o contexto histórico socioeconômico mundial e brasileiro, é importante considerar os estudos propostos por autores consagrados no âmbito acadêmico e pedagógico. Dentre esses autores: Maurice Tardif (2013), que separa a análise sobre as concepções de ensino, encontradas ainda hoje no Brasil: a vocação, o ofício e a profissão; Vera Maria Candau (2016), que destaca a importância da promoção de debates que incluam a responsabilidade de políticas públicas efetivas para o sucesso de um projeto educacional; e, Bernardete Gatti (2019), que destaca a “falta de tempo” como um dos grandes desafios de formar a identidade de professores e pessoas em uma sociedade em constante movimento.

Propõe-se, neste capítulo, articular as ideias desses autores e suas respectivas pesquisas com dados recentes do Censo Escolar da Educação Básica, para discutir o histórico da formação docente no Brasil na perspectiva das políticas públicas voltadas à educação colocadas em prática atualmente.

Após breves comentários sobre alguns dos processos históricos que impactam diretamente o cotidiano docente no contexto brasileiro (a saber: Iluminismo, Revoluções Industriais e a Colonização), deu-se início a uma análise da obra “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”, de Maurice Tardif. O autor aponta inúmeros obstáculos para o alcance da fase final (profissionalização) da formação docente, a precariedade de investimento em escolas públicas, a privatização e industrialização dos processos educativos e a decadência da qualidade de cursos que oferecem formações rápidas e pouco efetivas. Apesar de todos os desafios citados serem constantes, foram incluídas na lista as expectativas sociais com relação ao que é e o que faz um professor. Identificou-se que a perspectiva sobre a figura docente ainda se mantém, em muitos sentidos,

na “idade da Vocação”, para usar os termos de Tardif (2013), quando a escola teria sido dividida em “primária” (popular) e “secundária” (dedicada à formação das elites sociais). Novas instituições de ensino, em sua maioria privadas e controladas pelas comunidades religiosas locais, espalharam-se pela Europa durante um período no qual a docência era vista como uma “profissão de fé”, em sua literalidade.

A formação era quase inexistente: as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar in loco [...]. As “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir [...]. (TARDIF, 2013, p. 555).

Acredita-se que o fazer docente, em muitas ocasiões, ainda se mantém como uma função em que subjaz a espera de uma conduta moral quase religiosa. As concepções observadas pelo autor ainda são reproduzidas na atualidade. Fé, Dom, Vocação, Amor e Abnegação são palavras utilizadas para justificar a recusa a bens materiais, esperada do professor. Além disso, há falta de um investimento sólido eficaz no ambiente educacional, em pleno século XXI.

Tardif (2013) aponta que a segunda concepção (idade) de ensino, o ofício, apresenta o início de uma ruptura entre a tradição religiosa e o modelo científico, motivada por movimentos relevantes na história, como o Iluminismo e sua conseqüente valorização da razão e da experimentação. Aqui permanecem divididos os ambientes escolares, não somente pelo aspecto social e financeiro, mas também pelo gênero. Mulheres “dominam” o ensino básico, uma vez que são consideradas “naturalmente” como seres sensíveis, dóceis, com espírito materno de sacrifício. Assim, talvez se explique a permanência das mulheres na função docente, apesar das conhecidas péssimas condições de salário e da pouca liberdade para sua atuação. Já o ensino superior era dominado por homens, “naturalmente” mais racionais e, portanto, mais adequados ao ensino de especialidades. Fica clara aqui a hierarquia patriarcal dominante do período e remanescente até hoje. Nessa fase, com os concursos públicos e as melhorias nas condições de trabalho de forma geral, percebemos o aumento paulatino da autonomia e autoridade pedagógica, assim como a pressão sobre a responsabilidade do trabalho docente. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, a questão de gênero ainda é marcante, pois é possível observar estes dados, em relação ao corpo docente: na Educação Infantil, 96,3% são do sexo feminino, e 3,7 %, do sexo masculino; no Ensino Fundamental, 88,1% são do sexo feminino, e 11,9 %, do sexo masculino; e, no Ensino Médio, 57,7% são do sexo feminino, e 42,3%, do sexo masculino (BRASIL 2021).

Para um trabalho docente de qualidade, destaca-se a importância: da formação em serviço, ou seja, a formação contínua e o aperfeiçoamento teórico, além do prático; de uma organização profissional reconhecida pelo Estado (nos moldes da OAB, no caso do direito);

de uma ética profissional orientada para a qualidade do ensino, ou seja, um código de conduta que oriente pessoal e profissionalmente o professor; da garantia de uma autonomia para o profissional docente; e, por fim, da consciência de uma responsabilidade social segundo a qual o professor deve ser avaliado, na perspectiva do desenvolvimento profissional..

Entretanto, é preciso observar que hoje existe uma tentativa de profissionalização rasa e nos moldes capitalistas vigentes, fazendo com que os parcos ganhos conquistados na era do Ofício (melhores condições de trabalho, autonomia e estabilidade) sejam questionados e substituídos por concorrência, prestação de contas, responsabilização sem autonomia, salários instáveis e insegurança, de forma geral.

Outra perspectiva a ser considerada sobre a formação da identidade profissional é a da autora Vera Maria Candau (2016), que destaca a importância da promoção de debates que incluam a responsabilidade de políticas públicas efetivas para a conclusão de um projeto educacional revolucionário, que empodere o aluno e que torne o professor livre para superar a visão mercadológica, produtivista, acumulativa e fracionada, visão ainda dominante.

Candau (2016) valoriza um sistema de formação docente no qual sejam valorizadas a colaboração e a parceria, para desconstrução do formato excludente atual e para construção de uma visão pedagógica na qual a curiosidade, criatividade e a valorização do exercício crítico da Cidadania sejam bases, pois:

Nesta perspectiva, não concebemos os professores e professoras como super-heróis ou heroínas, salvadores da situação nacional, onipotentes, detentores de todos os conhecimentos de sua área específica e pedagógicos, nem como meros executores de currículos pré-estabelecidos e/ou consumidores de produtos pedagógicos (CANDAU, 2016, p. 316).

Destaca-se aqui, mais uma vez, a referência do docente como sobre-humano: ora onisciente, ora hábil a lidar com as produções elaboradas de forma vertical, com objetivos e por autores distantes das realidades da Educação Básica brasileira.

Obra relevante que também foi estudada para a articulação do tema proposto foi “PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação”, produzida em colaboração pelas autoras Bernardete Gatti, Elba Barretto, Marli André e Patrícia Almeida. O livro aponta alguns desafios para a formação de professores e professoras, diante do atual cenário social contemporâneo, em constante transformação - o que irá exigir desses profissionais, um conjunto de novos saberes para atuarem na complexidade que é o espaço escolar.

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas

para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (GATTI, 2019, p. 19).

As autoras pontuam que, nas primeiras décadas do Século XXI, houve de fato uma expansão dos direitos educativos e do acesso a diferentes níveis educacionais. O aumento do financiamento público e o reconhecimento dos direitos das populações “minoritárias” (por exemplo: indígenas, homossexuais, negros e mulheres) foram relevantes para sua inclusão no ambiente educacional; no entanto, ainda não foram superadas as fortes desigualdades quanto à qualidade da Educação, principalmente se forem comparadas as diferentes regiões do Brasil. Um exemplo da queda na competência de futuros professores são os cursos rápidos de licenciatura, na modalidade de Educação a Distância (EAD), nos quais, a partir de exigências mínimas, um novo professor é formado e considerado apto a ser responsável por turmas de 30 a 40 alunos que apresentam histórias, angústias e níveis de aprendizado complexos e diferentes.

No intuito de validar o aspecto apontado em relação à EAD, destaca-se parte do resultado do Censo da Educação Superior de 2021, no período histórico 2010 - 2020, quando os cursos presenciais tiveram uma queda de 13,9%, e os cursos de EAD, um aumento de 428,2%. Além disso, é importante destacar que 87,6% das IES são privadas e que apenas 12,4% são públicas (BRASIL, 2022). A rede privada continua com expansão de número de ingressantes, o que indica privatização galopante da educação e, conseqüentemente, precarização das escolas públicas.

Outro dado importante do censo de 2021 é o percentual de ingressantes nos cursos de graduação: 66% de Bacharelado, 19,7% de Licenciatura e 14,3% de Tecnólogos (BRASIL, 2022). Observa-se baixa procura por cursos de licenciatura, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância. Com relação aos cursos de licenciatura, de acordo com o censo, do total de matrículas 40,7% fazem na modalidade presencial e 59,3% estão na modalidade a distância. Desse número de matrículas nas licenciaturas, 72,8% são do sexo feminino (BRASIL, 2022).

Percebe-se uma presença marcante do público feminino nos cursos de licenciatura - de certa forma, o que ratifica o breve histórico anteriormente apresentado neste texto. Além disso, é importante pontuar que muitos dos ingressantes, cerca de 50%, não chegam a concluir, tanto os cursos de licenciaturas curtas, quanto os de quatro anos. Nota-se uma necessidade de melhoria das condições estudantis e de considerar as dificuldades dessa população que, em sua maioria é de trabalhadores(as) que dificilmente conseguem arcar com os custos do Ensino Superior. Horas de estudo em que o estudante não está trabalhando, os deslocamentos, o custo de materiais e de alimentação são questões importantes que precisam ser consideradas, com o objetivo de garantir a permanência e o êxito desses futuros

professores. Assim, as autoras destacam a necessidade de políticas públicas efetivas que invistam nesses cursos e que também orientem os gastos de modo a assegurar retorno à sociedade e fortalecimento da Educação Básica.

Em uma perspectiva pessoal, segundo o estudo, a escolha do curso ainda é decorrente do fato de se acreditar a educação como vocacional; o “dom” é considerado um elemento determinante da escolha dos futuros docentes. É preciso pontuar também a questão de gênero: os estudantes de cursos de pedagogia em sua maioria são mulheres, dado que representa a continuidade da perspectiva sexista de que o “instinto materno” é elemento relevante na capacidade para o cuidado com crianças.

A atual representação do magistério como vocação pode contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às técnicas da profissão (GATTI, 2019, p. 310).

É possível concluir que, dentre os pontos a serem analisados para a melhoria da educação pública, estão: a atribuição da devida importância histórica, social e monetária à formação dos professores da Educação Básica; a melhoria nas dinâmicas formativas, com ação mais incisiva de órgãos públicos educacionais, na proposta de uma formação inicial mais integrada e interdisciplinar; a aproximação das instituições acadêmicas das escolas de educação básica, para que sejam oportunizadas experiências reais aos futuros professores; investimento maciço em sistemas de apoio aos estudantes de licenciatura, bem como em bolsas de incentivo a projetos de formação e estágio; a eliminação de propostas imediatistas, com a consciência de que a educação é um plano de longo prazo; a consideração das dificuldades que uma formação cuidadosa e de qualidade enfrenta no mundo capitalista e industrial; a percepção e consideração da justiça social e a universalidade; e, o incentivo à formação continuada.

No caso brasileiro, a questão educacional adquire notoriedade/obrigatoriedade por parte do Estado (como sendo seu dever), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que elevou a Educação como direito social, e também com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, promulgada em 1996, sancionada e implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e também por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2009). São marcos legais de extrema importância, que vieram fortalecer a democratização. No entanto, os padrões mínimos de qualidade do ensino como dever do Estado não são observados na prática, principalmente em relação às escolas públicas. Além disso, com o advento da LDB de 1996 observa-se um campo de disputa entre o público e o privado.

Nesse sentido é urgente que a Educação seja uma política de Estado, condição *sine qua non* para a (re)construção/concretude de sua efetivação, tanto para a Educação Básica como para a formação de professores. E não é por falta de diretrizes, visto que se pode citar especificamente a Resolução 2/2015 do CNE/CEP, que trata da formação inicial e continuada de professores - não implementada por boa parte das IES, revogada pela Resolução 2/2019, que atualmente está sub judice. Esta última, partindo de uma análise inicial, parece desconsiderar as peculiaridades regionais, o perfil socioeconômico e, também, não se percebe no documento a possibilidade de que venha a promover reflexões críticas da prática docente. Além disso, constata-se que a temática de inclusão foi minimizada e que houve impacto negativo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Há um consenso entre os apontamentos de Tardif (2019), Candau (2016) e Gatti (2019), pois, para atender às demandas atuais da sociedade que está em constante movimento/transformação, há necessidade de um projeto de Estado para a Educação e de políticas públicas sérias, para que se possa oferecer aos futuros professores e professoras uma formação universitária de alto nível, para que desenvolvam competências profissionais pautadas no conhecimento científico. Nesse sentido, é de extrema importância rever, analisar a relação qualidade x quantidade em relação à formação de professores, tanto na esfera pública como na privada.

Os desafios são enormes, mas é possível realizar e concretizar um projeto de Educação que atenda às demandas reais da sociedade brasileira, numa perspectiva de inclusão social total em uma escola, em todos os níveis e modalidades, preferencialmente pública e de qualidade.

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CANDAU, V. M. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n. 2, ago./dez. 2016

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. [livro eletrônico] 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019, 351 p.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade** [online]. 2013, v. 34, n. 123 [Acessado em 28 de maio de 2022], pp. 551-571. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# **A criança no contexto da Educação Infantil brasileira: um olhar para o lugar da infância nas práticas pedagógicas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular**

Carolina Pereira Hernandes Duarte

Michela Rodrigues

Monique Ribeiro da Silva

Cristovam da Silva Alves

Maria Teresa de Moura Ribeiro

## **1. Introdução**

Buscamos refletir sobre a importância da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Observamos, nesse documento, o compromisso que a escola tem de colocar os pequenos no centro da aprendizagem, possibilitando-lhes práticas que envolvem experiências e valores humanos.

Para relatar o contexto histórico pelo qual a educação infantil passou, até perceber a criança como sujeito de direitos, procedemos a uma pesquisa sobre o passado, no intuito de estabelecer parâmetros para compreensão das transformações ocorridas em nossa sociedade. Nessa busca sobre a construção histórica sobre a infância e sobre a educação infantil, deparamos ações das famílias, da comunidade, das instituições escolares e do poder público que demandam a adoção de práticas fundamentadas em conceitos de educação para a vida. Com base na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Propostas Curriculares para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, não desprezamos as vivências e experiências de um passado, mas as relacionamos com a bagagem que trazemos, como professoras dessa faixa etária deixando na imaginação ideias que nos encorajam a possibilitar às crianças aprendizagens por meio das experiências vividas no contexto escolar.

A partir da perspectiva histórica traçada no trecho inicial, passamos a olhar para as conquistas em relação à concepção de infância e, conseqüentemente, para o lugar da criança no âmbito da Educação Infantil e para as transformações processuais que a colocaram em posição central das práticas pedagógicas. Para discorrer sobre a organização do trabalho, encontramos apoio nos documentos que normatizam essas práticas em âmbito nacional: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituída pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas

pedagógicas e curriculares, e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, homologada em 2018, com a proposta de estabelecer caminhos pedagógicos para a construção de currículos de atendimento à infância.

Considerando a concepção de infância proposta pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), apresentamos considerações a respeito da organização das práticas pedagógicas a partir de eixos estruturantes do trabalho e da garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, aspectos fundamentais nas escolhas feitas pelo professor para delinear as propostas do cotidiano da instituição de Educação Infantil.

## **2. Metodologia**

A escola de educação infantil, tal qual a concebemos hoje, passou por progressivas mudanças, no que diz respeito, tanto à sua organização, quanto à oferta de práticas pedagógicas. Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, n/p), sobre a herança pedagógica que carregamos, ao construir a educação atual, defendem o olhar para o passado como forma de valorizar a identidade e cultura construída, visto que a “[...] pedagogia dispõe da memória e da história” para a reconstrução individual e coletiva que permite reinventar a educação em conformidade com as mudanças sociais. Desse modo, a coleta de dados por meio da revisão de literatura de abordagem narrativa foi a escolha metodológica para a construção do estudo aqui apresentado, por proporcionar o delineamento do olhar para a criança e infância na história da Educação Infantil brasileira. Foi possível, portanto, a construção de uma perspectiva histórica e da ciência sobre o passado como forma de valorização dos passos dados, a compreensão do presente e a fundamentação necessária para reconstrução de novas práticas de valorização da criança e da infância.

### **2.1 A Concepção de criança frente a políticas públicas para a Educação Infantil: panorama histórico**

No Brasil, o atendimento educacional de crianças emerge de uma construção histórica advinda dos caminhos percorridos pela família, comunidade, instituições escolares e órgãos governamentais.

Por muitos anos a educação da criança foi de responsabilidade exclusiva da família, especificamente da mãe. Kuhlmann (2000) explica que essa questão estava diretamente relacionada ao fato de que, até a primeira metade do século XIX, ainda era inevitável atender aos bebês em instituições sem gerar consequências, como a mortalidade infantil, por exemplo. Ainda segundo o autor, somente em 1870, após as descobertas nos campos da microbiologia, foi viabilizada a amamentação artificial e a creche então passou a ser considerada uma possibilidade. Assim, a partir da segunda metade do século XIX, ideias

sobre proteção à infância despertam o entusiasmo de alguns setores sociais, embora sempre carregados de preconceito com relação à pobreza (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Dando continuidade à recuperação histórica da Educação Infantil no Brasil, Oliveira (2012) explica que as instituições que cuidavam de bebês, diferentemente das creches que conhecemos hoje, organizadas por órgãos governamentais, em sua maioria eram vinculadas a instituições religiosas que atendiam filhos de mães solteiras ou crianças que haviam sido abandonadas; portanto, a creche foi se constituindo historicamente na relação com situação de abandono, caridade, pobreza e favor. Em 1874, foram registrados no Brasil os primeiros movimentos voltados aos cuidados à criança. Nesse período, as câmaras municipais brasileiras passaram a destinar ajuda financeira às crianças consideradas “rejeitadas”.

Com a revolução industrial, pela necessidade do cuidado às crianças para que as mães pudessem trabalhar, a creche assume um papel moral e econômico. Assim, os movimentos operários e a movimentação das mulheres que eram contratadas pelas fábricas pressionaram os órgãos governamentais a criarem creches e escolas maternas.

As primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas datam do período da República. Em 1924 já havia, distribuídas entre as capitais e algumas cidades brasileiras, 47 creches, jardins-de-infância ou escolas maternas que atendiam a faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade.

Mesmo após o aumento do número de instituições que atendiam a educação infantil, as creches e jardins de infância eram destinados a diferentes classes sociais e faixas etárias. As primeiras, vinculadas à Secretaria de Assistência Social, com caráter assistencialista, restringiam-se a oferecer cuidados médicos, higiene e alimentação aos bebês, e as segundas, vinculadas à Secretaria de Educação, visavam ao atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade advindas de uma classe social privilegiada e buscavam seu desenvolvimento cognitivo. O atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade era oferecido, tanto na rede pública de ensino, como na rede particular, tendo como objetivo principal a preparação para o ensino fundamental.

Até meados de 1970, a expansão das instituições de educação infantil foi se desenvolvendo em processos lentos, e mantinha contato indireto com a área da educação, considerando-se que grande parte delas era vinculada, como já descrito, a órgãos de saúde e assistência.

A partir de 1980 têm início olhares para a educação infantil, e a criança passa a ser oficialmente o centro das políticas públicas. Após um longo processo histórico e cultural, em 1988, com a Constituição Federal, o atendimento em creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 6 anos de idade, passou a se tornar um dever do estado, o que resultou em mudanças profundas e significativas na educação infantil brasileira.

A Constituição de 1988 dispõe, em seu Art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O inciso IV do Art. 208 da Constituição dispõe que é dever do poder público ofertar educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Com a ampliação dos estudos sobre a infância, a criança começa a ser entendida como um ser sócio-histórico, numa perspectiva sócio-interacionista, que tem Vygotsky como principal teórico. Oliveira (2013, p. 62) descreve a criança como sujeito social, “[...] um ser natural e ao mesmo tempo social, na medida em que suas necessidades ‘naturais’ são culturalmente percebidas e supridas”.

Outros documentos criados no Brasil fortalecem a nova concepção de infância, para garantir direitos às crianças. Com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990), a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996) considera que a educação infantil como “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

O documento acima citado também dita regras para a organização da educação infantil e sua oferta de matrículas em creches para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escola, para crianças de 4 a 6, idade que foi alterada posteriormente, pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Outro documento que contribui para a melhoria dos atendimentos nas escolas é o Referencial Curricular para a Educação Infantil, criado em 1998. Trata-se de um documento normativo formativo elaborado pelo MEC (Ministério da Educação), composto por 3 volumes (introdução, formação pessoal e social e conhecimento de mundo), que constituem um conjunto de orientações pedagógicas. Essas orientações visam contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Esse Referencial traz importante embasamento no que diz respeito à orientação dos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem, porém ainda não evidencia a criança e sua identidade como foco principal.

Em 2009, foi criada a lei que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que traz como foco o desenvolvimento integral da criança considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Tem

como objetivo esclarecer o que se deve ensinar nessa etapa da educação básica. Segundo as DCNEI, os eixos movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática devem ser considerados de forma integrada.

As DCNEI dão ênfase ao desenvolvimento integral da criança e fixa as primeiras definições a respeito da criança como sujeito de direitos. Seu protagonismo em seus contextos é abordado na concepção descrita em outro documento, o qual comentaremos adiante – a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

## **2.2 Base Nacional Comum Curricular como reguladora de práticas de respeito à infância no contexto da Educação Infantil**

Os parâmetros históricos recuperados e delineados neste artigo traçam o modo como o olhar para a infância passou por transformações que colocaram a criança em posição central nos documentos norteadores da organização do trabalho da Educação Infantil em âmbito nacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) trazem definições sobre práticas pedagógicas e projeto político pedagógico e apresenta-os como plano orientador de ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Salientam que eles são como balizadores das metas “[...] que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (DCNEI, 2009, p. 13).

A articulação entre a educação e o cuidado, rapidamente exposta nas definições apresentadas nas diretrizes, é melhor explicitada nos capítulos subsequentes do mesmo documento, que tratam da concepção de Proposta Pedagógica das Instituições de Educação Infantil e da organização dos espaços, tempos e materiais. O documento institui como parâmetro que a escola desse nível de ensino deve garantir que sejam cumpridas suas funções sociopolítica e pedagógica e que, para tanto, dentre outros pontos, deve assumir “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (DCNEI, 2009, p. 17). Ainda tratando da associação entre o cuidar e o educar, é posto que a propostas pedagógicas devem efetivar seus objetivos de

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2009, p. 18).

As instituições de Educação Infantil devem organizar momentos coletivos para o planejamento de espaços, materiais e tempos que assegurem o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009, p.19) apresentam como “[...] a educação em sua

integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Essa concepção é reiterada pela Base Nacional Comum Curricular ao, de modo homônimo, reafirmar que “[...] nas últimas décadas vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BNCC, 2018, p. 34).

Essa colocação abre caminho para o registro de que, como já citado, o compartilhamento de responsabilidade pela educação da criança durante a primeira infância é também previsto pelos documentos oficiais. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) observam que as instituições desse nível de ensino devem assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias. Seguindo essa mesma premissa, a BNCC (2018) entende a partilha de responsabilidade entre escola e família e a prática de diálogo entre ambas como essenciais e potencializadoras das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Diante dessa regulamentação, há de se trazer à pauta a importância de tal articulação mediante a concepção, também apresentada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, de que a criança é reconhecida como sujeito histórico, pois desde bebê aprende ao interagir com adultos, outras crianças e espaços de diferentes maneiras e em diferentes práticas contextualizadas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil implica o reconhecimento de que desde o nascimento as crianças devem estar imersas em contextos nos quais sejam olhadas, ouvidas e consideradas em suas particularidades e necessidades. Segundo Oliveira (2020, p. 194), os bebês e crianças, em suas interações, possam vivenciar e recriar práticas sociais, “[...] em um processo em que manifestam de forma integrada o afeto, a emoção, a linguagem, a ludicidade”.

As interações promovidas às crianças nas instituições de Educação Infantil devem, assim, advir de práticas pedagógicas nas quais as crianças tenham a oportunidade de trazer ao espaço escolar o que vivem e experimentam em contextos familiares e comunitários. Tal maneira de conceber a prática pedagógica é abordada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), que apontam a importância de garantir a escuta cotidiana de crianças e famílias, respeitando suas formas de organização e assegurando o estabelecimento de “[...] relação afetiva com a comunidade local [...] e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (DCNEI, 2009, p. 19).

A importância de trabalho pedagógico que acolha as vivências familiares e da comunidade tem também espaço garantido pela Base Nacional Comum Curricular (2018), pois observa que os contextos de aprendizagem desenvolvidos nas instituições de educação devem atender crianças do segmento creche ou pré-escola:

[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar) (BNCC, 2018, p. 34).

É importante que vivências e experiências da criança em âmbito familiar e comunitário sejam acolhidas e consideradas na estruturação das práticas pedagógicas. Segundo, Oliveira (2020, p. 163), o desenvolvimento infantil se dá por meio de propostas significativas, para que as crianças atuem em ambientes nos quais a exploração e o movimento estejam presentes, para além da linguagem verbal, visto que “[...] a criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, em razão de que ela não é um ‘dom’, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com parceiros diferentes”, em propostas nas quais tais experiências tenham maior significação na vida pessoal.

Considerando o que até aqui foi apresentado sobre a regulamentação de práticas de respeito à infância da Educação Infantil, observamos que, Oliveira (2020) traz luz ao tema, ao tratar do trabalho da Educação Infantil a partir da homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e apresenta ponto de reflexão sobre o foco dado às situações cotidianas organizadas em cada escola, apresentando-a como premissa para desenvolvimento de práticas nas quais a criança tenha seu espaço garantido como sujeito potente.

Para Oliveira (2020, p. 193), a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil o currículo emergente nas práticas desse nível de ensino deve mediar “[...] a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades existentes entre as pessoas”, em um contínuo movimento de construção da identidade pessoal e coletiva.

Complementando a ideia apresentada por Oliveira (2020), Friedmann (2012, p. 45) defende que, para a criança desenvolver habilidades afetivas, físicas, sociais, morais e cognitivas, deve ser estimulada a ter autonomia e pensamento crítico, em contextos nos quais as relações estabelecidas no ambiente escolar sejam caracterizadas pelo respeito e pela ludicidade, caminho pelo qual, segundo a autora “[...] não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento”. A importância das relações travadas no contexto escolar e das brincadeiras para a aprendizagem e desenvolvimento é também apresentada pela Base Nacional Comum Curricular, posicionando-as como norteadoras das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil, conforme explicamos no subitem que segue.

### **2.3 A criança e a construção de sentidos: interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil**

Segundo descrito na Base Nacional Comum Curricular (2018), e de acordo com o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras.

A BNCC (2018) indica a percepção do cuidado como indissociável da Educação Infantil. Esse conceito permeia as práticas e, por meio das interações com seus pares e com os adultos, brincadeiras, ações e experiências vividas, as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos que lhes possibilitam desenvolvimento, aprendizagens e socialização.

A partir dos documentos referenciados e das observações anteriores, a interação e a brincadeira tornam-se para a educação infantil ferramentas fundamentais no processo de aprendizagem, pois constituem um reforço para o vínculo indissociável entre o ato de cuidar e os empenhos em educar.

Adriana Friedmann (2012), ao recuperar a cultura do brincar, levanta reflexões sobre a importância de que, para que se consolide,

[...] o brincar precisa materializar-se, sair do âmbito mental, cognitivo, para o corporal, sensorial, perceptual; ou seja, deixar de ser pura reflexão para ser vivenciado. O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos, para ser resgatado na pele de cada brincante, em seu cotidiano. [...] O brincar precisa deixar de ser um processo inconsciente - para ser trazido à consciência, como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano. Deve-se ampliar os limites do brincar, principalmente com relação a um tempo ou a um espaço predeterminados (FRIEDMANN, 2012, p. 158-159).

A dimensão da brincadeira é também defendida por Oliveira (2020), que a considera como recurso privilegiado para o desenvolvimento das crianças, visto que promove oportunidade para que, ao adotar diferentes papéis, representem o mundo, agindo sobre ele e interpretando-o. Dentre os objetivos da Educação Infantil apresentados pela BNCC (2018) está o de ampliar o conjunto de experiências, conhecimentos, habilidades e interações, com auxílio das brincadeiras, que impactam positivamente a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização, especialmente com o educador observando a colocação das crianças em um papel ativo.

No artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a criança é definida como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

O papel ativo das crianças nas brincadeiras e nas interações é um ponto sensível que o educador precisa observar atentamente, devendo ser capaz de facilitar e de mediar as situações.

Nas interações, as crianças expressam afeto, frustrações, emoções, e vivenciam conflitos. O papel do educador deve ser crítico, para que a condução dessas ocorrências possa de fato resultar em experiências positivas que proporcionem desenvolvimento e socialização. Ao desafiar as crianças desafiadas a resolver esses conflitos, o educador reconhece sua posição de atuar de forma coerente nesse sentido, oferecendo um espaço em que pode realizar monitoramento e proceder a mediações e intervenções, conforme o necessário. Para tanto, algumas ações devem ser sempre aplicadas pelo educador, no que se refere às práticas e interações: refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar.

Práticas com contextualização, em um ambiente em que as crianças têm papel ativo, podem permitir a elas um aproveitamento diferenciado. Assim, poderão encontrar múltiplas possibilidades oferecidas por um ambiente educativo complexo e participar mais do processo de construção de conhecimento. Para isso, o ambiente deve ser favorável à aprendizagem, com situações que similares às familiares e às da comunidade, em espaços com acolhimento e desafio, com as crianças explorando, manipulando, produzindo materiais e ideias.

Diferentes sentidos e significados podem ser atribuídos. O contexto a ser proporcionado pelo educador deve colocar as crianças como cocriadoras, para que haja valorização das dimensões envolvidas nas brincadeiras e interações.

Além de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar, o educador precisa também acompanhar as aprendizagens, observando cada criança e todo o grupo. Oliveira (2020, p. 159) defende que esse olhar demanda uma mudança de postura por parte do professor, visto que “[...] esses novos conhecimentos iluminam a figura do professor como alguém atento às manifestações da criança”, auxiliando-a na medida em que “[...] as diversas situações cotidianas que ocorrem nas creches e pré-escolas possibilitam à criança a construção de novos significados e a modificação de outros anteriormente formulados”.

## **2.4 A criança como sujeito de direitos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC**

De acordo com o Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), criança tem o direito de construir sua identidade e sentidos, brincando e aprendendo, entre outras ações.

São direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil apresentados pela BNCC (2018): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos são ressaltados pelo documento norteador como mediadores de aprendizagens significativas. Assim, o educador deve promover experiências, por meio de brincadeiras e interações, que garantam tais direitos, com intencionalidade educativa e não deixando ao acaso esse processo. Em outras palavras, devem ser “[...] meta da educação e recurso para o atendimento da criança dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas infantis” (OLIVEIRA, 2020, p. 196).

Compartilhadas as importantes considerações acima apresentadas, consideramos relevante observar que a criança, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018) tem direito a aprender a:

- a) Conviver com outras crianças e adultos, aprendendo a respeitar as diferenças;
- b) Brincar: participar de brincadeiras que promovam aprendizados variados, em diferentes espaços, tempos e com diferentes parceiros;
- c) Participar: escolher brincadeiras, interações, materiais, ambientes, com adultos e outras crianças, na vida escolar e fora dela, decidindo e posicionando-se;
- d) Explorar diversos elementos, como texturas, palavras, elementos da natureza, etc.;
- e) Expressar seus sentimentos, necessidades, dúvidas, percepções, gestos, movimentos, por meio de diferentes linguagens e modalidades; e
- f) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

A BNCC (2018) aponta como relevante o papel do professor como observador atento aos fazeres infantis, colocando-se com postura investigativa e reflexiva em relação ao modo como as crianças aprendem e aos avanços que apresentam. O documento direciona a prática ainda ao acrescentar que os avanços devem ser registrados com relatórios e com os próprios materiais produzidos pelas crianças. Trata-se de uma monitoria e avaliação por meio da observação de responsabilidade da escola e do professor. O importante é que a avaliação seja planejada e realizada diariamente, para que se promova compreensão do desenvolvimento das crianças.

## **3. Conclusão**

Para discorrer sobre infância e sobre o atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil, foi preciso refletir sobre o contexto histórico percorrido pela nossa

sociedade, até chegarmos à ideia da criança como sujeito de direitos. Nesse ponto, o conhecimento pode apoiar a compreensão dos caminhos percorridos, dando sustentação ao reconhecimento das conquistas promovidas, tanto em relação à organização desse nível de ensino como componente da Educação Básica (e não mais como simples preparatório para o estudo “de verdade”), quanto em relação a considerações a respeito da concepção de criança, considerando seus jeitos, modos e direitos próprios. Tal compreensão histórica e o reconhecimento dos passos a duras penas firmados, acreditamos, podem auxiliar os envolvidos com a educação da infância a romper com culturas ainda hoje arraigadas de dominação etária e de reprodução de práticas tradicionalistas, nas quais o trabalho com bebês e crianças ainda carrega aspectos implantados durante as primeiras formas de organização desse nível de ensino.

Podemos, como exemplo, lembrar que, com a revolução industrial, iniciou-se a possibilidade do atendimento de crianças em instituições como creches, parques infantis ou jardins de infância. Durante muitos anos as creches e pré-escolas públicas no Brasil atendiam principalmente a população de baixa renda e mantinham práticas orientadas por um discurso compensatório ou assistencialista. Cabe-nos então questionar: estariam essas concepções totalmente abolidas da percepção que a sociedade em geral tem da Educação Infantil ou até mesmo de nossas práticas atuais? Caso em nossas reflexões encontremos respostas negativas a essa pergunta - o que é provável -, questões sobre como romper com tais paradigmas encontram espaço em nossas inquietações.

A partir dos anos 80 intensificou-se a discussão sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, e resultado a ampliação da abordagem sobre o lugar da criança repercutiu em mudanças de práticas pedagógicas. As crianças já não eram cuidadas somente para que os pais pudessem contribuir com o avanço do país. Gradativamente, leis foram criadas para regulamentar esse nível de ensino. Percebe-se, assim, que promover à sociedade discussões sobre o tema é um possível caminho para a mudança que buscamos.

Como exemplo, podemos citar a consideração da Educação Infantil como direito da criança e um dever do estado, previsto na Constituição Federal de 1988, como um ponto inicial para inúmeras ações de políticas públicas e legislativas que viabilizaram aspectos positivos para o desenvolvimento das escolas de Educação Infantil e das crianças de 0 a 5 anos de idade, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Referenciais Curriculares Nacionais. Esses documentos tratam da proteção à infância e da organização do ensino ofertado a essa faixa etária. Embora essas políticas tenham sido repensadas e qualificadas ao longo do tempo, consideramos importante destacar o quanto foram primordiais para a concepção tal como apresentada atualmente, o que

somente se deu por meio de movimentos nos quais as políticas públicas foram colocadas em pauta, discutidas pela sociedade.

Diante desses marcos nos quais a Educação Infantil encontrou espaço em políticas públicas específicas, apresentamos, neste artigo, referências importantes que contribuíram para que, além da garantia da oferta, as crianças de 0 a 6 anos também passassem a ser entendidas em suas especificidades, como sujeitos que brincam, se expressam, partilham, cooperam, entram em conflito e assim vão construindo seu conhecimento sobre o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem as interações e as brincadeiras como eixo estruturante do Currículo desse nível de ensino, ampliam o olhar sobre a criança e consideram como condições essenciais para o aprendizado as relações sociais. E assim a criança vai encontrando seu lugar em um espaço que é dela, feito para ela, e vivencia práticas que consideram que ela tem linguagem própria, que não apenas interage, mas também cria e modifica a cultura e a sociedade. Esse lugar da infância é sustentado pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, visto que, por meio de seus fundamentos, prevê a construção de currículos específicos por estados e municípios nos quais as práticas da Educação Infantil sejam pautadas em interações e brincadeiras. Prevê, também, que as crianças sejam consideradas como protagonistas, que família e escola sejam sujeitos de ação conjunta e que o cuidado e a educação sejam entendidos como ações indissociáveis.

O desafio, portanto, está em efetivar tais políticas, de modo que se entenda que esse compromisso não se atem apenas aos documentos oficiais, pois deve ser assumido por todos como responsabilidade pública e social.

Consideramos que, para que a voz e a ação da criança sejam de fato consideradas na centralidade do processo educativo e para que sejam efetivadas as práticas aqui apresentadas de modo consolidado e real “no chão da escola”, faz-se necessário que, conforme a Base Nacional Comum Curricular normatiza, cada sistema de ensino elabore seu currículo respeitando tais princípios e considerando as especificidades cabíveis a cada um. Ponto também indispensável nesse processo está no investimento na formação inicial e continuada de professores, para alinhar práticas e objetivos indicados pela Base Nacional Comum Curricular. Assim, acreditamos, será possível garantir que seja considerada como aquela que tem seu lugar, sua voz, iniciativas, desejos e formas próprias de agir, para que possa constituir sua identidade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – vol. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – vol. 2: Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – vol. 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 9 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm) Acesso em 9 jun. 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FORMOSINHO, Júlia-Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezzato. (organizadoras). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, nº 14, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

# **A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOB A ÓPTICA DO CICLO DE POLÍTICAS: as contribuições para um olhar crítico-reflexivo**

Daniele Rodrigues Gomes  
Giovanna Guarnieri Sudário  
Luciana M S Veloso

## **1. Introdução**

A concepção de políticas públicas é comumente compreendida como um arranjo de formulações, com abrangências variadas, interdependência e compromisso constituídos a partir da interação de diferentes atores. Dessa forma, é necessário reconhecer a complexidade que envolve o processo político visto que para se analisar uma política é preciso olhar criticamente para as relações de poder, os atores, os objetivos, os valores, contextos e arenas (ALMEIDA; GOMES, 2019).

Nesta perspectiva, Bourdieu (2014) destaca que políticas podem ser realizadas por todos, pois não dependem exclusivamente dos interesses e articulações do Estado, apesar de ainda prevalecer esse cenário. Assim, é pertinente destacar que as políticas públicas surgem nas relações; portanto, é equivocado pensar que elas são imposições.

Esse pensamento aproxima-se das concepções de Stephen Ball que entende o processo de formulação de políticas a partir de um ciclo contínuo que possibilita reformulações. Segundo Mainardes e Marcondes (2009), os trabalhos de Ball apoiam-se em uma dimensão desconstrucionista e suas análises buscam a crítica e sinalizam um compromisso com a justiça social, a pesquisa e as políticas educacionais.

Desse modo, a abordagem de ciclos desenvolvida por Ball e Bowe focalizam as análises políticas desde a formação do discurso e os atores envolvidos nesse contexto, bem como na interpretação dessa política pelos profissionais que atuam no contexto prático. Assim, é possível analisar o processo para identificar resistências, conformismos, disparidades e conflitos (MAINARDES, 2006).

Na escola, entende-se que a Política Educacional é um fenômeno social passível de impactar todos os envolvidos, uma vez que sua abrangência vai de grandes planejamentos até a sala de aula. Ao entender que o Poder Público não é o único a formular políticas educacionais, percebe-se a necessidade de se utilizar uma análise que demonstre a eficácia das políticas e suas reais contribuições práticas (SUDBRACK; DUSO, 2009).

A partir do exposto, este artigo objetiva identificar as contribuições da abordagem do ciclo de políticas públicas para a análise de políticas educacionais. A análise parte de uma ótica crítica-reflexiva que busca compreender o processo da política pública desde sua elaboração até sua influência na escola e sua relação com seus atores.

Para tanto, elucida-se, de forma breve, uma apresentação da abordagem do ciclo de políticas públicas; e os artigos selecionados em uma revisão bibliográfica, utilizados na análise supracitada.

## **2. A abordagem de ciclos de políticas públicas de Ball e Bowe**

As sociedades atuais são marcadas por mudanças rápidas e contínuas, decorrentes do processo de globalização e dos avanços das ciências e das tecnologias. Tais circunstâncias dificultam a articulação entre suas diversas esferas, ocasionando maior incidência de conflitos. Nesse cenário, as políticas públicas surgem como uma instância de administração dessa complexidade por meio de decisões e ações que levam a sociedade a conviver de maneira mais harmônica e a evoluir. Logo, torna-se relevante a análise das políticas públicas, para averiguar os seus resultados e aprimorar a eficácia de suas ações.

Segundo Estevão e Ferreira (2018), a Análise de Políticas contribui para amenizar os problemas sociais, uma vez que leva ao aperfeiçoamento de sua formulação e implementação. Entretanto, existem diversos tipos de Análises de Políticas. Neste artigo, focaliza-se a abordagem do ciclo de políticas proposto pelos pesquisadores ingleses Ball e Bowe (1992). Segundo Mainardes (2006, p. 95):

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Uma perspectiva importante trazida por Mainardes (2006) é que Bowe e Ball concebem que os profissionais que trabalham nas escolas têm uma parcela de envolvimento na formulação e na implementação de políticas. Essa parcela pode ser mais restrita, quando o texto é prescritivo, ou mais ampla, em textos que possibilitam ao leitor participar mais ativamente da interpretação. Esses dois estilos de texto são resultantes dos contextos e das relações imbricadas no processo de formulação da política. Nesse sentido, os autores enfatizam que na análise de políticas o foco deveria estar na formulação do discurso da política e na interpretação que os profissionais fazem ao relacionar os textos à sua prática.

De acordo com Mainardes (2006), os autores propuseram um ciclo composto por três contextos principais que estão inter-relacionados: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. O contexto de influência é onde geralmente as

políticas públicas se iniciam e os discursos políticos se constroem. É um contexto em que há disputas de influência entre os grupos de interesse e em que surgem os conceitos que formam um discurso de base para a política.

O contexto da produção do texto relaciona-se estreitamente com o contexto de influência. Os textos políticos representam a política, e essas representações podem assumir múltiplas formas. Tais textos, contudo, não são necessariamente coesos, visto que podem ser contraditórios. As respostas aos textos políticos desencadeiam consequências reais, as quais são vivenciadas no terceiro contexto, o contexto da prática.

No contexto da prática, a política é submetida à interpretação e à recriação pelos profissionais que atuam em seu âmbito, produzindo efeitos e consequências que podem ocasionar transformações significativas na política original. O ponto principal para os autores é, portanto, que as políticas não são meramente implementadas nesse contexto, mas sujeitas a processos de interpretação e recriação. Desse modo, as ideias e as crenças dos profissionais têm repercussões na implementação da política.

Segundo Mainardes (2006), em 1994; Ball ampliou o ciclo de políticas, adicionando mais dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos implica a perspectiva de que as políticas não geram simplesmente resultados, mas também têm efeitos. Nesse sentido, as políticas deveriam ser analisadas quanto ao seu impacto nas desigualdades existentes.

O último contexto do ciclo de políticas, o contexto de estratégia política, contempla: “[...] a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 99).

Uma atualização importante a respeito da abordagem do ciclo de políticas foi introduzida por Ball, Maguire e Braun em 2012, com a publicação do livro *How school do policy*. Nesse livro, de acordo com Mainardes (2018), os autores apresentam a teoria da atuação, aprofundando a concepção inicial de que as políticas não são simplesmente implementadas, mas submetidas a processos de recriação.

No livro, os autores utilizam o termo *enactment* em um sentido teatral, referindo-se à ideia de que os atores possuem um texto que pode ser encenado de formas diversificadas. Os autores usam esse termo para demonstrar que os atores estão no controle do processo e interpretam o texto das políticas de diferentes formas, não sendo, desse modo, “meros implementadores” das políticas. Nesse sentido, o processo de implementação da política sofre interferência de inúmeros fatores que precisam ser considerados pelo pesquisador em sua análise, como explica Mainardes (2018, p. 5): “Na análise de políticas, faz-se necessário

considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos”.

Nesse contexto da atuação, há dois conceitos relevantes: interpretação e tradução. A interpretação refere-se à compreensão da política, geralmente realizada por atores em cargos de autoridade. Já a tradução consiste em um processo de produção e criação que envolve a formulação de estratégias para colocar a política em prática.

### **3. A utilização do ciclo de políticas na educação**

Tendo em vista o objetivo de identificar as contribuições da abordagem do ciclo de políticas públicas para a análise de políticas educacionais, iniciou-se um levantamento bibliográfico, nos meses de abril e maio de 2022, de artigos que analisassem uma política educacional utilizando a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). Foi realizada uma busca na base de dados do portal de periódicos da Capes com o descritor “ciclo de políticas”, usando os filtros “título” e “período de 10 anos”, que resultou em 294 trabalhos.

Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos localizados e foram selecionados cinco artigos cujas temáticas despertaram maior interesse e que apresentavam uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas e não apenas a base teórica, critério de inclusão definido pelas pesquisadoras.

O primeiro artigo intitulado “Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para Análise da Política de Avaliação em Larga Escala”, foi escrito por Almir Paulo dos Santos e publicado na Revista Meta: Avaliação em 2014. Esse artigo teve o propósito de apresentar as contribuições do Ciclo de Políticas, como método de análise de políticas educacionais, no contexto da política de avaliação em larga escala, a partir das leis de criação dos sistemas municipais de ensino. Foram investigados dois municípios do Estado de Santa Catarina que obtiveram resultados diferentes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Utilizou-se a metodologia do ciclo de políticas, a fim de averiguar os efeitos que as avaliações proporcionaram à educação municipal. O autor constatou que apesar de as avaliações em larga escala estarem presentes no contexto do currículo escolar, ainda há muitas dificuldades na condução do processo avaliativo a partir das práticas escolares. Há necessidade, portanto, de maior articulação entre as políticas de educação municipal e as instituições escolares, para fomentar eficácia na condução do processo avaliativo.

O segundo artigo, “Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas” foi elaborado por Jean Mac Cole Tavares Santos e publicado em 2016, na Revista Acta Scientiarum. O estudo envolveu duas escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará para analisar a implementação da política Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Objetivou-se perceber como as políticas são colocadas em

ação pelos docentes, em cada contexto específico, a partir dos recursos disponibilizados à escola e dos sentidos (sentimentos) e dos interesses imediatos da comunidade escolar. Para isso, utilizou-se a abordagem do ciclo de políticas, visando, também, entender os motivos das possíveis diferenças na realização da política em cada um dos contextos analisados. Tal investigação evidenciou as diferenças nos processos de implementação da política em questão resultantes da diversidade de interpretações dos atores e das condições provenientes de cada contexto.

O terceiro artigo, “Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas: uma análise à luz do ciclo de políticas e da teoria da atuação”, foi publicado na *Educar em Revista*, em 2021, pelas autoras Solange Reiguel Vieira, Josmaria Lopes de Moraes e Marília Andrade Torales Campos. O artigo analisa o processo de aplicação de uma Matriz de Indicadores para a avaliação de políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas, fundamentando-se na abordagem do ciclo de políticas e na teoria da atuação. A pesquisa constatou que as dimensões que estruturam a Matriz ganham sentido quando estão relacionadas entre si e relacionadas a contextos adequadamente situados.

O quarto artigo, intitulado “O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas” dos autores Cláudio Lúcio Mendes e Tielle Alves Souto, publicado pela revista *Devir Educação*, em 2021, apresenta como objetivo compreender o cenário do ensino remoto e conhecer as dificuldades relacionadas a sua aplicação e seu funcionamento, em relação à urgência demandada pela pandemia da covid-19, e a necessidade de se utilizar mecanismos online, televisivos, radiofônicos e/ou impressos. O foco delimitado pelos autores foi o programa Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para a Educação Básica apresentado pelo governo do estado de Minas Gerais. Como metodologia foi utilizada a abordagem de ciclo de políticas abordando os três contextos evidenciados pela teoria de Ball e Bowe. Como conclusão, a pesquisa descreve dois pontos relevantes: o ensino já evidenciava dificuldades, que aumentaram durante a pandemia, especialmente em relação à formação de professores, à valorização da profissão docente e às condições para se trabalhar com tecnologias digitais. Em relação à pós-pandemia, se as políticas já emergentes continuarem a dar atenção periférica às dificuldades presentes, problemas sociais, políticos e de ensino tornar-se-ão cada vez mais agudos.

Finalmente, o quinto artigo, “Análise de Políticas de Cotas em Universidades Estaduais do Estado do Paraná/Brasil, segundo o Ciclo de Políticas”, de Andreliza Cristina de Souza e José Carlos Rothen, publicado pela revista *Arquivo Analítico de Políticas Educativas* em 2021. A pesquisa relatada teve como objetivo analisar as políticas de cotas para estudantes negros e de escola pública em cinco universidades públicas estaduais do estado do Paraná. Os critérios investigados foram: semelhanças e diferenças, potencialidades e limites, estratégias e procedimentos utilizados para a implantação e implementação de reserva de vagas.

Utilizando-se do ciclo de políticas para a análise dos contextos influência, produção de texto e prática, os autores salientam que cada universidade adotou um jeito diferente de modelo de cotas. Além disso, foi possível perceber que os atores envolvidos na política enfrentaram dificuldades durante o processo, desde a produção do texto à implementação, uma vez que o texto da política gerou limitações ao acesso de estudantes negros ou de escola pública. Outro destaque foi a falta de avaliação e/ou acompanhamento das políticas, o que não permite garantir sua eficácia e identificar suas fragilidades.

#### **4. Contribuições do ciclo de políticas públicas**

A análise dos artigos selecionados para a revisão permitiu identificar alguns pontos em comum entre as pesquisas, os quais evidenciam as contribuições da análise realizada a partir da abordagem do ciclo de políticas como propõe Mainardes (2006). São eles: a) a possibilidade de uma visão ampla da política, desde sua formulação, passando pela prática, até os seus efeitos, o que revela seu processo desde os conflitos até as possibilidades de reformulações das incongruências; b) identificação das disparidades dos contextos e dos autores; e, c) avaliação da eficácia da política pública na prática.

A abordagem do ciclo de políticas destaca-se como um excelente referencial analítico para pesquisas de políticas educacionais, visto que suas contribuições permitem ao pesquisador uma reflexão em sua totalidade (MAINARDES, 2006). Os artigos analisados corroboram tal perspectiva, pois apresentam resultados que foram revelados pelo ciclo de políticas e discutidos a partir dessa teoria.

Os autores Vieira, Moraes e Campos (2021) destacam, em sua pesquisa, que uma política ganha sentido quando há uma relação entre os contextos, isto é, quando os atores responsáveis pela definição, escrita e prática de uma política dialogam sobre seus interesses para a elaboração de uma política educacional que faça sentido na prática. Todavia, a disparidade entre os contextos de escrita e de prática permitem um abismo entre a documentação da política e o que de fato ela atinge. Essa circunstância denuncia a urgência de avaliações das políticas públicas a partir de uma óptica teórica e metodológica que se objetiva em refletir, questionar e criticar os conflitos presentes de modo que também possibilite analisar o impacto real dessas políticas na prática.

A avaliação e a análise de políticas educacionais isentas de um olhar crítico-reflexivo tende à criação de novas propostas de políticas com a intenção de uma melhoria, mas na prática reforça e/ou mantém as mesmas problemáticas e conflitos anteriores. Esse caso é indicado pelos resultados do artigo de Mendes e Souto (2021), que relata que o Governo do estado de Minas Gerais precisou implementar uma nova política diante da emergência de uma pandemia, e que acabou por evidenciar questões não resolvidas da política vigente anterior. Apesar de se tratar de uma situação inesperada e emergencial, a análise posterior à

aplicação da política sugere que a implementação sem análise crítica abre possibilidade para uma política sem sentido para os atores responsáveis pelo contexto prático; de sua execução.

O sentido (significado) de uma política educacional precisa existir para esses atores visto que eles são os responsáveis por interpretar e, muitas vezes, recriar as políticas. Dessa forma:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p.98).

O contexto da prática é, portanto, um local de interpretação, ou seja, é onde a política vai refletir seus efeitos, podendo oportunizar que mudanças significativas sejam positivas, ao transformarem a política educacional em uma ação viável e com resultados eficazes, ou que sejam negativas, ao caírem no conformismo dos atores que mantêm os conflitos do cenário educacional. O artigo de Santos (2016) salienta essas diversas interpretações possíveis, a depender da escola, dos docentes, da coordenação e dos recursos disponíveis para implementar a política. Novamente, a dificuldade do diálogo leva a uma ressignificação pelos professores, devido necessidade de adaptar as exigências da política ao que a escola realmente tem de recurso a oferecer, bem como ao tempo viável para a prática, uma vez que a responsabilidade da eficácia, por vezes, recai apenas no docente.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2014) identificou a carência na comunicação entre os contextos de influência, produção de texto e prática, pois sua pesquisa apontou para altas discrepâncias entre as políticas propostas em currículo escolar e sua execução, fossem elas inexistentes ou recriadas para se adequar ao que é possível fazer.

A incongruência entre contextos é esperada, e muitas vezes até premeditada, devido aos interesses particulares envolvidos na elaboração de uma política educacional. Por outro lado, a falta de avaliações dessas políticas realiza a manutenção da estagnação e dos problemas delas decorrentes. A pesquisa de Souza e Rothen (2021) aponta a questão da estagnação de uma política e o quão prejudicial pode ser sua consequência ao alertar que a política de cotas não atinge um número maior de alunos devido a falta de sua avaliação. Na prática, não se poderia fazer nada, devido à burocracia imposta pela política; na elaboração não se propunha mudanças por acreditar estar funcionando como esperado e, dessa forma, o potencial de eficácia ficava restrito.

A análise individualizada e centralizada proporciona um “ping pong” de responsabilização pelas frustrações e fracassos da política educacional. Docentes, diretores, coordenadores e a própria instituição escolar direcionam o problema para o contexto da influência enquanto esse contexto se ausenta das responsabilidades colocando a carga do texto construído e da prática a incumbência do bom funcionamento da política.

Em suma, a análise dos artigos a partir da abordagem dos ciclos de política permite vislumbrar os possíveis conflitos e as dificuldades de se implementar políticas educacionais eficazes e promotoras de mudança. As constantes trocas de políticas, devido a mudança no contexto da influência, a falta de diálogo e comunicação entre os elaboradores, assim como aqueles que demandam as políticas e aqueles que as executam também levam a um afastamento. Por isso, muitos docentes não se veem parte da política; consideram-se apenas executores. Além disso, a falta da análise dessas políticas facilita a ação sem reflexão, potencializando uma ausência de sentido e conseqüentemente de intenção e atilamento na prática.

As contribuições do ciclo de políticas permitem que o olhar panorâmico proporcione questionamentos críticos, como: “Quais são as verdadeiras demandas que precisam ser sanadas?”, “Como a minha prática atinge e transforma?”, “Quais são os interesses dos atores que escrevem as políticas e como eu posso participar?”. Entretanto, faz-se primordial destacar que os artigos analisados restringiram-se a uma análise nos contextos de influência, produção de texto e prática. Os contextos também propostos posteriormente por Ball em 1994 (*apud*. MAINARDES, 2006), denominados resultados e estratégia política, não foram tão bem explorados. Entende-se que a expansão de ambos os contextos é de prima relevância, visto que poderia fornecer resultados ainda mais consistentes, oportunizando críticas mais bem fundamentadas, na perspectiva de mudanças. Sinalizam-se os obstáculos referentes à precária análise das políticas educacionais; não obstante, a abordagem de ciclos também permite pensar em mudanças e melhorias nessa inter-relação de contextos.

## **5. Considerações finais**

As conclusões apontadas no estudo do artigo, ressaltam os pontos positivos do ciclo de políticas públicas, e a contribuição dessas políticas sociais no âmbito educacional, com a conscientização de que, mesmo diante da complexidade do assunto, todos têm seu papel na construção dessas políticas.

Foi realizada uma revisão bibliográfica de acordo com o ciclo de políticas proposto pelos pesquisadores ingleses Ball e Bowe (1992), com três contextos inter-relacionados: o de influência, o da produção do texto e o da prática. Na revisão de atualização dos últimos dez anos referente aos mesmos autores e na análise de contribuição, foi possível observar que todos os artigos selecionados evidenciaram como ponto positivo a contribuição que o ciclo de políticas educacionais ativas que consideram o contexto social, profissional e cultural, entre outros aspectos. Outro ponto positivo relatado foi que o ciclo de políticas educacionais alinhado a uma prática efetiva em conjunto com os mais diversos atores envolvidos possibilita benefícios, como visão ampla de reconhecer dificuldades em um sistema educacional, reconhecimento de semelhanças e diferenças, assim como de fragilidades e potencialidades.

É possível, perceber pela ótica dos autores, que há uma estrutura dentro de um ciclo político educacional na qual a construção, a aplicação e a prática demandam a reflexão de todos os atores que compõem a engrenagem e garantem seu funcionamento. Assim, para colher bons resultados é inevitável reflexão-crítica, mesmo que sejam necessárias mudanças e alterações.

O fato é que esse processo pode contribuir direta ou indiretamente para o impedimento da “*estagnação*” e do conformismo, por meio de detecções dos mais diversos problemas existentes ou que existirão nas políticas educacionais. Evidentemente, todas as políticas têm necessidade de serem atualizadas, revistas e analisadas junto ao contexto principalmente social, em que há constante transformação.

Conclui-se que, para construção, mudanças e melhorias permanentes no âmbito educacional, o ciclo de análise de políticas públicas sociais/educacionais de impacto e de grande efeito positivo para reverberar de forma justa, crítica, analítica e construtiva, é necessário que todos os envolvidos sigam com comprometimento social constante na promoção do ciclo de políticas públicas. Sendo assim, esse compromisso reflete-se cada vez mais em benefícios para a comunidade escolar e para a sociedade.

## Referências

- ALMEIDA, L. A.; GOMES, R. C. Perspectivas teóricas para a análise de políticas públicas: como lidam com a complexidade? **Administração Pública e Gestão Social**. Minas Gerais, v. 11, n. 1, p. 16 – 27, jan./mar. 2019.
- ESTEVÃO, R. B.; FERREIRA, M. D. M. Análise de políticas públicas: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulação de políticas. **Holos**. Rio Grande do Norte, v. 3, n. 34, p. 168 – 185, 2018.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. Paraná, v. 12, n. 16, p. 1 – 19, ago. 2018.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MENDES, C. L.; SOUTO, T. A. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. **Revista Devir Educação**. Lavras-MG. Edição Especial, p.384-408, set./2021.
- SANTOS, A. P. Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para Análise da Política de Avaliação em Larga Escala. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014.

SANTOS, J. M. C. T. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set., 2016.

SOUZA, A. C.; ROTHEN, J. C. Análise das Políticas de Cotas em Universidades Estaduais do Estado do Paraná/Brasil, segundo o Ciclo de Políticas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona State University, v. 29, n. 3, p. 1 – 29, jan. 2021.

SUDBRACK, E. M.; DUSO, A. P. **Análise da enturmação à luz do ciclo de políticas** - uma contribuição às políticas educacionais. Texto apresentado no Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ANPAE, 2009.

VIEIRA, S. R.; MORAIS, J. L.; CAMPOS, M. A. T. Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas: uma análise à luz do ciclo de políticas e da teoria da atuação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1 - 20, 2021.

## **TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o papel das reuniões pedagógicas**

Cláudia Menezes de Almeida  
Débora Thomaz de Oliveira Rangel  
Mariana Aranha de Souza  
Natalia Crosariol  
Maria Teresa de Moura Ribeiro

### **1. Introdução**

Buscou-se conhecer e analisar o papel das reuniões pedagógicas e dos gestores escolares na formação continuada docente, bem como os desafios para implementação desse processo formativo.

Tardif (2014) pondera que os saberes profissionais são plurais, compósitos, heterogêneos, pois o conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber-ser são provenientes de inúmeras fontes. Entende-se, portanto, que sejam de naturezas diferentes.

A compreensão da relevância da formação continuada dentro das escolas para a formação docente é mobilizada pelo interesse no processo de construção do conhecimento necessário ao exercício da docência.

Este artigo tem fundamento nos textos discutidos na disciplina Políticas e Propostas de Formação Docente do curso de Mestrado Profissional em Educação e nos dados levantados junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações relacionados ao papel desempenhado pelas reuniões pedagógicas para a formação de professores. Procurou-se articular a pesquisa bibliográfica e os relatos obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada com dois gestores pedagógicos.

### **2. Justificativa**

As ações de formação profissional precisam promover a reflexão sobre a própria atuação, para que o professor compreenda de maneira mais apurada a aplicabilidade da teoria à prática, os conhecimentos e as concepções que norteiam o seu fazer pedagógico e os resultados que o seu agir tem suscitado no desempenho acadêmico dos alunos, de modo a melhorar o seu ensino. Assim, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) enfatizam a relevância de as formações em serviço promoverem a reflexão coletiva e o trabalho colaborativo por meio da criação de comunidades de aprendizagem nas escolas.

Esses espaços criam oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada. Professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o

desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente (GATTI, BARRETO, ANDRÉ E ALMEIDA, 2019, p. 189-190).

Considerando a importância da formação continuada para o desenvolvimento docente, buscou-se identificar as estratégias e desafios enfrentados pelos gestores para o exercício desse processo formativo.

O objetivo geral do estudo aqui apresentado foi analisar o papel das reuniões pedagógicas e dos gestores escolares na formação continuada docente. Esse objetivo foi desdobrado em: compreender os desafios enfrentados por gestores, para implementação da formação de professores dentro das escolas; e, identificar as principais estratégias de formação docente utilizadas por gestores na condução de reuniões pedagógicas

### **3. Metodologia**

Com a pesquisa aqui relatada, procurou-se compreender a interpretação dos participantes sobre as realidades vivenciadas, motivando-os a partilhar suas experiências. Por isso, partiu-se de uma perspectiva qualitativa, que considera a subjetividade do sujeito, seu contexto e sua vivência. De acordo com Minayo (2017):

A pesquisa qualitativa [...] trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (MINAYO, 2017, p. 2).

O público foi composto por gestores escolares que atuam na Educação Básica. Para participar das entrevistas os gestores foram selecionados conforme estes critérios: 1 - que atuassem em escola pública; 2 - que atuassem em escola privada.

A entrevista semiestruturada individual foi o instrumento de pesquisa utilizado, que permitiu compreender e interpretar as experiências dos gestores entrevistados na condução da formação continuada. Segundo Duarte (2004), sobre o potencial das entrevistas em pesquisas qualitativas:

[...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Os objetivos de realizar a pesquisa foram: (I) compreender os desafios enfrentados por gestores na formação continuada de professores; e, (II) identificar as estratégias utilizadas por gestores para a formação de professores.

A instabilidade gerada pela pandemia da covid-19, as entrevistas foram realizadas de forma *online* e ao vivo, por meio da plataforma *Zoom*, como recurso para chamadas de vídeo. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

Para analisar as pesquisas relacionadas ao papel desempenhado pelas reuniões pedagógicas para a formação de professores procedeu-se a uma pesquisa de caráter bibliográfico. O levantamento dos dados foi realizado durante o mês de maio de 2022 no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando-se o descritor “formação de professores”. Foram localizadas 333 publicações. Ao refinar o resultado obtido aplicando os descritores “formação de professores” e “reuniões pedagógicas”, o resultado passou a ser de 8 textos, como apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1- Resultado da pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**

<b>Descritor</b>	<b>Resultados</b>	<b>Selecionados</b>
Formação de professores	333	0
Formação de professores Reuniões pedagógicas	8	2

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Após as combinações entre os descritores, os textos encontrados foram analisados a partir da leitura de seus títulos e resumos. Selecionaram-se 2 textos, entre dissertações e teses, conforme Tabela 2, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de acordo com os assuntos pertinentes e referentes ao tema proposto.

**Tabela 2- Panorama de teses e dissertações sobre a formação de professores nas reuniões pedagógicas**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Silva, Jeanny Meiry Sombra	Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos	2019
Oliveira, Carolina Alves	O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista.	2018

**Fonte:** Dados de pesquisa.

No primeiro texto, “Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos”, Silva (2019) descreve as reuniões pedagógicas como um “espaço privilegiado para formação de professores”, em que o coordenador pedagógico planeja, organiza e conduz, com o objetivo de possibilitar aprendizagem entre os pares. A tese de doutorado objetivou identificar as estratégias de formação docente utilizadas por coordenadores pedagógicos e analisar as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais. Os participantes da pesquisa são coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino. O estudo evidencia que os coordenadores apontam de diferentes formas o que são estratégias de formação e, além disso, que algumas estratégias estão na perspectiva de formar professores críticos reflexivos, e outras tantas, estão norteadas em princípios da técnica.

O segundo texto “O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista” teve como instrumentos para a coleta de dados, além de um levantamento bibliográfico, a aplicação de questionários a coordenadores que atuam nos anos finais do ensino fundamental de uma rede pública de ensino do interior paulista. Entre os resultados da pesquisa destaca-se que esses profissionais se consideram responsáveis pela formação continuada da equipe e que, entretanto, enfrentam desafios, como a falta de formação adequada e desvio de suas funções para resolução de demandas emergenciais cotidianas e burocráticas. Outro aspecto comum entre os respondentes do questionário é a ausência de autonomia para a realização das

formações em função de ordens de superiores. A autora conclui sobre a importância de novas pesquisas e estudos na área, com o intuito de contribuir para a melhoria dos cursos de formação continuada.

#### **4. Análise de dados coletados**

As características dos entrevistados são: “Gestor 1” de 43 anos de idade, formação em Pedagogia e Letras, pós-graduação em Leitura e Produção de textos, atua na rede pública de ensino, e seu tempo de atuação na gestão é de quatro anos; “Gestor 2”, de 37 anos, formação em Geografia e Pedagogia, Mestrado em Educação, atua em uma escola privada e seu tempo de atuação na gestão é de sete anos.

O processo de formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento profissional, além de ser um grande apoio ao trabalho docente, incentivando e estimulando professores a continuar se aperfeiçoando e recorrendo aos estudos recentes sobre as temáticas que permeiam a sua prática cotidiana.

Como propõem Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), “[...] na formação continuada, tem sido cada vez mais comum as ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista” (2019, p. 195).

Esse mesmo movimento de valorização da formação continuada por meio do trabalho colaborativo é relatado pela gestora 1:

Nas reuniões pedagógicas as estratégias de formação docente, que se costuma utilizar é sempre uma prática reflexiva, à construção entre pares. Para que isso aconteça é necessário a criação de um contexto favorável para a prática. É importante que o grupo se mobilize no sentido de refletir sobre as experiências vividas e socialize também todo esse processo de construção de saberes.

Sobre a dimensão comunitária do desenvolvimento docente, SHULMAN e SHULMAN (2016, p. 133) afirmam que “[...] a aprendizagem ocorre com maior eficácia se for acompanhada pela consciência metacognitiva e pela análise do próprio processo de aprendizagem por cada aprendiz, e se for apoiada pela participação numa comunidade de aprendizagem”.

O gestor 2 também traz ênfase às propostas de formação por meio da troca entre os pares:

A reunião é estrategicamente para a formação dos professores, para que eles possam desde compartilhar suas dores a propor o que é atual, trazendo o que existe de mais novo no ensino e abrindo esse espaço para debates. Às vezes o professor precisa desse espaço para poder falar, para poder ser escutado.

Para Gatti (2011), no que se refere à formação de professores a criação de espaços para exercitar a empatia é necessário. A autora afirma que a subjetividade é um aspecto que deve ser considerada, pois, ao falar de formação de professores, fala-se de troca de conhecimento de seres humanos. Portanto, esses saberes estão repletos de emoções, sentimentos, sensações e outros aspectos que devem ser considerados para que haja efetiva troca e, conseqüentemente, aprendizagem - “[...] exercitar a escuta ativa e a empatia, para que possam aprender com o outro” (GATTI, 2011, p.196)

Essa mesma perspectiva de formação que propõe trocas efetivas por meio da escuta ativa está presente na fala do gestor 2, que propõe que os gestores precisam compreender as demandas da equipe:

Nos gestores também precisamos entender o que a equipe está precisando no momento, às vezes a equipe precisa de um poema, às vezes a equipe precisa de um momento mais leve ou precisa discutir um pouco sobre avaliações. É assim, analisando dificuldades, analisando possibilidades, potencialidades que nós vamos montando essas estratégias que são muito vivas.

A gestora 1 entende que a formação continuada de professores deve mobilizar a reflexão sobre a própria prática. Nesse sentido, Shulman (1987) sugere a reflexão sobre a prática docente como o caminho para que as ações futuras de cada docente sejam fundamentadas em sua base de conhecimento. O autor contrapõe-se às práticas de treinamento de professores a partir de manuais.

O gestor 2 destaca a importância do registro para mobilizar a reflexão sobre a prática e construir uma efetiva troca entre os professores, sobretudo entre os professores iniciantes: “É muito importante que o professor registre sua própria prática, para que os mais novos tenham contato com esse registro, para que nós, enquanto professores, também consigamos trocar entre nós, então, essa estratégia de formação”

Sobre o registro como estratégia de formação continuada, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 196) propõem estratégias: “[...] os casos de ensino, o portfólio, os memoriais de formação e os diários reflexivos”. De acordo com os autores, essas são práticas frequentemente utilizadas em contextos de formação, no Brasil.

Entre os desafios para promover a formação continuada nas escolas, Gatti (2011) aponta que é importante destacar que a melhoria da formação continuada é complexa e envolve também questões salariais, clima institucional e outras situações que são realidades do professorado.

Para a gestora 1, os maiores desafios são as demandas que surgem e interferem na organização e planejamento das formações “Então, infelizmente às vezes a gente se vê na situação de cumprir com algumas demandas que faz com que esse processo se perca pelo caminho”.

O gestor 2 também refere as diversas atribuições do cargo: O maior desafio que existe hoje é o tempo. Quando a gente fala de gestão de uma unidade, nós estamos falando desde o processo administrativo, no meu caso, que pertenço a uma rede privada, desde a captação de alunos, da folha de pagamento, obviamente não sou eu que faço, existe um RH, mas que está sob o meu comando, até a contratação de professores.

Para Gatti (2011), fica evidente que, quando a formação continuada acontece no ambiente escolar, ocorre uma mudança em todo o sistema, e abrange os professores, estudantes e comunidade. Isso porque os docentes conseguem obter maior autonomia em sua formação, destinando-se às necessidades reais e refletindo. Todo esse processo afeta de forma positiva a aprendizagem de todos e envolve a comunidade. Gatti (2011) indica que mudanças no processo de formação continuada implicam “[...] abandonar as formas tradicionais de formação, centradas em cursos, palestras, seminários de experts acadêmicos, para voltá-las às modalidades em que os docentes tenham participação ativa e que sejam instigados a se desenvolver pessoal e profissionalmente pelo estudo, pela reflexão constante sobre a prática ou pelo enriquecimento cultural” (2011, p. 196). Acerca da constituição dos conhecimentos profissionais para atuar na gestão e formação docente, o gestor 2 diz que “[...] a preparação, ela acontece em conjunto com a nossa preparação de vida,” e destaca sua formação social desde a escolarização, a universidade e o teatro como fatores que construíram as primeiras bases para sua atuação como gestor.

Tardif (2014, p. 14) afirma que o saber social pode ser “[...] adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”

A gestora 1 afirma “aprender com o dia a dia”, por meio da observação de outras práticas. Entende, também, que a própria experiência na sala de aula auxilia em sua atuação na gestão.

O gestor 2 destaca a importância da formação específica, ao afirmar que: “[...] já atuando na gestão fiz pedagogia. Eu senti a necessidade de ter mais conhecimentos pedagógicos. Eu acredito que isso, inclusive, é um movimento que eu encontro em todos os profissionais da educação, todo mundo buscando muito a pedagogia. Para atuar em sala de aula e para atuar na gestão, para ter mais embasamento mesmo.

É importante ressaltar a construção dos saberes específicos por meio do estudo e da reflexão sobre a prática, como propõe Freire (1991, p. 58): “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. O gestor 2 explica como as técnicas foram obtidas, para a sua prática.

Hoje eu faço mestrado em educação, comecei depois dos 35 anos de idade, e, portanto, já tinha uma experiência, mas vejo que o mestrado me trouxe uma consciência muito

maior sobre coisas que às vezes eu achava que era natural e não são coisas naturais. Na verdade, são técnicas adquiridas de maneira árdua durante uma vida toda.

Sobre o papel do coordenador pedagógico para o desenvolvimento do trabalho docente, os gestores destacam a importância do gestor para uma gestão democrática por meio do empoderamento docente.

O coordenador pedagógico tem que acompanhar o desempenho dos alunos, subsidiar o trabalho dos professores, estruturar o projeto político pedagógico da escola, motivar a equipe, manter um bom relacionamento com o grupo, objetivando uma gestão democrática, buscar valorizar a equipe com a qual trabalha acompanhando os resultados (Gestor 1).

O coordenador tem que ser uma grande liderança. Ele tem que ser um potencializador, assim como o professor é um potencializador dos alunos. O professor na sala de aula enxerga várias habilidades, várias competências e uma diversidade enorme. Assim também tem que ser o coordenador pedagógico, o diretor, ele tem que conduzir a sua escola, potencializando tudo que existe de bom, atuar muito no que nós chamamos hoje em dia de pedagogia positiva. Acreditar realmente nas pessoas, as pessoas quando elas são emponderadas, elas vão longe (Gestor 2).

Em suma, o papel do coordenador é mediar os professores na sua formação, coordenando situações nas quais os docentes possam interagir e realizar as trocas, as reflexões e os trabalhos colaborativos.

Fica evidente que muitas outras demandas existem na função específica do gestor escolar, e sua preparação para lidar com todas as situações que a eles são destinadas não é uma receita pronta, mas uma construção única, um caminho que cada um percorre ao longo de todo o processo de atuação.

Desde a tenra idade, com tudo o que permeia a realidade do indivíduo na sua vida cotidiana, ele vai aprendendo e se formando. Conforme Tardif (2014), esses saberes são completamente distintos, variados, heterogêneos, pois todas essas manifestações dos saberes do professorado são variáveis, únicas, complexas e provenientes de inúmeras fontes.

## **5. Considerações Finais**

Ao pesquisar sobre a formação de professores e suas tendências, constatou-se que esse momento é de suma importância para a prática pedagógica do professor e para as diversas construções e desconstruções que os docentes passam ao longo dos anos para compreender e praticar o ensino e a aprendizagem. Ficou evidente, na fala dos entrevistados, que a formação deve contemplar a troca entre os pares, para que os professores possam se

expressar, compartilhar experiências e buscar, de forma conjunta, estratégias e soluções para aprimorar seus saberes.

Outro aspecto que deve ser mencionado e que foi relatado pelos gestores é que esse momento de formação deve servir de base para a elaboração de registros e materiais para o compartilhamento de boas práticas, principalmente para os professores iniciantes, com o objetivo de que se sintam seguros para iniciar o seu exercício pedagógico.

A questão do tempo e das inúmeras demandas que envolvem essa função é o grande desafio relatado pelos gestores entrevistados, pois muitas vezes a burocracia e as tarefas administrativas tomam conta das atividades da função, e a formação, em si, acaba ficando pelo caminho.

Por fim, a formação tradicional de professores baseada na mera transmissão de conteúdos com vídeos, palestras e seminários devem ser substituídas pela real troca, pela participação ativa dos docentes, pois somente assim serão instigados a repensar suas práticas, falas e seu modo de ensinar e aprender.

## Referências

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A.; ALMEIDA, P. C. A. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: Gatti, B. A. (Org). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, p. 177 – 210.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr, 2017.

OLIVEIRA, C. A. **O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II**: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) \_Programa de Pós-graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan/abr, 2007.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para formação docente**: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SHULMAN, L; SHULMAN, J. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.120 – 142, jan/jun, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL: LICENCIATURAS EM EaD

Fernanda Macedo Costa dos Santos  
Zaine Aparecida dos Santos  
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil  
Cristovam da Silva Alves  
Virginia Mara Prospero da Cunha

### 1. Introdução

Para a construção deste capítulo, partimos de uma reflexão sobre a importância da formação do professor alinhada ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e práticas pedagógicas. A atuação desse profissional envolve questões sociais e históricas que fazem diferença na realização de seu trabalho, portanto, precisa estudar, pesquisar, desenvolver-se profissionalmente, repensar suas práticas e aprimorar seus conhecimentos, para poder refletir sobre as tomadas de decisões e vencer os desafios da carreira.

A formação de professores para a educação básica na modalidade EaD (Educação a distância) nos cursos de licenciatura vem tomando cada vez mais espaço, devido ao seu fácil acesso, baixo custo de mensalidade, flexibilidade de horários, economia de transporte e alimentação. Esses atrativos tornam a graduação possível para os mais diversos perfis de estudantes, trabalhadores em tempo integral ou que têm algum impedimento de deslocamento por questões sociais, familiares e de localização, estudantes de baixa renda, e para aqueles que buscam uma segunda licenciatura.

A modalidade EaD proporcionou a democratização do ensino superior, e a grande procura por cursos de licenciaturas inseriu mais professores no mercado de trabalho. De acordo com HERMIDA e BONFIM (2006), a formação de docentes na modalidade à distância contribuiu para o atendimento às demandas urgentes da educação, da formação inicial e continuada dos professores, particularmente em localidades onde a necessidade de ensino aumenta e há dificuldades para acesso ao ensino presencial.

Atualmente, o conhecimento tornou-se peça-chave e fator gerador de oportunidade; quanto mais formação, mais competências são desenvolvidas, logo, mais oportunidades surgirão. Porém, segundo MACHADO (2002, p.141), não podemos confundir a competência das pessoas com o desenvolvimento tecnológico das máquinas e outros artefatos, afinal, no contexto escolar, assim como em outros, são as relações humanas que vão se construindo e se transformando.

Bem antes da chegada das novas tecnologias, muitos pesquisadores já consideravam pertinente pensar sobre mudanças primordiais na formação docente e sobre como adequar as teorias e práticas da formação docente, as mudanças urgentes em sala de aula e a

necessidade de uma reflexão sobre as práticas. Segundo PIMENTA (2000), o professor deve ser formado, não somente por meio de teorias, mas também por meio de teorias e práticas de reflexão sobre ações. Precisa, ainda, transformar práticas docentes e repensar os diferentes contextos, considerando o ensino como ação social concreta e suas contribuições para melhoria social e cultural. Isso porque sabemos que, mesmo dentro de uma mesma rede, cada escola e comunidade são únicas, bem como as diferem as necessidades de aprendizagem das comunidades.

Estudos e pesquisas na área educacional começaram a ser realizados no país a partir de 1960. Pimenta-Ghedin (2012, p. 34), observa que o “Magistério primário numa sociedade de classes (1969), apontava como característica marcante da profissão, a missão, instinto maternal, paciência, abnegação, baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio insatisfatório”.

Segundo estudos apresentados por Pimenta-Ghedin (2012), a partir da década de 60 iniciou-se um período de mudanças na educação brasileira, com a chegada do capitalismo urbano. Primeiramente, houve desqualificação do trabalhador em geral e a necessidade de melhorar a demanda social para a qualificação em prol da educação básica. Outro dado importante apresentado pelos autores é que as mulheres tiveram necessidade de complementar a renda familiar. Dessa forma, as mulheres viram na profissão docente a possibilidade de conciliar trabalho e afazeres domésticos.

Com o objetivo de ampliar, estudos sobre o viés educacional no país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do governo federal criado e dirigido por Anísio Teixeira, realizou importantes pesquisas sobre a formação de professores no Brasil.

As pesquisas apresentadas na década de 60 levantaram a questão do distanciamento de uma escola de educação básica com professores qualificados, pois dados apresentados evidenciavam que 44% dos professores primários que ensinavam não tinham qualificação ou formação adequada para a docência.

O Censo de 1965 apontava que a formação desses profissionais não ia além da 2ª série primária, o que colocava as escolas em risco, porque os professores não estavam preparados para enfrentar os desafios da educação.

Até hoje busca-se elevar os níveis de formação dos professores, para que de fato ocorra uma democratização da educação e para que a sociedade seja mais justa, com maiores oportunidades e desenvolvimento.

A partir do início dos anos 90, muitas pesquisas abordaram o tema educação brasileira e formação dos professores, por meio de um diálogo entre os saberes, conhecimento e formação dos professores. Percebe-se, então, que a história da formação docente no Brasil

não é das melhores, mas oportuniza um campo de investigação bem amplo que pode trazer muitas contribuições.

Com a atuação das universidades na oferta em educação a distância, alarga-se o campo da formação docente, pois, por meio da flexibilização, essa nova ferramenta amplia o conhecimento e a formação profissional, ao oferecer maior acessibilidade e adesão aos estudos. No entanto, a modalidade exige uma nova postura dos profissionais, para que seja possível promover o desenvolvimento docente.

Neste artigo discorreremos sobre a formação inicial do professor na modalidade EaD (Educação a distância), focalizando seu histórico na formação de professores no Brasil e as políticas públicas vigentes que a sustentam. Apesar de enfrentar grandes desafios, essa modalidade vem demonstrando um crescimento significativo na formação de professores para a educação básica.

## **2. História da EaD e a formação inicial de professores**

Segundo a história da educação a distância, este é um tema que abordamos como se tivesse surgido recentemente, porém essa modalidade pode ter surgido bem antes. Segundo Haetinger (2012 p. 35), “Homens primitivos ao desenhar suas caças, suas pinturas rupestres, e informações em cavernas ou pedras, tinham como objetivo deixar registros para outras pessoas, estabelecendo assim um estímulo que poderia resultar em aprendizagem.”

Ao longo dos séculos, outras mudanças profundas ocorreram, como o surgimento da escrita, imprensa, televisão e internet, que revolucionaram a comunicação.

A educação a distância (EaD) surgiu no século XIX, primeiramente por meio de cursos que utilizavam materiais impressos com instruções, postados via correio e voltados a ensino técnico e de idiomas. O estudante era o protagonista do seu próprio aprendizado, seguindo os conteúdos que eram enviados em forma de apostilas pelas instituições de ensino. A partir da segunda guerra mundial, outro importante meio de comunicação que ganhou força e se tornou popular para a EaD foi o rádio. Depois disso, outras mídias passaram a compor e ganhar força como instrumentos da EaD, como as televisões, fitas de áudio e vídeo, que tornaram o ensino atraente.

Sabemos que o ensino se dá por meio das trocas de saberes, experiências e interações sociais, mas a modalidade EaD refere-se a uma forma de ensino em que o professor não está próximo ao aluno fisicamente, mas presente de outras maneiras, como por meio dos recursos materiais e ferramentas digitais.

Com a evolução das ferramentas digitais a partir dos anos 90, essa modalidade de ensino ganhou uma aliada, a Internet, que passou a revolucionar e popularizar o acesso a diversas ferramentas que permitem a comunicação entre as pessoas em tempo real. Assim,

outras instituições de ensino foram surgindo, para atendimento às novas demandas do mercado de ensino.

Muitos fatores foram imprescindíveis para o crescimento da modalidade EaD. Dentre eles, destacamos:

- Concorrência na área educacional e ampliação e acesso a novas Instituições de Ensino;
- Ampliação do mercado educacional;
- Necessidade das pessoas de aprimorar conhecimentos, para concorrência no mercado de trabalho;
- Ampliação da interação e do acesso à informação.

Após os anos 2000, tornou-se clara a importância dessa modalidade de ensino, principalmente por oportunizar maior flexibilização do tempo e espaço para quem deseja cursar a graduação. Muitas instituições de ensino aderiram a esse novo formato e passaram a oferecer diversos cursos. Desse modo, metodologia e cursos mais acessíveis criaram oportunidades de aprendizagem aos menos privilegiados.

Segundo dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base na análise de dados do Censo de Educação Superior de 2020, no comparativo de ingressos por modalidade de ensino no censo de 2010 a 2020, em 2010 o número de ingressos na modalidade de ensino presencial foi de 1.801.901, e no ensino a distância, de 380.328. Em 2020 houve uma grande diferença no número de ingressos: 1.756.496 ingressantes no ensino presencial e 2.008.979 estudantes no ensino a distância.

O volume de ingressos em 2020 na modalidade a distância teve aumento significativo. Não podemos deixar de recordar o contexto pandêmico vivenciado no período, que nos obrigou a realizar atividades na modalidade remota. Em 2019, o censo demonstrou crescimento de 428,2% no ingresso na modalidade de ensino a distância, no período 2010 - 2020.

Na comparação entre os números de ingressos por grau acadêmico de formação, bacharelado, licenciatura e tecnológico, os cursos de bacharelado tiveram 55% dos ingressos, seguido pelos cursos tecnológicos, com 26% e pelas licenciaturas, 18%. Em comparação com o ano de 2019, houve uma queda de ingressos, nas licenciaturas, de 4,9%.

Na formação de professores, o acesso ao curso de licenciatura na modalidade EaD apresenta crescimento; 70% dos cursos com mais matrículas na rede federal na modalidade EaD são voltados para a formação de professores, com destaque para o curso de Pedagogia, que apresenta o maior número, nessa modalidade: nas instituições federais, 12.335 alunos, e nas instituições privadas, 515.057 alunos.

Nos dados do censo de 2020, o curso de licenciatura em Pedagogia ganhou destaque e teve 816.314 matrículas, um total de 46% das matrículas nesse grau acadêmico.

Com base nos dados apresentados, percebe-se claramente a crescente oferta da modalidade EaD para a formação de professores para a Educação Básica. A pesquisa em questão aponta ainda que a graduação em Pedagogia figura como um dos três cursos com maior número de alunos na formação EaD: 15,2% de alunos nas instituições federais e 22%5 de alunos nas instituições privadas.

### **3. Políticas Públicas de Formação inicial de professores em EaD**

Ao refletir sobre Educação na modalidade a distância e sua importância no contexto atual, diante de tantas transformações sociais, educacionais e históricas que ocorreram e vêm ocorrendo no mundo, cabe um olhar especial para as contribuições necessárias deixadas por esta modalidade, principalmente com todas as adversidades que vivemos nos últimos tempos, como a intercorrência em virtude da pandemia da covid-19. Foi um momento de fragilidade na educação, e a modalidade EaD demonstrou-se importante, visto que recursos tecnológicos serviram de base de apoio aos processos educacionais remotos e ou a distância. Assim, os serviços educacionais tiveram continuidade, no período, razoavelmente prolongado, de afastamento dos estudantes das atividades presenciais.

Segundo dados do Censo 2020 fornecidos e analisados pela instituição ABED, pela primeira vez na história da Educação Superior o número de estudantes matriculados na modalidade EaD superou o número de estudantes matriculados na modalidade presencial (ABED, acesso em 03/06/2022).

Esse crescimento substancial decorreu principalmente da oferta de matrículas e cursos, em virtude do crescimento das instituições privadas de Educação Superior e do contexto de pandemia.

À medida em que novas políticas voltadas para a formação superior são implementadas para a melhoria do desenvolvimento profissional, novos cursos e formações são criados.

A LDB, que prevê a oferta de cursos de educação a distância (EaD) supervisionados pelo Ministério da Educação, teve seu artigo 80 regulamentado pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. Esse Decreto organiza o credenciamento de instituições para a oferta de cursos ou programas na modalidade a distância, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior, e dá outras providências.

Ainda segundo o Decreto, no Capítulo I, art. 1º, considera-se a educação a distância como a modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo, com aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação, sem excluir atividades presenciais. Essa modalidade organiza-se segundo metodologia, gestão e

avaliação peculiares. Para se ter um curso nessa modalidade, é preciso seguir os mesmos parâmetros de cursos presenciais, credenciamentos, metodologias, atividades e avaliações.

A modalidade de ensino superior em EaD pode ser oferecida nas instituições públicas ou privadas, em cursos ou programas a distância, nos seguintes níveis ou modalidades: educação básica de jovens e adultos, educação profissional em nível médio, educação superior, abrangendo os cursos e programas, sequenciais - graduação, tecnólogos, pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Outra preocupação é que os cursos deverão estar em consonância com os fins, princípios, objetivos, concepções dos cursos, projetos pedagógicos, cuidado com o currículo, número de vagas e critérios de avaliação.

Ainda sobre a oferta dessa modalidade, há que se observar a legislação pertinente à titulação do corpo docente, a carga horária mínima a ser exigida, exames presenciais e apresentação presencial do trabalho de conclusão de curso.

A oferta dos cursos nessas instituições é por prazo determinado; documentos, credenciamentos e reconhecimento dos cursos e programas devem ser renovados, periodicamente.

Com o crescimento dessa modalidade, outra questão que chama atenção é a formação inicial para trabalhar na EaD, visto que a não experiência pode acarretar danos aos próximos estudantes e outros profissionais que se formarão.

Na medida em que os anos vão passando e novos governos assumem, novas políticas educacionais são implementadas e novos decretos são elaborados, modificando assim os anteriores. No documento inicial (Decreto nº 5.622/2005) 13 artigos definiam os trâmites para o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil.

O Decreto nº 5.622/05, de 2005, dispunha, em seu Art. 1º, que a EaD deveria ser entendida como uma modalidade educacional permeada pelas TIC (Tecnologias de informação), as quais deveriam ser utilizadas como recursos didático-pedagógicos por professores e alunos no processo educacional. Assim, possibilitaria o desenvolvimento de atividades educativas pedagógicas, e as metodologias poderiam ser utilizadas nos mais diversos espaços-tempo.

Esse decreto determinou, ainda, todas as ações que deveriam ser implementadas ou realizadas para que a EaD fosse, de fato, uma modalidade presente em todo o território nacional (BRASIL, 2005). Ainda em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com programas de educação superior a distância.

Em 2017, o decreto supracitado foi revogado, sendo reescrito e substituído pelo Decreto nº 9.057, com novos direcionamentos para a EaD no Brasil, muito parecidos com as especificidades do primeiro artigo. Esse novo documento insere algumas obrigatoriedades

mínimas, como preocupação com a qualificação dos profissionais, políticas de acesso, acompanhamento e avaliações necessárias para o desenvolvimento da modalidade.

Outra mudança foi quanto à atribuição dos polos acadêmicos, que agora são entendidos apenas como espaços descentralizados de ação, e não mais como unidades de apoio acadêmico (BRASIL, 2017). Outra questão foi o apoio para a implementação da modalidade EaD, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, já previsto pela LDBEN (BRASIL, 1996), agora com apoio do governo Michel Temer e das políticas de educação implementadas por José Mendonça Filho, Ministro da Educação, em seu mandato.

Entender uma política educacional pela abordagem do ciclo de políticas, é necessário, visto que a cada novo governante temos novas implementações políticas e novos embates. Portanto, há uma tendência a diferenciar a forma de observar as determinações de novos decretos, portarias e leis sancionadas em determinados governos.

Quando buscamos outras investigações no campo das políticas educacionais, observamos os possíveis contextos em que essas Políticas foram implementadas. Cabe, então compreender esses três contextos: da influência, da produção do texto e da prática.

Durante o período do governo Temer, na pasta que trata sobre a educação percebe-se que as políticas beneficiaram a expansão da EaD, especialmente o crescimento dos polos privados, que se multiplicaram a partir do Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017). Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), de 2018, estimava-se a existência de 15.394 polos, entre públicos e privados em todo o Brasil, um aumento de 133%, após a promulgação do Decreto (MARQUES, 2018).

A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Em seu Art. 2º, a Portaria preconiza que:

As IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Destacamos também o Art. 3º, que dispõe que esse limite pode ser ampliado em até 40%, desde que as IES sigam as seguintes recomendações: estar credenciada, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância; possuir pelo menos um curso de graduação com conceito 4; e, estar em dia com toda a documentação exigida pelo MEC.

O Art. 7º determina o lugar das tecnologias de informação e comunicação, no que compete à efetivação de seu uso como recurso didático-pedagógico, e define que deveriam ser incluídos métodos e práticas de ensino-aprendizagem por meio das TIC, com intuito pedagógico, material didático adequado e específico e profissionais da educação qualificados para as atividades, as quais deveriam estar previstas na carga horária do curso.

A nova portaria apresentada foi revogada em 2019. Em seu lugar, ficou instaurada a Portaria nº 2.117, determinada pelo Ministro Abraham Weintraub, responsável pela pasta da educação no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. O novo documento proposto aumentou ainda mais a possibilidade de a carga horária total dos cursos presenciais ser ofertada com disciplinas na modalidade a distância, chegando a 40%. Em seu Art. 2º, essa Portaria definiu que as IES poderiam ofertar a carga horária na modalidade de EaD até esse percentual e que deveria estar bem especificado no projeto pedagógico do curso – PPC. Deveriam também estar explicitados: a matriz curricular, a porcentagem do curso oferecida em EaD e as metodologias a serem utilizadas em cada curso, tanto no processo da autorização, como no de reconhecimento ou renovação do curso nas instituições (BRASIL, 2019). Vale ressaltar que qualquer mudança promovida nos cursos deveria passar por uma avaliação *in loco* do MEC, para aprovação.

Quanto ao uso das TIC, elas são novamente apresentadas, no Art. 4º do documento, para utilização de recursos tecnológicos indispensáveis à inclusão das disciplinas em EaD nas IES. Isso significa que, além de constar nos documentos para autorização e regulação dos cursos (PPC), é imprescindível que os objetivos pedagógicos, o material didático e a mediação qualificada por profissionais da educação sejam descritos e realizados de maneira coerente, para a implementação das disciplinas nessa modalidade.

Diante dessas circunstâncias, muitas instituições de Ensino Superior privadas replanejaram as disciplinas de seus cursos com as implementações sugeridas, dividindo as disciplinas em presenciais e a distância; com a proposta de ensino híbrido, em que vários recursos são utilizados para a formação do aluno, como o modelo de sala invertida, utilizando-se assim várias estratégias e modos de aprender.

#### **4. Formação EaD de professores na educação básica e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes**

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, novas competências sobre o ensino-aprendizagem na educação básica são exigidas dos professores. A BNCC propõe o desenvolvimento de competências gerais e aprendizagens

essenciais, a serem garantidas aos estudantes para desenvolvimento de aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais, visando à educação integral. A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu Art. 11, estabelece o prazo de dois anos para que seja implementada a referida adequação curricular de formação docente.

Tendo a BNCC (2017) como referência, em dezembro de 2019 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Os artigos 3º e 4º dessa Resolução, de acordo com a BNCC, definem as competências gerais docentes e dividem-nas em três dimensões fundamentais independentes e sem hierarquia: Conhecimento profissional, Prática profissional e Engajamento profissional. Essas competências envolvem ações e habilidades discriminadas no texto.

Em seu artigo 5º, a Resolução destaca os fundamentos, como a sólida formação básica, associação entre teoria e práticas pedagógicas e aproveitamento de experiências da prática docente e da formação em instituições.

Esse documento corrobora as políticas públicas para garantir uma formação inicial de professores com critérios, fundamentos e princípios comuns. No art. 6º, estabelece a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições na modalidade presencial e a distância. Outro destaque importante é sobre a articulação entre a teoria e a prática para formação docente, assim como a articulação entre a formação inicial e a continuada.

De acordo com FREIRE (1996), ensinar não existe sem aprender. Para o professor, a formação teórica que oferece acesso ao desenvolvimento de conhecimentos e competências deve ser aliada à prática, para que sua atuação profissional se efetive com qualidade. A formação de professores na modalidade EaD ainda apresenta lacunas concernentes às interações humanas, que são importantes para a prática docente.

GATTI (2013) menciona a preocupação de pesquisadores com o ensino a distância na formação inicial de professores. A modalidade em si é muito interessante e repleta de possibilidades, mas a forma como vem sendo desenvolvida no país exige equipes bem formadas, polos adequados e o uso de tecnologias com acompanhamento, bem como avaliação da aprendizagem de forma consistente.

Por outro lado, há muitos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para oferta de cursos de licenciatura a distância ocorre sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido

desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente. A crítica sobre a qualidade dos projetos pedagógicos destes cursos também cabe, como veremos, aos cursos presenciais, mas a questão das estruturas operacionais básicas, a dos materiais específicos que a EaD requer e a dos ambientes virtuais de aprendizagem que são necessários reportam a esta modalidade de curso (GATTI, 2013, p. 37).

Um dos desafios da formação EaD é mensurar a qualidade das interações estabelecidas. Nessa modalidade de formação a relação professor e aluno e a relação entre aluno e aluno ocorrem em ambientes virtuais, por meio de *chats*, mensagens, *e-mails*, fóruns de discussão e realização de atividades *on-line*. Segundo GATTI (2013), os estudantes que fazem cursos nessa modalidade não são favorecidos por uma cultura acadêmica. Isso porque falta diálogo com os colegas e professores no cotidiano. A convivência acadêmica é importante para a vida universitária, e nessa modalidade formam-se professores carentes dessa socialização.

Outro desafio a ser superado é quanto ao suporte necessário para esses estudantes. A modalidade EaD pode suprir a falta de acesso presencial a cursos de formação de professores, porém a que custo essa formação está acontecendo?

Conforme mencionamos, no Brasil a licenciatura em Pedagogia é um dos cursos mais ofertados na modalidade EaD. Essa licenciatura habilita professores para atuarem nas etapas de ensino da Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica. Essas etapas de ensino são essenciais para a construção de uma base sólida na educação das crianças, e influenciarão toda sua vida escolar.

Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagens específicas. A modalidade a distância não favorece de forma cabal este tipo de formação, que implica aspectos psicossociais relacionais (GATTI, 2013, p. 38).

A Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em seu capítulo IV, Art. 15, dispõe sobre a prática pedagógica do docente durante o curso de formação inicial e determina 400 horas de estágio supervisionado em ambiente de ensino e aprendizagem. No §2º, define que prática pedagógica durante o estágio deve ser acompanhada por um professor experiente, com vista a união entre teoria e prática. No §6º, para oferecimento de curso na modalidade EaD, define 400 horas de práticas obrigatórias e cumpridas presencialmente na escola.

Essa determinação para os cursos de formação inicial de professores busca garantir a transposição da teoria para a prática, a vivência pelo professor iniciante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no contexto escolar. No §4º, determina que as práticas vivenciadas sejam registradas em portfólios, compilando evidências das aprendizagens do

licenciado requeridas para a docência, firmando assim um compromisso das Instituições de Ensino Superior com o licenciado e a escola.

A pergunta que nos inquieta é: como tornar a experiência de professores iniciantes mais exitosa, diante dos desafios enfrentados em sua formação inicial e das lacunas deixadas por uma formação inicial precária? Entendemos que os desafios iniciais da carreira docente podem ser compartilhados com outros professores, para que o apoio entre os pares seja uma âncora de salvação para os professores iniciantes.

De acordo com FREIRE (1996, p. 22), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. O professor iniciante, ao deparar a prática encontrará mais desafios sobre as interações humanas, conhecimento dos alunos, aceitação e compreensão das diferenças e diversidades existentes na sala de aula do que desafios relacionados aos conhecimentos advindos de sua formação. Assim, a partir do conhecimento aliado à prática ele poderá desenvolver competências para ensinar.

RAUSCH e SILVEIRA (2020, p. 229) observam que “[...] é importante perceber esse momento inicial da profissão como enriquecedor para o desenvolvimento da carreira docente, pois será essa uma fase de intensa avaliação e reavaliação da prática”. O professor iniciante buscará construir a sua prática a partir da modelagem de outros professores de referência e das experiências que vivenciou durante esse começo.

O trabalho colaborativo é uma alternativa interessante para os professores iniciantes. TARDIF e LESSARD (2014) evidenciam a importância do auxílio mútuo entre professores, que faz uma grande diferença no ensino escolar. Essa colaboração exige dedicação dos professores, pois é preciso investir tempo nas interações e na colaboração entre professores.

Uma experiência exitosa para ser compartilhada foi publicada por MASSETO e REALI (2020) sobre o programa de mentoria *on-line* da Universidade Federal de São Carlos, a partir da colaboração entre um professor mentor mais experiente e professores iniciantes, com o objetivo de estudar os resultados da mentoria na promoção da formação docente e no apoio ao professor iniciante.

O Programa de Mentoria *on-line* foi organizado por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos e oferecido no período de 2004-2007, por meio do site do Portal dos Professores, ambiente virtual em que foram realizadas as inscrições e as interações entre professores iniciantes e mentores (MASSETO e REALI, 2020, p. 389).

Para a realização desse programa o ambiente virtual de aprendizagem foi essencial para os docentes. Devido a sua carga de trabalho, “[...] ele encontra na internet uma possibilidade formativa, que envolve a sua participação em cursos ou programas que visam romper as barreiras físicas e temporais e se adaptar ao contexto profissional docente” (MASSETO e REALI, 2020, p. 389).

Esse programa foi construído com base no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mobilizando os docentes a utilizar tecnologias digitais em favor de sua formação. De acordo com as autoras, a possibilidade de construção de uma produção do conhecimento em rede também é interessante, para abordagem dos mais diversos temas relacionados ao ensino, dilemas, processos de ensino-aprendizagem, entre outras questões. O programa apresenta variadas possibilidades da modalidade de ensino EaD voltadas para a formação de professores. O aperfeiçoamento da prática aliada ao conhecimento e competências do professor pode se beneficiar com a modalidade EaD, em um processo contínuo de aperfeiçoamento. Já na escola o encontro do uso das tecnologias aliados à prática presencial irá contribuir para que se desenvolvam reflexões sobre a prática do professor, para que ele tenha apoio, nesse início desafiador da carreira docente.

## **5. Considerações finais**

A modalidade EaD tem tomado mais espaço no âmbito educacional, o que constitui uma realidade, haja vista a superação da procura dessa modalidade pelos estudantes, principalmente nos cursos de tecnologia e licenciaturas. Seus benefícios são inúmeros, principalmente pela democratização do acesso a milhares de alunos ao ensino superior e pela formação de novos profissionais com competências e conhecimentos tecnológicos para atuação em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Na formação de professores, o EaD proporcionou a conquista da primeira licenciatura para docentes que não tinham formação no ensino superior. Nos lugares mais remotos e distantes, foi possível, por meio do acesso on-line, que muitos professores concluíssem a sua primeira graduação.

Com essa democratização, a educação básica passou a ter mais professores para lecionar nas escolas e, assim, foi ampliado o número de professores atuantes com ensino superior completo. Essa é uma marca histórica, mas ainda é preciso lutar para que todos os professores atuantes na educação básica tenham o ensino superior completo.

Por outro lado, a questão da qualidade do ensino nessa modalidade requer cuidado e acompanhamento. Infelizmente, no Brasil os números de ingressos nos cursos não acompanham os números relacionados à sua qualidade. Isso porque os cursos ocorrem de forma precária, muitas vezes sem equipe técnica preparada. Além disso, os polos são inadequados e materiais disponibilizados pouco agregam à formação pedagógica dos alunos.

As políticas públicas sobre o EaD vêm se solidificando, com a publicação de resoluções, decretos e diretrizes que buscam organizar a modalidade e cobrar, das Instituições de Ensino Superior, currículo, plano pedagógico, estágios supervisionados e acompanhamento dos alunos do início ao final de sua graduação.

A formação de professores para a Educação Básica tem foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Professores (2019), porém o documento é recente, e ainda não houve tempo suficiente para colher os frutos das determinações estabelecidas.

Os estágios supervisionados são uma excelente oportunidade de inserção dos professores na prática e na modalidade EaD, mas esse acompanhamento por parte das instituições de ensino é ainda mais necessário. Os programas de iniciação à docência, como o PIBID, é um exemplo de uma prática exitosa, porém esse programa contempla as docentes que cursam licenciatura na universidade pública e, de acordo com os dados do censo 2020, mais de 80% dos alunos ingressantes no ensino superior são de instituições privadas.

Segundo GATTI (2013), as publicações sobre os estágios supervisionados na formação de professores não apresentam dados consistentes para que seja possível verificar as necessidades e sucessos da inserção dos docentes na prática. Os desafios concernentes ao EaD são inúmeros, e ainda será necessário que essa modalidade de ensino seja pesquisada, principalmente no que se refere à qualidade do ensino e ao acompanhamento dos alunos na prática. A certeza que temos é a de que, no mundo tecnológico em que vivemos, a modalidade de ensino EaD tomou o seu lugar e que, apesar dos desafios, muitos têm se beneficiado desse acesso à educação.

## Referências

BRASIL. **Decreto Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf> Acesso em 03/06/2022.

BRASIL. **Decreto nº - 9.057, de 25 de maio de 2017-** Regulamenta a Educação à Distância.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias)

=65251-decreto9057-pdf&category\_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 03/06/2022.

BRASIL. Relatório analítico da aprendizagem a distância. Curitiba: **Intersaberes**. 2020

Disponível em: > [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_2020\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf), Acesso em 03/06/2022.

**BRASIL. 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 03/06/2022

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília. 2020 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticaseindicadores/notasestatisticascensodaeducacaosuperior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticaseindicadores/notasestatisticascensodaeducacaosuperior_2020.pdf) Acesso em 12/06/2020

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59> Acesso em 03/06/2022

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União** Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2019&jornal=515&pagina=131> Acesso em 03/06/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GARIGLIO, José Ângelo (org.). **A iniciação à docência na educação básica: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. Curitiba: Appris, 2020.

GATTI, B. A formação inicial dos professores para educação básica: as licenciaturas.

**Revista USP**, São Paulo. Nº 100, p. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em 03/06/2022.

HATINGER, Max Gunther. **Aprendizagem criativa: educadores motivados a enfrentar os desafios do novo século: educação a distância, redes de aprendizagem, criatividade e motivação**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTINELLO, Jamile; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. **A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida**.

DOSSIÊ - Cultura digital e educação • **Educ. rev.** nº 36, 2020 Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.76042> Acesso em 03/06/2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

## Os impactos na educação decorrentes do período da pandemia da covid-19

Débora Cristina de Lima  
Laura Cristina Silva de Lima  
Liliane Bordignon de Souza  
Renata Andrade Perão  
Suzana Lopes Salgado Ribeiro  
Virginia Mara Próspero da Cunha

### 1. Introdução

No final de 2019, a população mundial teve conhecimento do surgimento de um novo vírus, o Sars-CoV-2, que causa uma doença denominada covid-19. A partir do boletim feito pelas autoridades chinesas à Organização Mundial da Saúde (OMS), rapidamente identificou o novo vírus como perigoso para toda a população, devido ao seu alto potencial de contaminação e letalidade. Assim, aquela Organização anunciou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus determinava uma emergência de saúde pública de caráter internacional. Este foi o mais alto nível de alerta da Organização, em conformidade com o Regulamento Sanitário Internacional.

Em março de 2020, a OMS categorizou o surto da doença como uma pandemia. A partir desse pronunciamento da Organização, o cenário que se estabeleceu desafiou as autoridades de várias áreas, que passaram a estabelecer normas com o objetivo de assegurar a vida dos indivíduos.

A pandemia causada pela covid-19 acarretou uma crise no sistema educacional. Segundo Oliveira, Gomes e Barcellos, de acordo com a Unesco, cerca de 70% dos estudantes foram afetados pelo impacto do fechamento das escolas e universidades.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), no início de maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da Covid-19, atingindo cerca de 70% dos alunos. Esse fechamento afetou o calendário escolar, sendo incerto o seu impacto sobre o aprendizado dos alunos (OLIVERIA, GOMES, BARCELLOS, 2020, p. 555).

A pandemia da covid-19 tomou uma proporção muito grande, e nenhuma organização estava preparada para lidar com as consequências impostas pelo isolamento e distanciamento social necessário. Vários setores sofreram para se adequar e solucionar formas para superar tal situação. A área educacional teve que se inventar para tentar escapar desse enorme desafio, que causou, inicialmente, um certo desespero na comunidade escolar. A tecnologia tornou-se um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, porém a maioria das instituições escolares não estavam preparadas para dar suporte ao ensino remoto sugerido pelo governo. Embora presentes no Ensino Superior, as plataformas digitais não eram usadas pela maioria dos estudantes da Educação Básica. Assim, sem aviso prévio,

professores e alunos tiveram que se adaptar a essas novas tecnologias, antes até conhecidas, porém não usadas.

Preparar uma aula remota é totalmente diferente de preparar uma aula presencial. A forma de conduzir a aula, a dinâmica, a forma de comunicação e a interação são distintas, pois uma aula remota requer conhecimento tecnológico, tanto do professor que a prepara, quanto do aluno, que a recebe. Cada segmento da comunidade escolar teve que buscar conhecimento para lidar com a tecnologia educacional exigida na ocasião.

A rotina escolar mudou totalmente, os estudos em casa se tornaram mais pesados e o ambiente doméstico deixou de ser um lugar de descanso ou entretenimento. Exigiu-se dos alunos uma certa maturidade e autonomia para enfrentar o isolamento social causado pela pandemia e criar um certo ritmo e rotina de estudo em um ambiente a que não estavam acostumados, principalmente os alunos da educação infantil. Algumas famílias tiveram que se inteirar do material didático e de conteúdos escolares, para que pudessem ajudar seus filhos, e alguns pais perceberam o quanto estavam afastados da rotina escolar de seus filhos e das metodologias dos professores.

Obviamente, estudar em casa é diferente de estudar na escola. Em casa os estudantes estão entre iguais, já na escola estão entre diferentes, e o que os educa é estar em meio a diferenças. Esta é a grande diferença, portanto é preciso do equilíbrio entre os dois ambientes, para que se promova um bom aprendizado. Segundo ALVIM (*apud* NÓVOA, 2022, p. 41), o aluno precisa dos dois ambientes, pois um completa o outro:

Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa estamos entre os iguais, na escola entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa estamos num ambiente privado, na escola num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (Greene, 1982). Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidade distintas e ganham, uma e outra, com e outra, com esta complementariedade.

Com a pandemia, ficaram escancaradas a desigualdade social e a dificuldade de acesso às tecnologias. Muitos alunos não tinham acesso a computadores e celulares e, principalmente, à internet, para que pudessem acompanhar as aulas. Houve grande diferença, portanto, entre aqueles que puderam dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e aqueles que não tinham algum dispositivo eletrônico em casa (FREITAS; TROTTA, 2020).

O resultado dessa desigualdade foi a acentuação de um déficit de aprendizagem no ensino básico, que perdurará por um bom tempo, tanto na rede pública quanto na privada.

Para aqueles que puderam acompanhar o ensino remoto, a tecnologia digital tornou-se um meio de interação, informação e comunicação, pois forneceu novas possibilidades de convívio, além de proporcionar ao professor uma nova performance de criar novos espaços e remodelar concepções metodológicas de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula de forma presencial. Algumas famílias puderam aprender o processo ensino-aprendizagem de seus filhos, perceber o papel da educação e valorizar o trabalho do professor (CALEJON; BRITO, 2020).

O impacto causado pela covid-19 veio estabelecer modificações extremas na rotina da população do mundo inteiro. Várias áreas foram atingidas, inclusive a educação. Após a OMS decretar a pandemia, o Ministério da Educação definiu critérios para a prevenção ao contágio nas escolas, e agora tenta readequar o cenário para aqueles alunos que foram prejudicados.

Frente a tudo que foi apresentado, surgiu a seguinte questão: Quais os impactos na educação decorrente desse período pandêmico?

Este artigo, que faz uma abordagem qualitativa, compõe-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica com conteúdo e apontamentos disponibilizados pela Internet, no período março a maio de 2022, tem como objetivo analisar os impactos na educação resultantes do período pandêmico e está dividido em quatro partes. Na primeira parte, aborda-se o cenário educacional durante a pandemia, já na segunda parte descreve-se o ensino durante esse período pandêmico, e em seguida discute-se esse ensino após o drástico isolamento.

## **2. O cenário educacional mediante a pandemia**

Perante a pandemia da covid-19, o cenário da desigualdade no plano da educação ficou evidente. Foram trazidos à tona vários problemas, como a privação dos recursos digitais, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o impacto na saúde mental de todos os envolvidos.

A partir de março de 2020, os estados e a federação introduziram diversas medidas públicas, uma delas foi a suspensão das aulas imediatamente, com o apoio do Ministério da Educação, para impedir o contágio da doença.

Já era prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 a possibilidade do ensino a distância em casos emergenciais, portanto os Conselhos de Educação de quase todos os estados optaram pelas atividades escolares de forma remota (BRASIL, 1996).

O Ministério da Educação, em 19 de março de 2020, alterou o decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, com a publicação da Portaria nº 345/2020, dispondo, em seu artigo 1º, a seguinte norma:

Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Essa ação teve caráter excepcional e dura até a situação de emergência de saúde pública conter de forma segura o coronavírus. A Portaria faz menção ao ensino superior e, em relação à Educação Básica, em nota publicada pelo Conselho Nacional de Educação em 18 de março de 2020, afirmou que compete às autoridades dos sistemas de ensino municipais, estaduais, federais e distritais autorizar a realização de atividades a distância nas modalidades de Ensino Fundamental, Médio, Técnico, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

O fechamento de escolas e universidades teve o intuito de evitar aglomerações; no entanto, mesmo com o fechamento do prédio físico, o desenvolvimento de atividades pedagógicas não parou. Isso porque, mesmo com a situação caótica a ser enfrentada, não se poderia deixar de lado todo o trabalho desenvolvido e os avanços das ciências e tecnologias. Era irrefutável que novas metodologias deveriam ser utilizadas para amenizar o impacto da paralisação da educação em plena pandemia (MOREIRA, *et al.*, 2020).

Nesse panorama, sem previsão de término, e com o objetivo de continuar as atividades escolares em pleno isolamento, escolas e instituições de diversos lugares do mundo inteiro passaram a utilizar o ensino remoto, o que exigiu dos professores adequação de conteúdos e metodologias de ensino no novo formato. Muitas dificuldades foram enfrentadas, pois angústias e incertezas surgiram, mas as atividades on-line amenizaram os prejuízos causados pela suspensão das aulas presenciais (BEZERRA *et al.*, 2021).

O ensino remoto foi a melhor opção encontrada para diminuir os danos que seriam causados no ensino, devido à pandemia, mas muitos professores e gestores não estavam preparados para o avanço tecnológico exigido. Muitos não possuíam recursos adequados para proporcionar as aulas on-line e tiveram que se reinventar em meio à paralisação. Algumas escolas proporcionaram formações aos docentes (PÔRTO JÚNIOR *et al.*, 2020).

O uso das tecnologias nas aulas já era um assunto discutido nas escolas, e com a pandemia esse processo foi acelerado. Em lugares que havia maior acesso a internet e aparelhos eletrônicos foi percebido que o processo de aprendizagem pode e precisa acontecer fora da sala de aula. Segundo Oliveira, Gomes e Barcellos(2020, p. 555):

Um ambiente que combine o ensino presencial com orientações on line parece ser o que produz melhores resultados, se bem-organizado e estruturado. A evidência é contundente e oportuna: não é a disponibilidade de equipamentos e o acesso a internet que fariam diferença, mas sim, como a tecnologia é inserida no contexto escolar.

Para que isso aconteça, é preciso superar as barreiras geográfica e físicas de comunicação e interação. É preciso oferecer aos professores maior apoio, tanto no que diz respeito a salário e benefícios, como também a cursos de formação continuada. As ferramentas tecnológicas proporcionam adesão a conteúdos diversificados e interativos, como jogos, animações e vídeos. As tecnologias educacionais, além de proporcionarem dinamismo às aulas, promovem experiências de maneira assíncrona, pois o aluno pode acessar as aulas a qualquer momento, pois são gravadas.

Algumas localidades já iniciaram o processo de retorno às aulas presenciais de forma coordenada com as orientações das autoridades de saúde, e as atividades escolares já estão em quase todos os lugares de forma presencial, principalmente na Educação Básica.

### **3. O ensino durante a pandemia**

Historicamente, principalmente em 1990, 2000 e 2015, instituições governamentais nacionais ou mundiais estabeleceram diretrizes cujo objetivo seria oferecer um ensino digno a todos os indivíduos. Além disso, estabeleceram metas para acolher e nivelar o Ensino e, conseqüentemente, preparar um grupo de trabalho com conhecimentos técnicos e práticos que, associados, pudessem trabalhar com inovações tecnológicas e produzir cada vez mais. Com a pandemia da covid-19, juntamente com a educação, a economia sofreu mudanças, tendo que, em alguns casos, de adaptar-se ao teletrabalho e, em outros casos, até mesmo sofrendo falência, por serem atividades que exigiam a presença dos trabalhadores ou cujos produtos haviam sofrido perdas em suas vendas ao longo do tempo. Tanto num caso como no outro, houve aumento de desemprego, pois as funções deixaram de existir ou passaram a ser realizadas por uma quantidade menor de funcionários.

Muitas notícias alegavam baixos riscos de crianças e adolescentes ao contágio da covid-19, justificando assim que o retorno às aulas presenciais não deveria depender da vacina. De acordo com Weisberg, 2021 citado por Gomes, Sá, Justo e Lobo (2021), o Centro Europeu de Prevenção e Controle de Doenças (2020) comprovou menos de 5% dos casos de contaminação com sintomas mais leves, mas com capacidade de transmissão do vírus a outras pessoas. Outros desafios em outras épocas foram superados, permitindo conquistas do ensino, como a ampliação de acesso, escolas de campanha, mostrando que oferecer um ensino universal tem maiores possibilidades reais do que um ensino igualitário. A manutenção dos alunos e seu desempenho no ensino também estão relacionados à questão de trabalho da família, bem como às condições de habitação, materiais e equipamentos disponíveis em casa, escolaridade e conhecimento dos responsáveis e possibilidade de concentração no ambiente domiciliar, saúde, entre outros. A interação aluno-escola-família-comunidade também é essencial na busca do progresso e melhoria do ensino, além de poder, na

atualidade, utilizar as redes de interação para promover maior divulgação de problemas ou estratégias bem-sucedidas.

As medidas tomadas pelas instituições nacionais, com o intuito de diminuir a proliferação do vírus, ampliaram as desigualdades socioeconômicas e educacionais já encontradas no país. No entanto, mesmo com as restrições, a aglomeração permanecia em grande escala. Muitos países nem mesmo se propuseram a desenvolver ações diferenciadas para acolher os estudantes durante o período de pandemia. Negaram a gravidade da doença ou minimizaram os conflitos gerados por ela, o que comprometeu, não apenas o diagnóstico científico, mas também as opções de profilaxia e tratamento. O impacto da pandemia comprometeu a independência financeira, principalmente das mulheres, além de aumentar os números de mulheres e meninas submetidas à violência e cyberbullying. Tener *et al.* (2020) mostraram, em sua pesquisa, que a vulnerabilidade financeira ampliou a emocional, criando vítimas de agressões e abusos, bem como impactos em relação à saúde mental e gravidez não planejada ou indesejada (GOMES *et al.*, 2021, p.7).

Para oferecer ensino a distância em um país com recursos limitados no que diz respeito a tecnologia e informação, as instituições foram impactadas pela necessidade de uma reestruturação dos espaços escolares, de aquisição de recursos materiais, por exemplo, o chip de celular oferecido em algumas instituições, para que alunos com poucos recursos financeiros não viessem a ser prejudicados. A educação a distância, embora possa trabalhar em conjunto com a democratização do ensino, requer um preparo para que seja aplicada, o que não aconteceu durante a pandemia. De acordo com Gomes, Sá, Justo e Lobo (2021), em um estudo realizado por Reimers e Schleicher (2020), no início da pandemia em 59 países 51,4% dos alunos tiveram acessibilidade ao método de forma positiva. Já no Chile, segundo Said (2020), com a conversão do ensino escolar para o método a distância, mais de 45% relatam ter aprendido nada ou pouco, e apenas 5% declaram ter aprendido muito. Uma associação de defesa do consumidor em Portugal apresentou dados de que três em cada dez países estavam satisfeitos com a educação a distância no primeiro ciclo, sendo as videoaulas as estratégias mais promissoras, e informou que 81% dos alunos completaram todas as tarefas propostas (SAPO, 2020). “Boa parte das escolas não dispunham de recursos materiais, equipes capacitadas e infraestrutura adequada para receber estudantes e profissionais de ensino” (Figueiredo; Ianelli, 2021), ou “[...] não contemplavam a complexidade da rotina escolar e redução orçamentária” (Comissão de Biossegurança do CCAE, 2020 e Todos Pela Educação, 2021). As desigualdades já existentes foram acentuadas e levaram a questionamentos sobre a capacidade de recuperação da educação no período pós-pandemia, em relação a quantidade, qualidade e tempo.

Pais e encarregados de educação em regime de teletrabalho ou dependentes de trabalho presencial com aumento no risco de contágio da doença ou impedidos de auxiliar

seus filhos durante as atividades online, a condição dos domicílios e o acesso ou compartilhamento da internet; a ausência de recursos como TV, computador, celular, a concentração dos alunos prejudicada pela presença de outras pessoas em casa ou por ter que auxiliar nos serviços domésticos são fraturas que se tornaram expostas durante a pandemia. Tais dificuldades aumentaram os números de evasão e ausência escolar, bem como foi estimado pela Unesco (2020) que mais de 20 milhões de alunos da primeira infância podem não retornar às atividades escolares.

Os grupos minoritários (mulheres, negros, PCDs, indígenas, comunidades carentes financeiramente) seguem como os mais prejudicados. Enquanto os países desenvolvidos conseguiram se adequar às normas do ensino a distância, em outros países, como a Indonésia, apenas 34% dos alunos possuem recursos para aulas online. É preciso lembrar que a adaptação também afetou a rotina dos professores, que tiveram que se preparar com recursos físicos e de tempo, por meio de dispositivos e redes, para a preparação de suas aulas, além de antecipar dificuldades que pudessem surgir com alunos que nem ao menos conheciam pessoalmente. Paralelamente à questão do ensino, a pandemia também causou conflitos na rotina alimentar dos indivíduos, pois mesmo em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, 30 milhões de crianças consomem merenda escolar, a maior parte delas por motivos de baixa renda (NIERENBERG; PASICK, 2020).

Um estudo nos Estados Unidos, mostram que entre fevereiro e abril de 2020, com o fechamento de escolas e instituições de educação infantil, mães casadas de crianças de um a cinco anos, em abril, tiveram que reduzir 6,2 horas de trabalho semanal a mais que seus maridos, enquanto as mães de filhos de 13 a 17 anos tiveram que diminuir 4,5 horas a mais que seus cônjuges (COLLINS *et al.*, 2020, *apud* GOMES, 2021, p.579-580).

Segundo pesquisa realizada na França, menos de 40% dos professores do ensino fundamental e médio sentiram-se confortáveis com o EaD no início, chegando a 60% de satisfação no fim da pandemia. O 'novo método de ensino' exigiu recursos financeiros e maior tempo de dedicação à preparação de aulas e de atenção aos alunos e suas dúvidas, por vezes ultrapassando a carga horária de trabalho. Devido ao fato de as escolas não estarem preparadas para o método, a sobrecarga se deu em professores e alunos. Muitas vezes sem suporte, os professores tiveram seu desempenho diminuído, enquanto buscavam recuperar conteúdos, apresentar novos itens do currículo, adaptar o currículo de forma que atendesse aos diversos níveis de conhecimento de seus alunos. Isso gera consequências em longo prazo, com anos de aprendizagem reduzidos entre 3% e 11% e diminuição da pontuação do Pisa, entre 1% e 6% (AZEVEDO *et al.*, 2020), bem como a necessidade de uma reformulação do ensino em meio a crenças, recursos limitados e a ideia de uma competição baseada no individualismo e no corporativismo. Ou seja, busca-se uma educação de nível elevado, em

meio a resultados de uma crise epidêmica que ampliou as desigualdades de renda e de escolaridade, e sem estabelecer métodos ou oferecer ferramentas e recursos, que demandam gastos que não podem ser feitos, devido ao corte orçamentário dos países em crise.

### **3-O ensino pós-pandemia**

Pensar as reconfigurações do ensino pós-pandemia implica refletir sobre o período pandêmico, bem como sobre os diversos níveis e modalidades de ensino e a diversidade institucional e curricular. De acordo com Gatti (2020, p. 2) para que isso ocorra é preciso a integração de políticas entre os poderes:

Sendo o Brasil uma federação, com cada ente federado tendo suas atribuições específicas em situação de paridade (nível federal, estadual e municipal), como consolidou nossa Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a integração de políticas e propostas educacionais depende de articulações entre os poderes para, coordenadamente construir-se orientações coerentes e bem fundamentadas, ações integradas e apoios diversos.

As atribuições de cada nível de ensino são diferentes e estão definidas pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96. O Ensino Superior é de responsabilidade da União, e cabe ao Conselho Nacional de Educação/CNE fixar normas e diretrizes. A educação básica também é de incumbência do CNE, porém a estruturação, gestão, orientação e execução das ações educativas das redes escolares desse nível educacional são atribuições de estados e municípios.

Nesse caso, em 2021, cada município e estado pôde revisar seus currículos e retornar aos trabalhos da forma que achassem pertinente no período, de acordo com os dados fornecidos pela secretaria da saúde.

Para isso, as cidades e estados passaram por um processo de organização por faixa etária de risco, e, de acordo com os mortos e os leitos ocupados com pacientes acometidos pela covid-19, a cidade era então restrita a essa faixa-etária, e assim todos os seus locais públicos acabaram sofrendo mudanças.

O primeiro formato utilizado no retorno às aulas foi o Ensino Híbrido que, segundo Brito (2020), surgiu nos Estados Unidos, com a intenção inicial de resolver a evasão dos alunos dos cursos a distância. Depois disso, ganhou o mundo, pois, devido à pandemia e à dificuldade do retorno às aulas presenciais, por conta do distanciamento social, apresentou-se como a melhor estratégia pedagógica a ser adotada. O Ensino híbrido exerce a função de atuar nas duas modalidades de ensino, presencial e online, por isso foi tão utilizado no retorno às aulas.

Cabe lembrar que, como o Brasil é marcado por uma discrepância social, havia crianças que sequer tinham alimento em casa e que dependiam da comida que a escola

fornecia nesse período. Além disso, como poderiam fazer as atividades online, se não tinham acesso à internet.

Posto isso, é possível concluir que, em alguns casos, não foi uma questão de escolha; a única opção para a família era o retorno presencial. Vale ressaltar que nesse momento o ensino presencial não era obrigatório.

Para as crianças que optaram pelo ensino presencial, houve um formato diferenciado; as salas foram divididas em duas ou três turmas, dependendo da quantidade de alunos, as aulas aconteciam em um tempo fracionado e as crianças vinham uma semana sim e outra não.

Nesse período veio o choque de realidade aos profissionais da educação, citado nos estudos de Santos e Queiroz (2021, p. 5): os professores perceberam que os alunos que no ano anterior tinham ficado sem aula presencial, pois o único formato era online e as famílias por diversos motivos não tinham acesso às plataformas, não conseguiram manter uma rotina de estudo em casa e foram prejudicados.

De acordo com Torkarina (2020) em reportagem ao Jornal Agência Brasil, segundo um levantamento de maio de 2020 feito pelo Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) e solicitado pelo Unicef para medir a quantidade de crianças e adolescentes que estão sem acesso à internet e que estão com a aprendizagem prejudicadas, o Brasil possui um quantitativo de 4,8 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de 9 a 17 anos que não tem acesso à internet em casa. Dados de uma pesquisa da defensoria pública do Estado do Rio de Janeiro, divulgado pelo canal de notícias G1 em janeiro de 2021, apontam que mais da metade (54%) dos alunos de todo o estado do Rio de Janeiro enfrentam problemas de acesso à internet e que 10% dos alunos não dispõem de nenhum tipo de conexão.

Os dados acima mencionados por Santos e Queiroz (2021) confirmam que a realidade enfrentada por alunos e professores, principalmente das escolas públicas, tiveram um enorme prejuízo, que pôde ser constatado no retorno às aulas.

Assim, o ano seguiu-se e, após o recesso do mês de julho de 2021, os alunos foram retomando aos poucos à rotina das aulas presenciais. Nessa época, a pandemia parecia que estava controlada, e as cidades e estados foram encaminhando a educação para o retorno presencial.

As crianças então retornaram às salas de aula, após um longo período em casa, e com isso outras necessidades, tais como apoio psicológico, ajuda financeira e esforços para compensar a defasagem do ensino.

De acordo com Santos e Queiroz (2021) existe a ideia romantizada de que o lar é um lugar harmonioso e seguro; infelizmente não é assim que acontece, pois as crianças, nesse

período, foram marcadas por níveis de estresse, e as famílias mais desfavorecidas foram as mais afetadas.

Em decorrência do desemprego, que claramente desestruturou muitos lares, os alunos sentiram o impacto, e desenvolveram doenças psicossociais e transtornos dissociativos de ansiedade, demonstrando fobias, medos, incertezas, inseguranças e muitos sintomas físicos, nesse retorno às aulas Segundo Santos e Queiroz (2021, p. 7).

O surgimento do vírus da Covid-19 não se constituiu somente como um problema de saúde coletiva. O cenário educacional alavancado pelo surgimento do vírus, além das questões supracitadas, direcionou a preocupação para a saúde emocional dos atores protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, antes de se falar em pandemia, já havia estudos sobre o adoecimento mental do professor da educação básica. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, desde 1983 a classe profissional docente é a segunda a sofrer com mais doenças ocupacionais, incluindo doenças físicas e mentais.

Para Tardif e Lessard (2014), o adoecimento do professor não interfere e influencia apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também em seu papel social e no contexto escolar.

Com o advento da pandemia, as afirmações feitas pelos autores ganharam mais ênfase, e com o distanciamento social, a utilização da casa como sala de aula, a mediação das tecnologias que nem sempre eram eficazes, ausência dos alunos durante as aulas virtuais, a sensação de que não se aprendia e nem se ensinava adequadamente, a necessidade de adequação curricular, entre tantos outros fatores, contribuíram de forma sistêmica para o adoecimento psicológico do professor, que se sentia incapaz de cumprir sua missão de ensinar.

Nesse contexto em que claramente alunos e professores sofreram psicologicamente, houve o retorno às aulas presenciais.

A preocupação maior das redes de ensino está focada no fato de que o aluno precisa recuperar o tempo perdido. Já as secretarias de educação não têm demonstrado preocupação com o ser integral e social que está claramente abalado e desestruturado, visto que suas ações referentes a esse problema giram em torno de ganhos e resultados.

Na sala de aula, lidando com alunos com perfis ansiosos, reclamando de dores físicas, com crises de choro em sala de aula, com anseio de desabafar suas dores e angústias, está o professor, que muitas vezes entende a necessidade de ouvir os alunos, mas que é cobrado de forma intensa para que consiga concluir todo o conteúdo e fazer a classe avançar.

O ensino ficou extremamente prejudicado com a pandemia, principalmente nas comunidades mais carentes. Além disso, os alunos não estão apenas em defasagem de

conteúdos, pois vêm apresentando diversos sintomas característicos de ansiedade e estresse. O professor que teve que trabalhar arduamente e reinventa-se para conseguir atender mesmo de longe seu trabalho de ensinar também se encontra adoecido.

Assim, conclui-se que, nesse período de pós-pandemia, vivencia-se uma preocupante situação referente a problemas no ensino: alunos e professores doentes e uma carga de cobrança exacerbada para que os estudantes consigam superar o tempo perdido por não terem tido acesso aos conteúdos online.

#### **4. Conclusão**

Durante a pandemia, a escola teve um papel fundamental, como instituição social. As instituições de ensino tentaram oferecer opções que ajudassem os alunos a compreender o momento pelo qual todos estavam passando. O distanciamento social foi inevitável, e agora tenta-se buscar alternativas para amenizar os prejuízos pedagógicos acarretados.

A alternativa que se buscou no período remoto foi o ensino a distância. Os componentes curriculares e os conteúdos escolares foram trabalhados de forma remota em todo o mundo. O uso de tecnologias, na condição de ação para promover o ensino em tempo de isolamento não teve como objetivo substituir o ensino presencial; a intenção foi atender a uma necessidade do momento. Embora o Ensino a Distância se apresente como um método democrático, a velocidade em que foi inserido como substituição ao ensino tradicional/presencial durante a pandemia não foi feita com condições favoráveis às instituições, docentes e alunos, o que comprometeu o resultado das estratégias aplicadas. A universalidade obrigatória do ensino acabou não sendo oferecida, e os mais prejudicados foram os grupos minoritários que, além de insuficiência na aprendizagem, também sofreram outras consequências da pandemia, como desemprego, violência, exclusão social, o que aumentou as desigualdades, principalmente nos países menos desenvolvidos.

Foi notório que a educação não poderia parar, e a utilização do ensino remoto para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem foi a única alternativa assertiva no momento. No entanto, trouxe alguns problemas marcantes para a comunidade escolar, que precisou se adaptar, sem tempo hábil, à nova realidade. Essa solução trouxe inseguranças e ansiedades, ao mesmo tempo, possibilitou reflexões sobre as possíveis mudanças estruturais que precisam ocorrer para endossar uma educação de qualidade para todos.

Com o retorno das aulas presenciais, o processo de ensino que se dominava foi totalmente transformado, e surgiu uma nova visão sobre a indispensabilidade do uso das tecnologias digitais. No entanto, devido à falta de investimento nas escolas, essas tecnologias não têm sido usadas com tanta frequência.

A pandemia, não apenas escancarou uma realidade educacional que já era conhecida, realidade que se mostrou desumana, mas também acentuou os graves problemas sociais que o Brasil enfrenta.

Muitas famílias que já sobreviviam de forma simples e sofriam diversas privações para conseguir manter o básico em seus lares, precisaram economizar ainda mais, para garantir o acesso de seus filhos à educação. Buscaram adquirir aparelhos eletrônicos, ainda que simples, para garantir aos seus filhos o acesso à internet.

A alternativa do ensino online pode ser considerada elitista e disponível para poucos, não pode substituir a escola, e só puderam ter acesso a ela nesse período pandêmico as famílias que tinham condições financeiras. É possível afirmar que nesse período houve um retrocesso para o tempo em que a educação era apenas para as classes mais elevadas.

Contudo, acredita-se que, agora, o importante é compreender de fato como a escola pode ser inclusiva e buscar alternativas para que todos os estudantes tenham acesso, não apenas à sala de aula, mas também aos conteúdos curriculares e extracurriculares.

O impacto causado pela pandemia revelou que a escola, como instituição social, e a educação pós-pandemia precisam ser repensadas de forma que se tornem justas, humanizadas, e que mudem, de forma a não mais reforçarem a desigualdade social e a exclusão.

## Referências

BEZERRA, N. P. X. *et al.* Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, jan. 2021. Acesso em 31 de março de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 31 de março de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, extra, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020. Acesso em: 31 de março de 2022

BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19**. São Paulo, 2000. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266=>](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=>). Acesso em 31 de março de 2022.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EAD EM FOCO – Revista científica de educação a distância**. Disponível em: ISSN 2177-8110 DOI: 10.18264/eadf.v10i1.948. <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948/537>. Acesso em 10 de maio de 2022.

CALEJON, L. M. C.; BRITO, A. S. **Entre a pandemia e o pandemônio**: uma reflexão no campo da educação. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**. Manaus, v. 25, n. 2, p. 291-311, jul-dez, 2020. Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-entre-a-pandemia-e-o-pandemonio-uma-reflexao-no-campo-da-educacao,1737d65e-6af3-4fc2-8f69-5a58b1a6bc0e>. Acesso em 31 de março de 2022.

FREITAS, S. O.; TROTTA, L. M. Acessibilidade tecnológica para os alunos da rede privada e pública durante a pandemia. **Revista Carioca de ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro, v. 5, n. especial, p. 89-91, jan. 2020. Disponível em:

<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/137/233>. Acesso em 31 de março de 2022.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, Dec. 2020. Epub Nov 11, 2020.

<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em 31 de março de 2022.

GOMES, C. A.; SÁ, S. O.; JUSTO, E. V.; LOBO, C. C. **Education during and after the pandemics**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2021, v. 29, n. 112.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>> Acesso em 15 de maio de 2022.

MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**. Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, mai-jun. 2020. Acesso em 31 de março de 2022.

NOVOA, A. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Antônio Nóvoa, colaboração Yara Alvin. Salvador: SEC/IAT, 2022. Capítulos II e III. Acesso em: 31 de mar. 2022.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555- 578, Sept. 2020. Available from. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>. Acesso em 31 de março de 2022.

PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. P. *et al.* A Pandemia da COVID-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**. Palmas, v. 6, n. 2, p. 1-22 abr-jun, 2020. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9454/17469>. Acesso em 31 de março de 2022.

RUMENIG, E. Atividades escolares presenciais na sindemia de covid-19: razões para comemorar? **Saúde e Sociedade** [online]. 2022, v. 31, n. 1. Disponível em: Epub 17 Jan 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022210367>. Acesso em 31 de março de 2022.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A educação no cenário pandêmico: o que dizem os professores da educação básica sobre o retorno às aulas presenciais. **Intellèctus** [online]. 2021, v. XX, n.2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/60921/40840>. Acesso em 10 de maio de 2022.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (2014). **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO: uma ferramenta para educação inclusiva no país

Cíntia dos Santos Magalhães  
Juliana Marcondes Bussolotti  
Liliane Bordignon de Souza  
Mateus Pin Corrêa  
Maria Teresa de Moura Ribeiro  
Neila Fernanda Oliveira Fernandes

## 1. Introdução

Pensar em políticas educacionais de inclusão significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inclusão social dos diferentes grupos marginalizados. Esse processo é norteado por planejamentos e ações político-administrativas na gestão educacional, desde a ampliação de recursos disponíveis até a flexibilização do currículo escolar (MATISKEI, 2004).

Com influência principalmente de orientações internacionais e movimentos sociais em prol de políticas de inclusão na educação, no Brasil, alguns avanços políticos garantiram legalmente que instituições escolares acolham a diversidade (ZILLOTTO; GISI, 2018). A partir do marco histórico das políticas educacionais de inclusão, a Declaração de Salamanca (UNESCO; MEC-ESPANHA, 1994) instituiu pela primeira vez o termo “educação inclusiva”, e em 2001 é lançado no Brasil foram lançadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que se articularam às orientações das organizações multilaterais de financiamento, com base na proposta evidenciada da Declaração de Salamanca (1994).

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Em 2020, a Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura (UNESCO) publicou o informe “*Inclusão e Educação: todos e todas sem exceção*,” apresentando os seguintes dados:

Quando se trata de alunos com deficiência, as leis de 25% dos países (mas mais de 40% na Ásia e na América Latina e Caribe) definem locais separados para o ensino, 10% optam pela integração e 17% pela inclusão; no restante (48%) são estabelecidas combinações de segregação e integração (UNESCO, 2020, p. 9).

A partir de tal informe, começou a ser analisado e observado que a escolarização dos estudantes da educação especial, perante o cenário mundial, está muito longe de se realizar. Assim, o objetivo proposto deste artigo é realizar uma abordagem histórica, a partir de uma revisão narrativa das políticas educacionais inclusivas, com enfoque no contexto escolar brasileiro, a partir de documentos internacionais norteadores, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Foram consultadas, também as legislações brasileiras e obra de alguns autores como Mazzota (2005); Pires (2018); Brito e Orlando (2015); Iulianelli (2016); Guerra (2021), dentre outros.

## 2. Percurso metodológico

A fundamentação metodológica consistiu de uma revisão bibliográfica, que trouxe o aporte das “políticas educacionais inclusivas” que abordaram a historicidade social e teórica. Além disso, buscou-se uma conexão com as diversas ações cotidianas que visam ser retratadas positivamente ou não no atual contexto educacional. Vale ressaltar que o objetivo de estudar essa temática foi possibilitar o avanço de discussões, além de romper com os fantasmas sociais inerentes às dificuldades cotidianas, a fim de se pensar em estratégias e possibilidades para a educação inclusiva na perspectiva de políticas educacionais inclusivas.

Nesta abordagem, são apresentadas contribuições teóricas e alguns conceitos impregnados no imaginário social sobre deficiência e educação inclusiva, articulando-os, sempre que possível, com a atualidade (GUERRA, 2021). Além de analisar os espectros sociais vinculados à perspectiva de inclusão e de legislações, buscou-se correlacionar a atualidade com o imaginário construído socialmente, na percepção da formação docente, acerca da deficiência.

Ao revisitar as contribuições teóricas, foi necessário assinalar as legislações inicialmente implantadas, com o objetivo de discuti-las e analisá-las à luz das políticas educacionais inclusivas. Ao enumerá-las, foram apresentados os acordos internacionais Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994) – dos quais o Brasil é signatário<sup>6</sup>. Além disso buscou-se um reviver histórico de legislações de âmbito nacional que são consideradas de extrema importância para a formação das Políticas Educacionais Inclusivas existentes atualmente no país, dentre elas a Constituição Federal de 1988, Lei Federal nº 9.394/1996; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; o Decreto nº 6.949/2009; o Decreto nº 7.611/2011; a Lei Federal nº 13.005/2014; a Lei Federal nº 13.146/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência; a Resolução CNE/CP nº 2/2015; a Resolução

---

<sup>6</sup> O país/nação subscreve algum tipo de manifesto, contrato, acordo, carta ou outro documento com o qual concorda com o conteúdo apresentado.

CNE/CP nº 2/2019; e, o Decreto nº 10.502/2020.

Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta o desafio de analisar tais documentos pertinentes à educação inclusiva e aos direitos das pessoas com deficiência, trazendo para discussão as transformações que ocorreram no “[...] imaginário social ao longo dos anos, considerando as narrativas sociais e os discursos legítimos que movimentam a trajetória humana” (GUERRA, 2021, p.33).

## **2.1. Breve histórico das políticas educacionais de inclusão no Brasil**

Ao buscar discutir sobre as concepções inerentes as Políticas Educacionais de Inclusão existentes no país, houve necessidade de descrever alguns conceitos quanto à concepção de inclusão, que “[...] apesar de ter democratizado o acesso à escola ainda enfrenta inúmeros desafios ao lidar com alunos com algum tipo de deficiência, sem a garantia integral de seu acesso à aprendizagem” (PIRES, 2018, p.23). Sendo assim, os movimentos sociais e as inúmeras organizações no cenário mundial reivindicavam por uma educação universal e de qualidade que pudesse atender a todos. Nessa concepção foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, na qual foi promulgada a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*”, que reafirmava o direito a democratização da educação, independentemente das diferenças individuais, e que reforçava o movimento em prol da educação inclusiva, conforme Artigo 3º (UNESCO, 1990):

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo [...] os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990).

Em 1994, foi realizada na Espanha, na cidade de Salamanca, uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Nessa Conferência foi aprovado o documento que estabelece princípios e políticas voltadas às necessidades educativas especiais e que coloca a educação como direito para todos, considerando as diferenças individuais de cada cidadão. Esse documento é conhecido mundialmente como a “*Declaração de Salamanca*”, que tem como base “[...] confirmar o conceito de educação inclusiva como uma estratégia pré-estabelecida em 1990 - na Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (PIRES, 2018, p. 31).

Vale ressaltar que a história da educação especial no Brasil foi relacionada inicialmente por modelos assistencialistas, com visão segregativa, e que com o passar dos tempos acabou sendo pautada por movimentos em prol da pessoa com deficiência.

Neste âmbito, a Lei nº 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

que assume uma política pública que fortalece o setor privado no atendimento às pessoas com deficiência, traz em seus princípios uma concepção sobre educação especial, reforçando o conceito de atendimento a ser realizado, “dentro do possível”, no ensino regular, e garantindo apoio financeiro às instituições privadas (PIRES, 2018).

Nos anos 1970, a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (que estabelecia as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, garantia ao tratamento especial aos alunos com deficiências, aos alunos atrasados em relação à idade regular de ensino e aos alunos superdotados, alterando assim a Lei nº 4.024/1961) previa o direito à educação pública e reforçava o atendimento segregativo em classes em escolas especiais (MAZZOTA, 2005). Ainda nesse período, foi instituída a Portaria Interministerial do MEC nº 186/1978, que consistia em ampliar oportunidades de atendimento especializado educacional, a fim de, possibilitar a integração social (BRASIL, 1978).

Com o processo de redemocratização no Brasil, nos anos 1980, surgiram alguns movimentos entre a sociedade e as pessoas com deficiência, dentre eles o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que ocorreu em Brasília e que contava com diversas pessoas, vindas de inúmeros lugares e com diferentes deficiências. Em 1982 foi lançado o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, que recomendava que sua educação deveria ser realizada no sistema regular de ensino.

Já no final dos anos 80, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, e as pessoas com deficiência passaram a ganhar espaço e interesse no cenário federal, visto que, em um dos seus artigos, é enaltecida a educação como “[...] um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1998). Com isso “[...] os alunos com deficiência passam a ser vistos como sujeitos de direitos, à medida que a educação é definida como um direito de todos” (PIRES, 2018, p. 37). Houve também a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.090/1990), que estabelece, em seu Artigo 54 - inciso III, que o Estado deve assegurar, à criança e ao adolescente, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Sob a influência da Declaração de Salamanca, foi publicada em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, com o propósito de orientar o processo de integração instrucional para garantir o acesso ao ensino regular aos alunos com deficiência que tivessem condições iguais de acompanhar e desenvolver atividades. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, essa modalidade educacional foi definida como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino (BRASIL, 1994, p. 17).

Ainda na década de 1990 foi promulgada a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apresenta a educação especial como uma modalidade educacional, com políticas públicas próprias e garantia de professores especializados para atendimento das pessoas com deficiência. Como estabelece seu Artigo 58 (BRASIL, 1996), “[...] entende-se por educação especial [...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, e seus respectivos incisos I, II e III, estabelecem que:

I: Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; II: O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. III: A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 1996, p. 21).

Seguindo esses parâmetros, em 1999 o Decreto nº 3.298 vem regulamentar a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo “[...] a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2001). Neste aspecto, segundo Pires (2018, p. 43), “[...] nota-se ainda o caráter “segregatista” ao colocar a educação especial inclusiva como um ensino complementar.” Isso leva a perceber a dicotomia quanto a princípios e procedimentos compreendidos em relação à educação especial, que defende a inclusão sem segregação, isto é, os alunos devem ser atendidos de forma igualitária, com respeito a suas diferenças.

Vale ressaltar que, nos anos 2000, as políticas educacionais inclusivas trouxeram legados importantíssimos que, com o passar do tempo, foram mensurados de acordo com a instituição de legislações e o resguardo para com a pessoa com deficiência, com compromisso ético-político social. Observando tais políticas criadas nesse período, destaca-se a Lei nº 10.436/2002, que estabelece a inserção da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) como parte integrante do currículo do curso de formação de professores e do curso de fonoaudiologia, além do sistema de escrita Braille, que deve ser aplicado em toda a rede pública de ensino. Nesse período, a inclusão escolar e social passa a ser pautada no tripé da assistência (educação, saúde e assistência) numa abrangência global, sistêmica e multisetorial (KUHNNEN, 2016).

Com a implementação do Programa de Educação Inclusiva – direito a diversidade, a educação brasileira passa a ter como objetivo transformar os sistemas de ensino em

“sistemas educacionais inclusivos”, com formação de gestores e educadores para garantia de escolarização a todos e com direito a acessibilidade e a atendimento educacional especializado (PIRES, 2018).

Em 2005 foi criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação, que tem como objetivo organizar centros de referência para atendimento educacional especializado, além de orientação a família e formação continuada aos professores e áreas afins. Já em 2006 foi estabelecida a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Organização das Nações Unidas, e nela são definidos os Estados - Partes<sup>7</sup>, com o objetivo de garantir o sistema de educação inclusiva a todas as modalidades de ensino, com participação e inclusão de todos.

Em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação, foi promulgado o Decreto nº 6.094/2007, que trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e que dispõe sobre a garantia de acesso e permanência no ensino regular de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2007). Já em 2009, a Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as diretrizes operacionais para atendimento especializado na educação básica modalidade educação especial. Nessa Resolução, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é amplamente discutido, e deve ser realizado na própria escola, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais ou no contraturno em outra unidade escolar. Ou seja, tais serviços devem ser ofertados às pessoas com deficiência de forma não substitutiva à escolarização dada nas salas regulares, principalmente nas instituições da rede de ensino pública (GUERRA, 2021). Conforme o Manual do Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais Brasil (2010):

A implantação das Salas de Recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010, p. 3).

Nessa proposta, compreende-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as modalidades formativas da educação básica. compreende-se também que esse atendimento deve ter caráter de complementação ao que é ofertado no ensino regular:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias

---

<sup>7</sup> É cada país signatário que adere posteriormente a um presente acordo já estabelecido.

que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 1).

Sendo assim, a partir da realidade apresentada quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), alinhada às demandas organizadas pelo MEC e pela Secretária de Educação Especial, foi constituída, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como missão a constituição de políticas voltadas para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611, de 2011, dispõe sobre a educação especial e atendimento educacional especializado, reafirma a responsabilidade do Estado de ofertar uma educação de qualidade às pessoas público-alvo da educação especial, discorrendo suas diretrizes pautadas em seus artigos e incisos. Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação (PNE), que traz referência sobre a transversalidade da educação especial na educação básica e estabelece meta específica. Ainda de acordo com essa Lei, estratégias são apresentadas, visando alcançar a meta de se manter a realização da educação especial em classes regulares, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados, “[...] garantindo a oferta de educação inclusiva, vedando a exclusão no ensino regular sob alegação de deficiência e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (GUERRA, 2021, p. 42).

Em 2015, sob a ótica das legislações já fomentadas no país é instituída a Lei nº 13.146/2015, que dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), populamente conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ressalte-se que essa lei foi um verdadeiro marco regulatório no cenário social brasileiro, para as pessoas com deficiência, pois em um único documento foram reunidos leis e decretos dispostos em legislações anteriores. Além disso, veio a pactuar direitos e deveres, limites e regulamentações atribuídas à responsabilização da sociedade civil (SETUBAN e FAYAN, 2016).

Ainda em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que dispunha sobre a concepção ampliada de direito à educação e considerava “[...] a ‘educação *em e para*<sup>8</sup>’ de direitos humanos como um direito fundamental constituindo a uma parte da educação” (GUERRA, 2021, p. 38). Nessa Resolução a educação especial é apresentada como uma modalidade da educação básica, sem adentrar especificidades, e apresenta, em seus artigos, que a formação docente deve ser voltada à consolidação da educação inclusiva por meio de respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015).

---

<sup>8</sup> Um termo apresentado na Declaração Universal de Direitos Humanos, que se encontra presente, na medida em que se identifica a necessidade de se educar a pessoa humana para o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que trazia em sua competência as discussões sobre direitos humanos, porém não mencionava a “educação *em e para*” a tais direitos (GUERRA, 2018). Ambas encontravam-se direcionadas a regulamentação em âmbito nacional com estratégias para a formação docente. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 partia de conceitos a respeito de diversidade e de direitos humanos, além de tratar da formação inicial dos professores. Ressalte-se que essa Resolução contemplava “[...] os marcos legais, o conhecimento e os conceitos básicos voltados a Educação Especial, através de propostas e projetos direcionados aos estudantes com deficiência” (GUERRA, 2021, p. 50).

### **2.1.2. Decreto nº 10.502/2020 – o retrocesso da Política Educacional de Inclusão (um decreto que nunca deveria ter existido)**

À luz de um governo que desqualifica e desmonta todo tipo de política pública social, é promulgado, em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. E estabelece que a “União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, implementará programas e ações para garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020). Incentiva a criação de escolas e classes especializadas e escolas e classes bilíngues de surdos, e tem como finalidade alterar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A instituição desse Decreto foi vista por grande parte da sociedade civil brasileira como um grande retrocesso nas políticas públicas de inclusão, pois em suas diretrizes versa com argumentos de inconstitucionalidade, além de ter como objetivo regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). No ordenamento jurídico, a instituição do “[...] decreto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas sim promover a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina da educação do país” (TOFOLLI, 2020, p.226).

Com a proporcionalidade negativa que o Decreto foi visto socialmente, principalmente pelas pessoas com deficiência e familiares, observou-se que em suas entrelinhas propendia a discriminar e segregar os alunos com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo. Diante desse discurso, o então Ministro do Superior Tribunal Federal (STF) Dias Tofolli, proferiu uma liminar suspendendo os efeitos do Decreto, pois, segundo o ministro, a Constituição Federal de 1988 já garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e,

ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial 6.949/2009, o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, em vez de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade (TOFOLLI, 2020). O ministro ainda pondera que, dada prioridade absoluta à educação inclusiva, não cabe ao poder público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para deixar de tomar providências para a inclusão de todos os estudantes, e destaca que a nova Política Nacional de Educação Especial contraria esse modelo, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula desses educandos no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações das escolas (TOFOLLI, 2020).

A decisão foi terminantemente reafirmada pelo plenário da Suprema Corte e comemorada plenamente pela sociedade civil brasileira. Logo na semana seguinte ao seu proferimento, o Decreto nº 10.502/2020 não se encontra mais em vigor. Foi uma vitória, diante do retrocesso que se pretendia instaurar no país, pois a sociedade brasileira e principalmente as pessoas com deficiência têm o reconhecimento social e constitucional diante das políticas de inclusão, que existem para garantir plena igualdade de condições a todos, independentemente de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outros tipos de discriminação (BRASIL, 1988).

## **2.2. O contexto escolar da inclusão na contemporaneidade**

Baseando-se nas políticas educacionais de inclusão instituídas nas últimas décadas e com o intuito de analisar os alcances, desafios e limites encontrados no decorrer desse período, a Educação Inclusiva foi se fortalecendo com os debates sobre metodologias de ensino mais adequadas e inclusivas para alunos com deficiência e outras especificidades. Tais debates evoluíram para o comprometimento crescente dos governos, de movimentos sociais dos grupos comunitários e das organizações de pais e pessoas com deficiência, que reivindicaram uma educação universalizada, em prol de uma educação de qualidade para todos.

Para Iulianelli (2016), “[...] somente com uma educação pautada para a emancipação é possível se construir uma sociedade realmente democrática e que valorize a reflexão dos indivíduos” (2016, p. 4). Partindo desse pressuposto vale ressaltar que o princípio da inclusão direciona para uma prática pedagógica mais igualitária, depreendendo das diferenças, que devem ser examinadas em toda metodologia de aprendizagem. Propõe-se, assim, que os alunos com deficiência sejam inseridos nas classes de ensino regular, independentemente de sua condição de adaptação e/ou comprometimento.

Sendo assim, é preciso refletir sobre a organização das escolas, para que proporcionem uma reforma estrutural e cultural, para atendimento às especificidades dos

estudantes, ao acesso e a condições indispensáveis para promoção de uma educação equitativa a todos. Nesse ideal, torna-se fundamental dar a visibilidade, no ambiente escolar, aos alunos com deficiência, além de estabelecer mudanças no que diz respeito ao processo de inclusão. Embora haja várias questões pertinentes ao meio educacional, quanto ao avanço da educação inclusiva e das políticas públicas, nota-se que a eficiência da inclusão é um processo contínuo que precisa ser trabalhado na rotina escolar e incorporado por todo o corpo docente juntamente com a comunidade escolar. Ou seja, a construção de uma escola inclusiva deve valorizar a diversidade humana em oposição à busca da homogeneidade, pois se faz necessário ter “[...] uma escola que não mais selecione crianças em função de diferenças individuais, orgânicas ou socioculturais” (GLAT; PLETSCHE e FONTES, 2009, p. 124).

Nesse aspecto, observa-se que, a partir dos anos 2000, houve um grande avanço da legislação brasileira em relação à educação inclusiva; entretanto, mesmo com as promulgações de leis e diretrizes políticas pedagógicas, não foi possível garantir e efetivar condições necessárias ao seu cumprimento. A concretização de um sistema de educação inclusiva não é uma tarefa simples, porém, uma vez que ofertada, é imprescindível que se tenha um ensino amplo de qualidade, igualdade e equidade a todos, independentemente de os estudantes terem ou não deficiência – o que se torna essencial é que a escola seja bem estruturada e preparada.

A partir dos estudos quanto às políticas educacionais de inclusão instituídas na contemporaneidade, torna-se notório afirmar que o Brasil passou a ser um país terminantemente respeitado, em relação a suas legislações e políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Entretanto, para garantir o sucesso da educação inclusiva, é preciso que uma forte política e recursos financeiros suficientes para mantê-la, além de uma forte campanha de combate aos preconceitos e de programas de orientação contínua, formação de pessoas e serviços nos setores educativos (UNESCO, 1994).

Nessa perspectiva, enfatiza-se que, para se ter educação inclusiva de qualidade no Brasil, há a necessidade de adaptações curriculares que possibilitem superar as barreiras de aprendizagem, considerando as questões de acessibilidade, conteúdos didáticos, metodologias, organização didática, temporalidade e avaliações (BRITO e ORLANDO, 2015). Há que se construir um currículo inclusivo, que considere o cotidiano do aluno, além de contar com a participação da equipe escolar, abrangendo professores, gestores e familiares. Sendo assim, a educação inclusiva traz “[...] uma nova cultura onde a concepção de escola passa ser mais ampla e objetiva quanto ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a toda comunidade escolar” (GLAT e BLANCO, 2013).

### 3. Conclusão

Diante da influência das legislações pertinentes e dos documentos internacionais dos quais é signatário, o Brasil vivenciou avanços das políticas educacionais de inclusão. Isso porque essas políticas propendem à manutenção da garantia à igualdade e enfatizam a necessidade de se oferecer condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no contexto educacional, assim como atendimento educacional especializado (AEE) como elemento primordial ao processo de inclusão.

Assim, é preciso que se tenha compreensão de que, para efetividade do processo de inclusão, há que se realizar, atualizar e condições didático pedagógicas no processo de ensino e aprendizado, assim como reformular e proceder a adaptações curriculares e de ensino. Essas providências deverão nortear o processo pedagógico, conduzindo à adaptação de caráter inclusivo no escopo da educação básica, principalmente na educação pública. Enfatize-se a necessidade de reorganização e (re) formulação das políticas educacionais de inclusão, para que a sociedade brasileira reconheça e exija a inserção de todos os cidadãos, independentemente de eles serem deficientes ou não. Há que se avaliar suas ações conforme a perspectiva educacional de inclusão, e não de exclusão, como ocorre em vários aspectos societários do país.

### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 6 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.853**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a CORDE entre outras. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm) Acesso em 7 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 7 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 2 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) Acesso em 7 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

**Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 3 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 7 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.094.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em 7 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 7 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 2 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais>. Acesso em 28 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 28 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 27 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 4 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

**Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 3 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2019.** 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). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 3 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em 3 de maio de 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI nº 6.590 MC /DF.** Relator: Ministro Dias Toffoli. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1#:~:text=O%20ministro%20Dias%20Toffoli%2C%20do,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida>. Acesso em 20 de mai de 2022.

BRITO, Jessica; ORLANDO Rosimeire M. Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade [Resenha]. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 241-244, jan.-abr. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Mudanças na Política de Educação Especial é retrocesso e segregação!** Entenda porque o CFP é contrario as alterações. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/mudanca-na-politica-de-educacao-especial-e-retrocesso-e-segregacao-entenda-posicionamento-do-cfp/> Acesso em 5 de maio de 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; FONTES, Rejane de S. Panorama da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. **Educação & Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), v. 34 (1), p. 123-136, jan.- abr. 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Maria. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2013.

GUERRA, Simone Zanatta. **Desmistificando o Bom Doutor:** Imaginários sociais sobre deficiência e seus reflexos nas Políticas Educacionais Inclusivas. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2021. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2168/2/2021SimoneZanattaGuerra.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2022.

IULIANELLI, J. A. S. et al. **Inclusão e educação superior:** questões para o atendimento à acessibilidade: um exemplo circunstanciado. In: Seminário Internacional Inclusão em Educação – Universidade e Participação, 4, 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

KUHNEN, Roseli T. **A concepção de deficiência na política de educação especial**

**brasileira (1973-2014).** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167859> Acesso em 7 de maio de 2022.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATISKEI, A. C. R. MR. Public policies of educational inclusion: challenges and perspectives. **Educar em Revista [online]**. 2004, n. 23, pp. 185-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.338>. Acesso em 7 de maio de 2022.

ONU. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência.** New York: ONU, 1982. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-com-deficiencia-onu-1982.pdf/view> Acesso em 7 de mai de 2022.

PIRES, Marco Polo Leal. **Napne e Educação Inclusiva: alcances, desafios e limites.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá: Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: [https://portal.estacio.br/media/3732069/disserta%C3%A7%C3%A3omarcopolo\\_revis%C3%A3o-final\\_capa-dura\\_definitiva.pdf](https://portal.estacio.br/media/3732069/disserta%C3%A7%C3%A3omarcopolo_revis%C3%A3o-final_capa-dura_definitiva.pdf). Acesso em 5 de maio de 2022.

SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (comentada).** Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf> Acesso em 6 de maio de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO; MEC-ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linha de ação.** Brasília: Corde, 1994.

ZENAIDE, Maria de Nazararé Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE, M. N. T. *et al.* **Direitos Humanos: Capacitação de Educadores.** João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2008. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-E-PARA-OS-DIREITOS-HUMANOS-CONQUISTA-E-DIREITO.pdf>. Acesso em 6 de maio de 2022.

ZILLOTTO, G. S.; GISI, M. L. As Políticas De Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica Dos Normativos E Desafios. **Sisyphus. Journal of Education**, v. 6, n. 3, 2018.

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Juliani Andreia Garcia Caltabiano

Letícia Carolina Borges de Lima Paula

Thiago Teiji

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Virgínia Mara Prospero da Cunha

Cristovam da Silva Alves

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.

(Michael Fullan, 1993)

### 1. Introdução

As políticas públicas educacionais e a formação continuada de professores têm sido articuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável por subsidiar o MEC na construção das políticas de formação, contemplando e valorizando o estágio inicial de professores que atuam na educação básica (KUENZER, 2011). O binômio “problema e solução” ganham destaque em nossa reflexão, não somente porque é necessário encontrar o fio condutor de toque e de distanciamento equânime entre as reflexões e ponderamentos, mas, como se verá, a questão da formação dos profissionais, de acordo com (FORMOSINHO, 2009) implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos. Tais movimentos são desenvolvidos nas instituições de ensino superior em cursos de licenciatura articulados a projetos de extensão e/ou cursos de pós-graduação. Pode-se considerar um *continuum*, pois

[...] a formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial (COUTO, 2005 p. 99).

A tríade apontada por Couto torna-se um eixo de comunhão entre a formação e o desenvolvimento dos professores, pois a escola, o currículo e o ensino suportam o vínculo dos profissionais que, *ad principium*, estão sempre em formação. Assim, nas variadas situações possibilitam, primeiramente a si mesmos, e no conjunto das responsabilidades, para os outros, uma análise de desenvolvimento profissional, seja por mérito, bonificação, evolução ou investimento curricular. A natureza da profissão docente é particularmente um conteúdo de busca de aperfeiçoamento constante, o que, a princípio, não garante o desenvolvimento

satisfatório do ordenamento profissional em tom razoável nos educadores e demais profissionais, porque envolveria algumas variantes de pesquisa que não procedem, neste artigo. Contudo, o eixo de toque entre os dois temas é o foco da pesquisa aqui relatada. Assim, o que se verificará ocorre nas políticas de formação continuada e nas ações prioritárias para alcance das metas estipuladas pelo Plano Nacional da Educação (PNE) em suas diversas edições. O fundamento dessa concepção relativa ao profissional de educação vem descrito na meta 16 do PNE de 2014:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

As metas estabelecidas pelo PNE são estrategicamente direcionadas à ação docente na educação básica da rede pública de ensino, incluindo metas articuladas com a formação de professores. Em um ponto do documento do PNE há uma referência sobre a formação inicial: fica estabelecido que os docentes, ao encerrarem os 10 anos do plano, obterão uma formação específica em nível superior, em um curso de graduação em licenciatura estruturado na área de conhecimento de sua atuação. Logo em seguida, o documento faz uma referência à formação continuada, determinando que metade dos professores que atuam na educação básica obtenham uma formação pós-graduada durante a vigência do plano, e afirmando que todos devem ter direito a oportunidades de formação continuada (BRASIL, 2014). Neste artigo, compreende-se a formação como uma *práxis transformadora*:

[...] a prática não pode limitar-se a uma simples teorização para entender ou explicar a prática, devendo, ao contrário, ser crítica para que se perceba a relação teoria-prática, pois, se assim não procedermos, a teoria pode tornar-se um mero discurso “vazio” e a prática não passar de ativismo (ASSIS, 2007, pp. 154).

O cenário da educação básica para a formação dos docentes é regido por meio das determinações das reformas curriculares estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB)<sup>9</sup> e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP). As DCNFP explanam orientações em relação a possíveis mudanças curriculares em instituições de curso superior de formação inicial, bem como conduzem para a proposição de ações de formação continuada, inclusive pelos constantes anúncios de modificações para a Educação Básica, seja pela inserção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, seja pela divulgação de uma reforma

curricular para o Ensino Médio por meio da medida provisória n.º 746<sup>10</sup>, ou por meio do anúncio de uma Política Nacional de Formação de Docentes (BRASIL. MEC, 2017), que apontam mudanças com relação à formação inicial, mas também com relação à formação continuada dos docentes, entre elas a ampliação dos Mestrados Profissionais. Diante desse contexto, as políticas de formação de professores são consideradas estratégicas para a implementação de possíveis mudanças na Educação Básica, o que vem ao encontro da ampliação de novos programas voltados para a melhoria das políticas de formação inicial e da evolução mais sólida para a formação de professores em atuação. Por meio dessas considerações, torna-se importante explicar os programas, objetivos e finalidades e possíveis ações no desenvolvimento dos professores.

A pesquisa relatada neste artigo, foi qualitativa/exploratória, por meio de uma busca no portal do MEC, com o objetivo de construir um panorama simples dos principais programas implementados na educação em 2003, quando foi criada a rede nacional de formação continuada. A partir desse panorama, procedeu-se a uma revisão bibliográfica em teses e dissertações sobre os principais programas de formação docente: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (PROINFO), Pró-letramento, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO integrado), Pró-infantil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Pacto pelo fortalecimento do Ensino médio (PNEM) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Foram analisadas produções, reflexões e compreensões em relação ao papel da formação continuada dos docentes nesses programas. Foram empregados como descritores de busca na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações os nomes dos programas citados ao longo do artigo. Por meio da seleção e pesquisa dos trabalhos, foi realizado um recorte, e foram analisadas três teses e cinco dissertações que apresentavam resultados positivos, à luz do desenvolvimento dos programas de formação continuada.

---

<sup>10</sup> A Medida Provisória de 2016 entrou em vigor em 22 de setembro daquele ano, 195º da Independência e 128º da República e, dentre normativas específicas, abrangeu, no §7º que “*A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput*”, e no Art. 36, dispôs, no §1º. que “[...] *os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput*”. Em detalhe: 22 dias depois da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade, o que o levou a ser chamado de golpe, foi exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. O texto encaminhado ao Congresso Nacional almeja “[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a). Em linhas gerais, a MP determinou que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringiu também a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio.

## 2. Formação continuada ou Desenvolvimento profissional?

A palavra *formação* vem de *formatio* (latim), que significa o “ato de dar forma”; forma pode ser aspecto, aparência, padrão. Em linguagem filosófica, a *forma*, *morfé*, significa a essência do profissional. Há vários vídeos no youtube e em redes sociais, disponibilizados por Barros Filho, C. (2002), em que ele explica que a descoberta da nossa forma, causa teleológica da nossa profissão, da nossa vida, é exatamente a descoberta da nossa missão histórica, até mesmo eudaimônica, que significa *sentido de nossa existência*.

Já *aperfeiçoar* é sinônimo de melhorar, tornar perfeito (do latim, *perfectus*, algo que é completo, sem faltar nada, articulando o fazer, levar a efeito, tornando perfeito). Ao associar esse termo com os cursos de formação continuada, encontramos alguns aspectos e termos relevantes: termos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização vinculados aos possíveis objetivos. No entanto, os docentes devem compreender que, em qualquer ação formativa, não devem visar somente ao aperfeiçoamento de seus discentes, do sistema educacional e da sua formação, mas ao seu desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2009). Compreende-se o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento da formação continuada como meios de tornar essa ação mais completa, conforme padrões aceitos no âmbito institucional, e como isso promoveria o melhor envolvimento e desenvolvimento dos docentes, considera-se que o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como mudança nas ações do professor, em sua realidade significativa.

[C] considerando os contributos de Imbernón (2004 e 2009), é possível afirmar que, entre uma e outra conceituação, esse autor parece ampliar a participação do que ele chamou de “fatores” externos ao desempenho do próprio docente para que o desenvolvimento profissional docente seja concretizado. Chamou-nos atenção o foco na “identidade” em ambos os excertos, mas, simultaneamente a esse destaque, tanto na primeira quanto na segunda elaboração, a advertência de que as ideias de melhoria e de desenvolvimento devem ultrapassar o nível da satisfação do próprio profissional e do contexto escolar, de modo que não fiquem subjugados às conjunturas políticas quase sempre incertas e desfavoráveis à Educação escolar, que atingem o professorado e o sistema escolar como um todo (FARIAS, I. M. S.; ROCHA, Cláudio C. T., 2016).

Assim, o docente deve buscar compreender fatores e impactos envolvidos nos programas de formação continuada, seja para o desenvolvimento profissional, seja para o aperfeiçoamento da formação continuada<sup>11</sup>. Para explanar sobre os impactos envolvidos, este

---

<sup>11</sup> O pesquisador português Nóvoa (1991 e 2009) parece não se haver ocupado em sugerir uma elaboração precisa do conceito de desenvolvimento profissional docente, como fizeram outros pesquisadores, embora, sem dúvida, ele tenha tratado desse tema. Seu texto “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente” (NÓVOA, 1991) é produção seminal na compreensão desse debate. É, porém, no livro Formação de professores e trabalho pedagógico (NÓVOA, 2002), uma junção de vários textos de sua participação em eventos

artigo fundamenta-se em algumas análises de referenciais teóricos que auxiliam na compreensão do contexto dos programas de formação continuada que estão inseridos nas propostas das políticas educacionais no Brasil, considerando sua importância para a mudança das ações dos docentes. Segundo Garcia (1999), por um período os termos aperfeiçoamento, formação continuada, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento docente, foram visualizados e conceituados como equivalentes. Porém, o autor destaca que denominar qualquer atividade com finalidade de formação contínua é o oposto de afirmar que todas implicam aperfeiçoamento pessoal e desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de Formosinho (2009), o que difere a formação continuada de desenvolvimento profissional é o processo em contexto, ou seja, o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e integrador do que formação contínua; não é um processo individual, mas um processo em contexto. Na mesma linha, Formosinho (2007, p. 18) aponta que tal categorização e especificação se dão

[...] por meio de combinações múltiplas, integra crenças, saberes, teoria, práticas e valores, fugindo da realidade atual e criando mundos possíveis em espaços de ação e reflexão; e são justamente esses mundos possíveis, que a autora nos coloca, que a pesquisa vislumbra que possam surgir nos espaços em que a escuta das crianças venha a ser considerada nos processos de formação docente.

Os programas responsáveis pelo aperfeiçoamento da formação docente encontram-se além de estabelecer atualização e capacitação superficial. Analisando uma crítica estabelecida pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial, o autor Charlot (2013)<sup>12</sup> afirma que no Brasil e em outros países com renda comprometida os modelos e parâmetros de formação docente não se enquadram nos modelos advindos de países desenvolvidos, com financiamento a partir dessas organizações e cujo objetivo seria subsidiar projetos de desenvolvimento na educação.

Para Gatti (2008), as políticas públicas e suas ações investem em reformas curriculares e em mudanças na formação dos docentes. Os professores exerceriam um papel importante para a formação de novas gerações. Já Líbeno (2011) acredita que o

---

científicos, que localizamos uma elaboração mais próxima de uma conceituação de desenvolvimento profissional docente (Cf. FARIAS, I. M. S.; ROCHA, Cláudio C. T., 2016, pp. 128-129).

<sup>12</sup> A pedagogia “tradicional” e a pedagogia “nova” repousam sobre bases antropológicas: elas definem uma natureza humana e determinam a partir dela como deve ser a educação. Para disciplinar a natureza selvagem da criança, a pedagogia tradicional institui a norma contra o desejo. É importante entender que se reprimem os desejos da criança não por sadismo ou autoritarismo, mas para elevá-la. Com efeito, a natureza da criança é dupla (CHARLOT, 2013): por um lado, é uma natureza corrupta ou selvagem, mas, por outro lado, é uma alma redimida por Jesus, na versão religiosa, ou, na versão republicana, um ser de Razão e de Progresso, futuro cidadão. A pedagogia da Norma contra o Desejo só é possível impondo na criança outra forma de desejo: o de salvar a sua alma, o de ser reconhecida na sua dignidade, o de tornar-se adulta.

modo de produção capitalista neoliberal seria uma ação excludente, que exige dos docentes constante atualização e aperfeiçoamento em relação aos fatos contemporâneos conectados os avanços tecnológicos e científicos e a evolução da sociedade. Pode-se observar que, na perspectiva neoliberal, o modelo de aperfeiçoamento é regido por instituições internacionais que visam à formação em serviço, tendo em vista que esta seria uma das ações eficientes para ampliar o desempenho dos alunos, em relação a comparação com redução do volume das turmas ou distribuição de materiais didáticos complementares. Esse tipo de formação implica promover atualizações e aperfeiçoamentos dos professores em cursos à distância de maneira econômica, concedendo maiores possibilidades para o professor continuar em serviço (BANCO MUNDIAL, 1996). Para esse embate de Gatti e Líbeno, outros autores contribuem, como

Tardif e Lessard (2012, p. 55), que compreendem que a escola “[...] não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social”, ou seja... É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (CYRINO, 2012, p. 21).

De acordo com Imbernón (2009, p. 23), as alterações sociais destinam o caminho da formação de professores, porém não se deve gerar dúvidas quanto a reforma da estrutura e do currículo do sistema educativo e sua inovação quantitativa e qualitativa; sobretudo, deve-se aceitar o apoio do professorado. Ainda de acordo com as afirmações desse autor, as mudanças na educação implicam promover reformas no professor, destacando que essas reformas/mudanças relacionadas à prática docente<sup>13</sup> devem estar acompanhadas de mudanças significativas no contexto escolar. Isso porque pode haver limitação e impossibilidade de efetivação, dependendo do contexto da inovação pretendida. De qualquer reforma, deve-se visar o protagonismo do professor nos projetos de mudança na instituição escolar e na sua própria formação. A formação pode gerar resistência nos professores, a qual pode potencializar, caso a imposição seja aleatória, sem contextualização ou sem utilidade, os moldes de treinamento – cursos, seminários, oficinas, todos ministrados por especialistas ou por um anfitrião solucionador de problemas (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

Segundo Formosinho (2009), em relação à formação continuada dos professores, quanto mais extenso for o tempo de ensino/formação, maiores serão as possibilidades de que resulte em aprendizagem/desenvolvimento dos docentes. Esse autor relaciona os processos de formação continuada a um processo de ensino/formação, e o desenvolvimento profissional, a um processo de aprendizagem/crescimento. O autor enfatiza que o tempo é um fator

---

<sup>13</sup> Cf. CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

importante para o desenvolvimento profissional dos professores, e que o modelo de cursos de formação de curta duração seria desacreditado como instrumento de desenvolvimento profissional em alguns países, especificamente Portugal, onde, independentemente do contexto dos professores e de suas necessidades reais, os cursos são ministrados. Para o autor, “[...] a formação pós-graduada e especializada, por demandar uma carga horária maior para estudos e reflexões e por ser de escolha livre do professor, pode ser entendida como de desenvolvimento profissional” (FORMOSINHO, 2009, p. 248).

Em um pensamento semelhante, Gatti e Barreto (2009) apresentam uma perspectiva ampla e esclarecedora em relação à formação continuada, contextualizando que a formação de professores deve acontecer em um contínuo e longo processo ao longo da vida profissional, e exemplificam esse tipo de formação como desenvolvimento profissional.

Para Garcia (1995), o desenvolvimento profissional acompanha o professor desde a formação inicial e está associada a um longo processo formativo, e as fases posteriores à formação inicial são desenvolvidas na formação continuada, considerando-se as experiências didáticas/pedagógicas dos professores<sup>14</sup>. Ainda de acordo com o autor citado acima, o desenvolvimento profissional seria um processo individual e ao mesmo tempo coletivo dos professores, e se concretiza na instituição de ensino onde eles executam sua atividade profissional. Esse desenvolvimento tem base em suas competências profissionais, por meio de experiências diversificadas, formais e informais (GARCIA, 2009, p. 7).

A ideia da construção de identidade profissional articula-se por meio do desenvolvimento, podendo ser influenciada pela instituição escolar e/ou contextos políticos. Os processos de formação continuada e desenvolvimento profissional são indissociáveis e têm base na finalidade de promover a modificação nos docentes para que possam evoluir como profissionais e seres humanos em meio à convivência social. Segundo Garcia (2009), ao analisar os modelos teóricos para promoção do desenvolvimento profissional, o autor os conceitua como um campo de vasto conhecimento, e há necessidade de que ele compreenda a profissão docente e o seu desenvolvimento como um elemento fundamental e importante para garantir e assegurar a aprendizagem dos alunos nas escolas.

Para Nóvoa (2009), a formação dos professores em atuação desenvolve-se por meio de uma reflexão coletiva dos docentes e, por meio dessa ação, ocorre um sentido ao desenvolvimento profissional, considerando-se a importância das condições existentes nas instituições escolares e das políticas públicas a elas relacionadas:

---

<sup>14</sup> Essa formação, como enfatiza Ferry (*apud* GARCÍA, 1999, pp. 23), diferencia-se de outras formações, em função, principalmente, de três aspectos: deve integrar a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) com a formação pedagógica; precisa ter como foco a formação de profissionais; configura-se como formação de formadores e, como tal, exige o isomorfismo entre essa formação e a prática profissional que visa formar.

[...]seria inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares colaborativa se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, pp. 20).

A reflexão sobre os efeitos de cursos com as características de formação em massa proporcionada pelo modelo, quanto às finalidades dos programas de formação continuada, pode-se dizer que todos anunciam ter como objetivo a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem em todos os níveis de ensino, seja na educação básica ou nas universidades, ao contar com seus professores para atuar como formadores nos programas executados. No entanto, o incentivo e o desenvolvimento de autoria e de práticas inovadoras, principais finalidades de alguns programas, não foram alcançados, devido às precárias condições de infraestrutura das escolas, da sobrecarga do trabalho docente, da falta de suporte técnico, das dificuldades de acessar a internet, da baixa inclusão digital e da descontinuidade na formação dos professores (SILVA, 2014; BRUZZI, 2013), especialmente se for considerado que essa formação deveria ultrapassar o instrumentalismo (BURLAMAKI, 2014).

Resultados de pesquisas sobre esses tipos de programas de capacitação mostram que são cursos com carga horária pré-definida, de curta duração e sem previsão de continuidade, características que dificultam o alcance dos efeitos almejados. Acredita-se que a duração dos cursos tem influência nos efeitos da formação de professores, uma vez que as mudanças pretendidas, por exemplo, durante uma intervenção didática, não são imediatas. Justamente por isso, “[...] é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 229). Questões apontadas no artigo estão diretamente relacionadas com as condições de tempo e espaço para reflexão coletiva na formação continuada, fator que poderá contribuir para o processo de aperfeiçoamento da formação, com mudança no professor, de tal forma que promova seu desenvolvimento profissional. Os apontamentos realizados por Gatti e Barreto consideram as propostas que deveriam ser realizadas na formação docente: infraestrutura, carga horária, continuidade e descontinuidade. Com ênfase nas relações teóricas e práticas para criação de momentos oportunos de reflexão sobre a atuação prática docente e de comunidades de aprendizagem e considerando o desenvolvimento profissional dos professores.

Gatti e Barreto (2009) questionam o modelo de capacitação em cascata, no qual os professores capacitados, ao longo de um tempo, transformam-se em capacitadores e, por sua vez, capacitam outros grupos de professores. Se forem consideradas as séries de acontecimentos sucessivos, elas ocorrem quando há referência ao modelo formativo como

formação de professores em cascata<sup>15</sup>. Analisando as questões apontadas pelos autores nos quais está embasado este artigo, as afirmações envolvem diferentes modelos de formação e algumas limitações para o desenvolvimento profissional dos professores, por exemplo, a descontinuidade dos cursos, a curta duração dos cursos, a precariedade da infraestrutura das instituições escolares, a desvalorização da profissão, a imposição da formação, a falta de um ambiente adequado para a formação de um grupo de professores. Existem inúmeros modelos de cursos oferecidos, e os resultados para a formação docente podem se categorizar simplesmente por meio da capacitação e/ou atualização de práticas docentes. Entretanto, o nível de conhecimento pode ser elevado, fornecendo ampla evolução, resultando em mudanças na prática dos professores e auxiliando no desenvolvimento profissional.

### **3. Recursos, programas, cursos, projetos – Um panorama das políticas de formação continuada.**

Desde a aprovação da LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a formação de professores para a educação básica e a educação escolar como um todo constituíram-se objeto de muita polêmica e de diferentes alterações e regulamentações, evidenciando o campo de disputa política presente na área. (SHEIBE, 2015)<sup>16</sup>

No site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) há uma aba em que se estabelecem todas as informações referentes ao portal do docente. Mediante um cadastro, o professor acessa informações, sugestões e inúmeras aulas de diversas disciplinas e campos de conhecimento, por meio de recursos digitalizados, vídeos, áudios e textos pedagógicos sobre políticas pedagógicas educacionais e legislações vinculadas a formação de professores, disponibilizados para todos os níveis e instituições escolares. O MEC oferece diversos programas de formação continuada de professores, e na aba digital foram

---

<sup>15</sup> Cf. O desenvolvimento profissional pressupõe a compreensão de que, antes ou depois da avaliação, é fundamental a promoção, pelas instituições universitárias, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino do professor universitário. Essas ações são mais eficazes quando tomam como ponto de partida e de chegada a prática profissional, objetivando o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica sobre sua própria prática de ensino, quando priorizam as iniciativas dos próprios professores, em função da compreensão do caráter voluntário da formação, e quando investem na superação da perspectiva individualista da docência, apostando em ações colaborativas entre professores de um ou vários departamentos. Assim, é fundamental que os departamentos propiciem um clima de reflexão coletiva relacionada à didática e de apoio mútuo entre os professores, visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Citado por – SOARES, SR., and CUNHA, MI. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 36.

<sup>16</sup> Cf. Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – Caderno Temático 6 / Márcia Angela da S. Aguiar, João Ferreira de Oliveira, Luiz Fernandes Dourado, Janete Maria Lins de Azevedo, Nelson Cardoso Amaral – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 36-56.

localizados os seguintes planos de formação: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-proinfo), Pró-letramento, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (proinfo integrado), Pró-infantil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Pacto pelo fortalecimento do Ensino médio (Pnem), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O PARFOR é oferecido no ensino remoto e de modo presencial aos professores. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) custeia alguns dos programas acima citados.

É possível encontrar informações de políticas públicas integradas vinculadas a ações da Educação Superior e a programas de formação continuada profissional tecnológica e básica. A Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) disponibilizou programas para formação de professores e gestores, visando à produção e à distribuição de materiais didáticos pedagógicos, destinados aos recursos tecnológicos em busca de uma nova perspectiva da infraestrutura nas instituições escolares. Portanto, os programas que viabilizam e apresentam consideráveis temáticas para a melhoria da formação continuada de professores incidem sobre fatores que estabelecem pleno acesso a participação e escolarização dos discentes no contexto escolar. O objetivo da evolução profissional do docente impacta diretamente na redução das desigualdades educacionais e na melhoria do processo de ensino/aprendizagem, refletindo no atendimento das demandas dos grupos temáticos: Educação inclusiva, Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência e Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa de Formação Continuada de Professores (BRASIL, MEC, 2013)<sup>17</sup>.

Os programas de formação continuada visam ampliar a atualização ou aperfeiçoamento da ação do professor, em seu ambiente de atuação profissional, para que venha a ter possibilidades de mudanças em seu desenvolvimento profissional docente. A partir dessas iniciativas e teorizações, e por intermédio de uma revisão bibliográfica de produções de autores que atuam na área das políticas de formação continuada, analisam-se programas de formação continuada engajados e com embasamento teórico consolidado podem trazer informações coerentes e importantes para a prática e vivência do professor. Os

---

<sup>17</sup> O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi publicado no Brasil no ano de 1998 com o título Educação: um tesouro a descobrir. Na apresentação da edição brasileira do Relatório Jacques Delors (2002) – como ficou conhecido no Brasil –, o então Ministro Paulo Renato de Souza destacou sua importância para “repensar a educação brasileira”, numa referência à reforma política e administrativa em processo no país. A política educacional colocada em prática no Brasil na década de 1990, associada à política de ajuste às exigências da reestruturação econômica em âmbito global, teve início na era Collor, ganhando força nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob o lema da “modernização” e da “globalização”. Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (embasada nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional.

programas de alfabetização (PNAIC) e de Ensino Médio (PNEM) são considerados modelos engajados que estão no contexto das políticas de formação continuada.

No pequeno panorama aqui apresentado, observam-se ações e finalidades implementadas, considerando tempo, execução e abrangência do programa. A partir das análises da viabilização do programa, alguns questionamentos foram levantados: Os programas realmente alcançam os objetivos de aperfeiçoar e melhorar a prática docente? Promovem uma mudança considerável na formação continuada do professor? Consolidam as características necessárias para promover o desenvolvimento profissional docente?

Em relação aos programas de formação continuada, o principal objetivo está vinculado às mudanças e possíveis melhorias no processo de ensino/aprendizagem em todos os níveis da educação básica, podendo se estender às universidades e realizar o efeito cascata – professores que aprendem, retornam como professores formadores dos programas formativos.

[...] as instituições formadoras são escolas, centros de professores, e universidades; os agentes de formação são formadores peritos e formadores pares, formadores externos e formadores internos; as modalidades são cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos; e os aspectos organizacionais demandam um processo de decisão, acreditação das ações, financiamento e espaço e tempo para formação (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

De acordo com Freire (2013), um dos maiores desafios dos professores para obter o maior aproveitamento da formação continuada é a oferta dos cursos fora do horário de trabalho e a influência sobre a duração, considerando-se a carga horária semanal de trabalho extensa e cansativa. Segundo Gatti e Barreto (2009), acredita-se que a duração dos cursos tem influência nos efeitos da formação dos professores, ocasionando reformas durante a intervenção didático-pedagógica, e as mesmas mudanças não são imediatas. Por esse motivo, alguns autores afirmam que é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que iniciam a dar significado e a consolidar conhecimentos para os indivíduos envolvidos com a educação escolar<sup>18</sup>. De acordo com Salomão (2014) as políticas de formação continuada oportunizam aos professores a atualização dos conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade. De qualquer forma, percebe-se, no exame de programas de formação continuada implementados nos últimos 12 anos, de modo

---

<sup>18</sup> Para Tardif e Lessard (2005), o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nessa perspectiva, torna-se mais do que relevante considerar os dados de pesquisa aqui trazidos. A interação dos diferentes fatores aqui levantados com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação básica nos sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação. Isto nos reporta, por exemplo, ao baixo índice de aprovação de licenciados em concursos públicos para professor.

semelhante ao já apontado por Gatti e Barreto (2009), que é preciso analisar discutir e avaliar os modelos dos cursos de formação. Propõe-se, aqui, uma reflexão sobre os efeitos de cursos com estas seguintes características: formação em massa proporcionada pelo modelo de formação em cascata; cursos breves; cursos com limites dos recursos financeiros; cursos que não contam com instrumentos e apoios necessários, nas instituições escolares.

A partir dessa reflexão, conclui-se que muitos fatores impossibilitam ou dificultam as mudanças esperadas pelas políticas de formação inicial e continuada de professores. No entanto, mesmo com significativa abrangência, alguns modelos de programas de formação sofrem críticas pela ideia de formação em massa, que por sua vez é potencializada pela formação em cascata. Entretanto, as políticas de formação continuada para professores indicam que a organização do tempo, do espaço e de condições estruturais é determinante para uma boa formação continuada dos professores, visto que viabilizam melhores metas e qualidade nos cursos de aperfeiçoamento. Conclui-se também que os cursos com maiores durações possibilitam a formação de comunidades de aprendizagem, interligadas diretamente com as condições de tempo e espaço, para mudança, ação e reflexão do coletivo de professores na formação continuada, um dos fatores primordiais que poderá contribuir para o processo de desenvolvimento amplo e profissional do docente.

## Referências

AGUIAR; OLIVEIRA; DOURADO, AZEVEDO; AMARAL. Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. **Caderno Temático 6**. Autores: Márcia Angela da S. Aguiar, João Ferreira de Oliveira, Luiz Fernandes Dourado, Janete Maria Lins de Azevedo, Nelson Cardoso Amaral – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

Barros Filho, Clovis – A vida que vale a pena ser vivida disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WUw71Uiyaqo> acesso dia 24 de fevereiro de 2023

BILLIG, M. **Argumentando e pensando**: uma abordagem retórica à psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia social).

BORGES, F. A. F. “Educação do Indivíduo para o Séc. XXI: O Relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO”. In: **Revista Labor**, v. 1, n. 16, p. 12 - 30, 15 mar. 2017.

BURLAMAKI, Akynara Aglae Rodrigues Santos da Silva. **Formação de professores, saberes, reflexividade e apropriação da cultura digital no projeto um computador por aluno (UCA)**. 2014, 60f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós graduação em Educação, Natal – RN, 2014.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. Competências docentes no aprender a ensinar com o laptop educacional: programa um computador por aluno (UCA) 2010/2011. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília- DF, 2013.

BRASIL. “Lei Nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996”. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição (2009). Decreto nº 6755, d 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decreto: Legislação Federal. Brasília DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_/CAPES. **Relatório de gestão PIBID 2009-2013.** Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** Tradução: Bruno Magne. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2013. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos)

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, M. E. S. Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso ‘TV na Escola e os Desafios de Hoje’: um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna-Ba. 249p. (Tese de doutoramento), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2005.

DELORS, J., coord. **Educação, um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação MEC, 1998, cf. ainda – Porto: Edições ASA, 1996.

FERRY, G. **El trayecto de la formación.** Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós, 1991.

FREIRE, Wilma Rodrigues. **Avaliação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional Proinfo na perspectiva da formação docente em Fortaleza.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza – CE, 2013.

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

GATTI, B. A. “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil”. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GATTI, B. A. BARRETO, Elba de Sá André (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. “A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, Novos desafios”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n 116, pp. 667-688, jul/set. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Editora Cortez. 2011.

MARCELO, C. “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”, In: **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, nº 8, jan/abr 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Secretária de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília – DF: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. *Secretária de Educação Básica. Relatório de Gestão*. MEC 2017. Brasília-DF: MEC, SEB, 2017.

NÓVOA, A. “Concepções e práticas de formação contínua de professores”. In: **Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. (1954). **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. “Desenvolvimento profissional dos professores”. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação).

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. (Polêmicas do nosso tempo).

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores**: do pró-letramento ao Pnaic, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-graduação em Educação. Ponta Grossa-PR, 2014.

SOARES, SR; CUNHA, MI. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

## **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

Adriana Nunes Stein  
Fernanda Marcon Moura  
Jamile Cristiane Lopes  
Cristovam da Silva Alves  
Virgínia Mara Próspero da Cunha  
Luciana Rocha de Oliveira Magalhães  
Mariana Aranha de Souza

### **1.Introdução**

As políticas públicas de avaliação orientam e regulam o processo avaliativo no Brasil e no mundo. A partir da década de 1990, a avaliação constituiu-se como um dos eixos estruturantes das políticas educacionais adotadas no país, e foi abordada na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em outras legislações nacionais.

A avaliação educacional passa a ser entendida como avaliação interna e externa. A interna é produzida “[...] pelo professor ou pela instituição de ensino, aplicadas com recorrência no cotidiano das escolas e que têm como objetivo fazer julgamento de valor, a fim de propor alternativas no âmbito da sala de aula ou da escola” (PAR/Plataforma Educacional, 2019). A externa é elaborada “[...] por um órgão externo às escolas, com a finalidade de avaliar os alunos de forma a comparar o seu desempenho com o de outros estudantes de diferentes realidades” (PAR/Plataforma Educacional, 2019).

Estruturou-se, no país, um sistema de avaliação externa que acompanha e produz informações sobre todos os níveis e modalidades de ensino. Surgiram, então, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, apesar de terem características diversas, possibilitam a utilização de seus resultados na formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais (Brasil, 2005; 2009).

Ainda que as avaliações externas tenham continuidade, a despeito das mudanças nas políticas, Gatti *et al.* (2019, pág. 47) explicam que elas são construções negociadas, não seguindo, portanto, uma racionalidade linear, o que faz com que os ajustes gerem resultados não previstos. As avaliações externas, como o SAEB, Prova Brasil, ENEM e ENADE, continuaram fazendo parte das políticas de avaliação de diferentes governos, porém seus ajustes, justificados por diferentes concepções, vêm tornando essa política avaliativa cada vez mais métrica.

Pode-se, portanto, afirmar que o Brasil avançou na organização de sistemas de avaliação em coleta de dados, mas ainda precisa caminhar para transformar os resultados

das avaliações em melhorias para a formação de professores e, conseqüentemente, para a qualidade da educação. “Estes são desafios das políticas educacionais, sem os quais o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: estudantes, professores e gestores” (GOMES, 2015, p. 350).

## **2. Avaliação Inclusiva**

O método tradicional de avaliação, ainda muito utilizado nas escolas, não se apresenta como um método inclusivo, pois a avaliação inclusiva deve estar atrelada ao olhar atento do professor, mediante a adaptação do currículo, às diferentes características e às necessidades educacionais de cada educando.

A avaliação tradicional é derivada de um processo avaliativo baseado em técnicas estatísticas, para verificação do aprendizado escolar e desempenho dos alunos em conteúdos específicos. Os critérios de padrão são normativos e estabelecidos pela média do grupo, desconsiderando-se a diversidade da sala de aula. Embora, ao longo dos anos, os conhecimentos sobre avaliação tenham se desenvolvido, na prática o produto do aprendizado ainda é mais valorizado do que o processo pelo qual a aprendizagem se concretiza. Daí a origem da dificuldade de avaliar de forma inclusiva e não excludente.

A avaliação dialética e inclusiva apresenta novas características em relação à avaliação tradicional, as quais apontam para sua melhor adequação à realidade de turmas heterogêneas e melhor adequação com a concepção de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação com potenciais revolucionários e mais democráticos. Ainda que essa “revolução” somente possa acontecer no interior das relações que ocorrem na instituição escola, visto que pode ser colocada em prática mesmo sob a hegemonia do sistema capitalista e apesar das circunstâncias educacionais das escolas regulares. (LOPES, 2019, p. 137).

O princípio da inclusão deve fundamentar a prática pedagógica, garantindo a todos os educandos o direito às mesmas oportunidades de avaliação, referentes ao seu potencial. Para tanto, é preciso discutir as condições de avaliação que poderão se concretizar nas escolas e na prática docente.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 53).

Os instrumentos de avaliação devem colaborar para informar o desenvolvimento do estudante, bem como a forma como ele se posiciona em determinadas situações de

aprendizagem. Com utilização de recursos em um processo que faz uso de estratégias para conhecer o que ele é capaz de desenvolver, o professor consegue elaborar estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular. Sendo assim, a prática avaliativa deve:

Determinar a necessidade educacional do aluno, tomar decisões sobre sua escolarização, elaborar propostas de adaptações curriculares, propor adaptações significativas (se necessárias), determinar recursos e apoios à sua necessidade, e também determinar tanto o seu estilo de aprendizagem quanto o estilo de ensino do professor (OLIVEIRA; LEITE, 2000, p. 17).

### **3. Formação Docente para uma avaliação inclusiva**

O ensino acerca da avaliação nos cursos de formação de professores, de acordo com Hoffmann (2003), por muito tempo esteve baseado nas teorias de medidas educacionais, focado em como fazer provas e como atribuir notas, o que justifica as práticas avaliativas dos docentes até atualmente.

Outro aspecto bastante relevante e influenciador da maneira como o processo avaliativo acontece no interior da escola é abordado por Tardif (2006), que aponta que os professores, quando alunos, convivem e aprendem com as concepções de professor avaliador de seus próprios professores, durante a formação inicial, e acabam por reproduzi-las em suas práticas. Sendo a experiência como aluno sua principal fonte de conhecimento sobre o processo avaliativo, diante da insuficiente discussão do tema durante a formação, os professores, conseqüentemente, sentem-se inseguros e despreparados.

Nesse novo cenário Educacional, *Gatti et al.* (2019, p. 74), afirmam que uma vertente primordial na Formação de Professores é a que se coloca no âmbito dos Direitos Humanos, a educação como um direito inalienável.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em direitos Humanos (DNEDH), em seu artigo 8º, dispõe que:

A educação em direitos humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) Profissionais da Educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (Brasil, 2012),

Segundo Santos *et al.* (2015, p. 3), “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis de ensino regular se apresenta como uma situação nova para a maioria dos professores”.

Partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, constata-se que a formação de professores deve voltar-se para a preparação desses docentes, para que lidem com a diversidade e colaborem com a implementação de uma escola realmente inclusiva.

Conforme essas perspectivas emergentes, a formação precisa voltar-se a uma escola para todos. Costa-Renders (2020, p. 3), observa que “[...] o processo ensino-aprendizagem nos leva a considerar o movimento próprio da aprendizagem humana, onde a luz do conhecimento chega em tempos e formas diferentes para todos aprendizes”.

Dessa maneira, o grupo de estudos Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva (ACESSI) reivindica, para nova demanda escolar, novas temporalidades e espacialidades de ensino-aprendizagem nas escolas.

Esse novo olhar também deve alcançar a avaliação, pois, se o processo ensino-aprendizagem respeita e contempla temporalidades e espacialidades diferentes, também a avaliação deverá respeitar cada educando em processo de desenvolvimento diferenciado.

Nesse novo panorama, deve-se contemplar um currículo flexível e de oportunidades múltiplas de percepção, ação, expressão e engajamento no processo ensino-aprendizagem, o que vem sendo intitulado Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe contribuições para abranger a todos no processo de aprendizagem num tempo e espaço ideal para que aconteça de maneira singular.

Assman, citado por Costa-Renders (2020, p. 6) afirma que: “[...] o tempo institucional deveria estar sempre a serviço de um clima institucional que estimule a sincronização entre os tempos cronológicos e tempos vivenciados [...]”.

Dessa forma, questiona-se: como considerar diferentes tempos de aprendizagem com a determinação de uma Base Nacional Comum curricular e como avaliar com essa determinação de conteúdos mínimos necessários para o aprendiz dominá-los num tempo e num espaço cronológico? E a clientela do AEE (Atendimento Educacional Especializado), como deverá seguir esse currículo?

Mantoan, citada por Costa-Renders (2020, p. 7) observa que:

A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

É preciso romper com o padrão universal de ensino comum a todos e adotar um paradigma que respeite a singularidade dos aprendizes. A própria condição humana é variável, na medida em que se desenvolve. Dessa forma, o processo de aprendizagem e a forma de se responder a esse processo também deve contemplar essa variabilidade em diferentes expressões.

Isso implica uma formação de professores que os levem a conhecer cada aluno na sua singularidade, para que possa oferecer-lhe suportes necessários para o seu desenvolvimento e assim avaliá-lo de maneira singular.

Para tanto, Hammond, Bransford *et al.* (2019, p. 224) aponta que as práticas de formação de professores devem considerar:

Autoconhecimento, conhecimento cultural e linguístico, conhecimento pedagógico embasado culturalmente, conhecimento sobre a natureza das diferenças de aprendizagem, conhecimento de métodos de ensino e materiais adequados aos diferentes tipos de necessidades de aprendizagem e conhecimento das relações entre casa e escola- é um empreendimento complexo.

A avaliação inclusiva faz parte do processo de o professor reconhecer-se e reconhecer nos outros suas formas de lidar e responder ao processo ensino-aprendizagem, não esquecendo todos os aspectos que influenciam no desenvolvimento de cada indivíduo.

Segundo Hammond e Bransford *et al.* (2019), para trabalhar a diversidade é preciso implementar salas de aula inclusivas, para que os professores possam observar, monitorar e avaliar as crianças e para obterem um feedback sobre sua aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, numa sala de aula inclusiva as disparidades de oportunidades educacionais devem ser eliminadas, por meio de vivência democrática e da prática de um currículo responsivo e inclusivo, com avaliações adaptáveis e receptivas aos alunos.

É preciso investir em formações, considerando mais que apenas técnicas e metodologias. As formações devem voltar-se para a inclusão de todos e inspirar o professor a ter consciência de que cada aluno é uma pessoa única, influenciada por sua cultura e experiências diversa, e que responde ao processo de aprendizagem de maneira diversa. Portanto, torna-se necessário o trabalho com a dimensão humana associada ao domínio de metodologias diferenciadas, para que seja possível e considerar diferentes formas de expressão no processo de aprendizagem. É importante ressaltar também que as políticas públicas devem colaborar para atender essas necessidades, criando possibilidades e recursos para que a atuação do professor seja no sentido de construir uma sala de aula inclusiva e colaborativa, na qual o aluno possa se sentir seguro e atendido em suas necessidades singulares.

#### **4. Objetivo**

Diante desse panorama, buscou-se apreender às necessidades formativas de professoras da Educação Infantil e do Fundamental – Anos Iniciais acerca de uma avaliação inclusiva que possibilite o acompanhamento da aprendizagem de todos os estudantes.

## 5. Metodologia

A produção de informações ocorreu a partir de um questionário *online*, com perguntas abertas e fechadas, disponibilizado a doze professoras que atuam na rede municipal de duas cidades do vale do Paraíba paulista.

Com o intuito de caracterizar as participantes, as primeiras perguntas do questionário diziam respeito aos dados pessoais e profissionais (idade, nível de ensino em que atua, tempo de atuação na rede municipal).

Posteriormente, abordou-se o tema avaliação inclusiva, questionando se as participantes tinham algum aluno com deficiência em sua turma, se estudaram sobre avaliação inclusiva em sua formação inicial e se essa formação lhes ofereceu subsídios para avaliar de maneira inclusiva. Inquiriu-se também sobre seu sentimento ao avaliar um aluno com deficiência sobre os principais desafios que enfrentam ao preparar uma avaliação para a turma. Com relação às necessidades formativas, perguntou-se se a avaliação inclusiva é um tema abordado em HTPC ou em processos de formação continuada, na rede em que atuam. Finalmente, buscou-se conhecer qual tema consideram necessário estudar, para avaliar com qualidade os alunos com deficiência.

A análise das informações foi feita por meio da análise de conteúdos que, segundo Bardin (2011) visa analisar o que foi dito, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo.

## 6. Resultados e Discussão

Entre as doze professoras participantes deste estudo, sete atuam na Educação Infantil, quatro no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e uma nesses dois níveis de ensino.

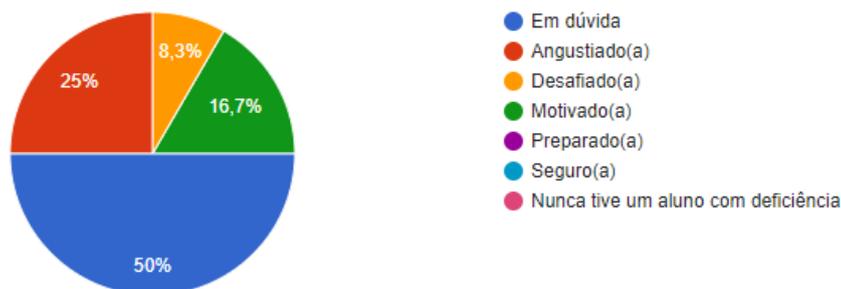
Sobre o tempo de docência, duas professoras assinalaram que têm de 1 a 5 anos de atuação no magistério; uma assinalou que tem de 6 a 10 anos; cinco, 10 a 20 anos; e, quatro, acima de 20 anos de experiência profissional.

Todas as participantes relataram ter alunos com deficiência em suas turmas, o que demonstra claramente o crescente processo de inclusão nas escolas públicas do país, em conformidade com o direito constitucional à educação inclusiva.

Cinco professoras disseram que não tiveram contato com a temática durante a graduação, e sete responderam que estudaram sobre avaliação inclusiva; porém dez apontaram que a formação inicial não lhes ofereceu subsídios para a avaliação de alunos com deficiência, o que impacta o sentimento dessas profissionais frente a suas práticas avaliativas.

Seis educadoras, metade das participantes, relataram ter dúvidas ao avaliar seus alunos com deficiência, e três relataram que se sentem angustiadas e que consideram que esse é um tema essencial na formação continuada.

**Figura I** – Sentimentos das participantes frente à avaliação inclusiva



**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Sobre quais seriam os principais desafios, as professoras apontaram:

*Como devo preparar esta avaliação? O auxiliar pode auxiliá-lo neste momento de avaliação? Devo considerar o mesmo valor de nota que o regular? Como devo avaliar um aluno que não mantém diálogo e não escreve? Eu considero o que ele respondeu sendo que ele teve ajuda?* (professora 1)

*Desconhecimento, falta de formação específica* (professora 3).

*Se está de acordo em relação às dificuldades que o aluno apresenta, se vai realizar, que atividades contemplam o nível de interesse, etc.* (professora 6)

*O maior desafio é preparar uma avaliação para atender os diferentes níveis em que os alunos se encontram. A avaliação precisaria ser mais personalizada para atender o percurso individual dos alunos.* (professora 10).

Diante das dificuldades relatadas pelas professoras, foi possível observar que a avaliação inclusiva, na prática, não ocorre de forma espontânea, mas desafia o professor no sentido de que venha a requerer conhecimentos específicos, assim com Oliveira e Campos (2005, p. 54) discutem:

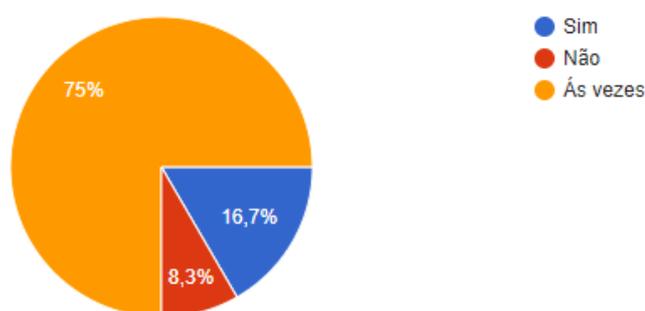
O princípio de inclusão deve fundamentar a prática pedagógica, resgatando a possibilidade de determinados educandos que, independentemente de suas condições, têm direito às mesmas oportunidades de realização de seu potencial psicossocial. No entanto, é preciso discutir as condições institucionais, administrativas e pedagógicas que poderão ou não concretizar esse princípio no cotidiano das escolas.

Dessa forma, as especificidades de cada aluno devem ser consideradas, quando da elaboração de formas de avaliação nas diferentes áreas e diferentes níveis da educação. É

preciso estabelecer conteúdos significativos para os estudantes, eliminando o que causa obstáculo a suas necessidades específicas.

Almeida e colaboradores (2007) comentam que, no país, a inclusão é garantida por lei e por documentos que ressaltam a importância de políticas públicas para a formação de professores, visando diminuir a exclusão e ensinar a todos, sem distinção. Contudo, nove professoras salientaram que avaliação inclusiva é um tema abordado em apenas alguns momentos do HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), ou em processos de formação continuada, na rede em que trabalham.

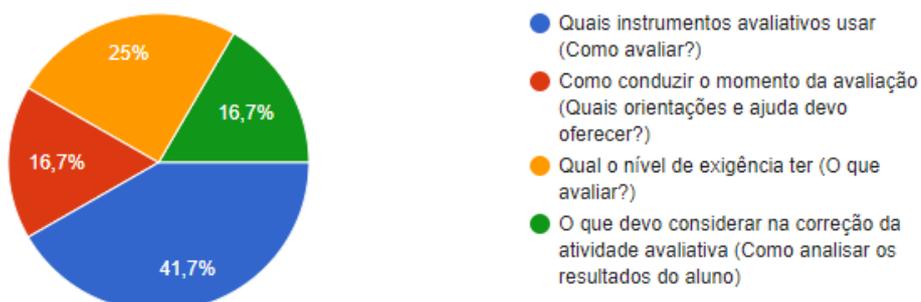
**Figura II – Abordagem da avaliação inclusiva em HTPC**



**Fonte:** Elaborada pelos autores.

À pergunta sobre qual tema sentem mais necessidade de aprender para avaliar com qualidade seus alunos com deficiência, responderam:

**Figura III – Necessidades formativas para utilizar a avaliação inclusiva**



**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Percebe-se que há necessidade formativa sobre todos os aspectos da prática avaliativa. Cinco professoras assinalaram que precisam aprender sobre os instrumentos avaliativos; três professoras indicam que o que avaliar e qual o nível de exigência ter são necessidades formativas; duas selecionaram a alternativa *como conduzir o momento da avaliação, quais orientações oferecer aos estudantes*; e, duas disseram ter necessidades formativas relacionadas à correção das atividades avaliativas, no que diz respeito à análise dos resultados dos alunos.

## **7. Considerações Finais**

É possível afirmar que a avaliação, apesar de apresentar um histórico de diferenciadas políticas de governo, manteve sua conotação de medição de resultados, para diagnosticar, de maneira métrica, o aprendizado dos alunos.

Ao surgir a necessidade de uma avaliação inclusiva, uma vez que a educação como direito de todos abriu as portas para uma heterogeneidade ainda maior nas salas de aula, emerge a necessidade de conhecimentos acerca de metodologias de avaliação inclusiva, visto que a avaliação métrica e homogênea não dá conta da diversidade hoje presente na escola regular.

As políticas de formação implantadas ainda não foram suficientes, e os professores sentem-se despreparados e inseguros, ao terem que avaliar os alunos em processos de aprendizagem tão diferentes.

Segundo Marin (2014), procedimentos diversificados manifestados pelos professores e por observações em sala de aula baseiam-se em comportamentos esperados, e nem sempre a verificação de aprendizagem é efetiva. São utilizadas escalas numéricas de 1 a 10 ou menções de letras em escalas de conceitos qualificadores, conforme a tradição e a cultura da escola. A autora afirma que a avaliação interfere de forma negativa no desempenho dos alunos, quando ocorre sem favorecer a diversidade, uma vez que não é vista de forma positiva, mas com caráter depreciativo. Dessa forma, não oportuniza e não oferece maneiras de os alunos conhecerem suas condições e lutarem por suas superações.

Novos olhares são necessários, no que se refere à avaliação e ao aluno. A avaliação não deve ser apenas um instrumento de medição; deve ter um caráter formativo para todos os sujeitos envolvidos, para que seja um suporte para novos aprendizados, partindo da ideia de que todos aprendem, mas em tempos e espaços diferentes.

## Referências

ALMEIDA, Dulce Barros de *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação** (UFSM), Santa Maria, v.32, n.1, p. 327-342, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Prova Brasil e Saeb**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br> Acesso em 15 de abril de 2022.

BRASIL [Resolução (2012)]. BRASIL, MEC, CNE. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Disponível em: <https://colaboraconcursos.com.br/brasil-mec-cne-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos-resolucao-no-1-de-30-de-maio-de-2012/> Acesso em 15 de abril de 2022.

COSTA- RENDERS, Elizabete Cristina; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: As múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 36. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NNG7XdyfwTdKgqfZfwbRnMx/abstract/?lang=pt> Acesso em 15 de abril de 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br>. Acesso em 15 de abril de 2022.

GOMES, Suzana dos Santos. Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas. *In*: GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene Gonçalves. **Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: desafios da contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 347-360.

HAMMOND, Linda Darling; BRANSFORD, John. **Preparando os Professores para um mundo em Transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 27. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LOPES, Silmara Aparecida. Avaliação tradicional e avaliação dialética e inclusiva: contraposições. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**. Porto Velho, v. 6, nº 14, p. 124-146, abr./jun., 2019. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.2899>. Acesso em 17 de abril de 2022.

MARIN, Alda Junqueira. Em busca da compreensão sobre a escola. *In*: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. (Org.) **A escola como objeto de estudo: Escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara. SP Junqueira&Marin, 2014, p 61-84.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta. Sampaio; LEITE, Lucia Pereira. Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

PAR. Plataforma Educacional. **Principais avaliações da educação brasileira**. 2019. Disponível em: <http://conteudos.somospar.com.br/lp-ebook-principais-avaliacoes-daeducacao-brasileira>. Acesso em 15 de abril de 2022.

SANTOS, Roseli Albino dos; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Universitários cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 888 – 907 out./dez.2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/23185> Acesso em 15 de abril de 2022

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

# PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL REALIZADAS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Alex da Silva  
Anderson Lima de Moura  
Juliano Ferri de Abreu e Silva  
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro  
Juliana Marcondes Bussolotti  
Mariana Aranha de Souza

## 1. Introdução

A formação de professores é um tema bastante presente na literatura científica, o que indica sua relevância e, possivelmente, a inesgotável discussão e análises referentes a ela. A preocupação de pesquisadores com a análise da produção científica possibilita a identificação de uma sistematização dos temas já estudados, oferecendo como reflexos novas perspectivas científicas (INGLES, *et al.*, 2014).

O poder público brasileiro tem promovido, nos últimos 30 anos, uma variada gama de políticas públicas orientadas para a educação, com alcance na formação inicial de professores, a partir da criação, alteração e modernização de leis, normas e diretrizes, com o intuito de mitigar os problemas que assolam a educação brasileira e a formação de professores.

Entretanto, aliado aos clássicos problemas estruturais herdados do passado, a educação brasileira tem sido fortemente atingida pela descontinuidade dessas medidas, que evidenciam a falta de uma Política de Estado para a Educação. De acordo com Freitas (2007), isso faz parte dos debates e utopias dos educadores há pelo menos 30 anos, o que revela a fragilidade e a descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a formação docente.

A polarização política, a inconsistência ideológica, poucos investimentos em pesquisa, a instabilidade orçamentária, a má gestão de recursos públicos e a carência do amplo e profundo debate entre políticos, pesquisadores, gestores, professores e a sociedade, entre outras causas, muitas vezes acabam por influenciar as políticas públicas para a educação no Brasil. Há, assim, a vontade passageira de um governo ocasional, numa conjuntura precisa, geralmente limitada no tempo, deixando assim de expressar os interesses nacionais e da sociedade brasileira.

Como forma de mitigar essas mazelas, foram regulamentados pelo MEC, em 2009, os cursos de Mestrado Profissional. Eles têm contribuído para ampliação da oferta de pesquisas, considerando, dentre outros aspectos, a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público.

Com o seu reconhecimento legal e outorgando a seus detentores os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico, os cursos de

mestrado profissional expandiram-se em todo o território nacional e têm promovido maior aproximação entre o meio acadêmico e o profissional docente (BRASIL, 2009).

Instituição pioneira nesta empreitada, a UNITAU criou, em 2012, o curso de Mestrado Profissional em Educação (MPE). Vale destacar que, ainda em 2010, a instituição já havia formado sua primeira turma no Mestrado em Desenvolvimento Humano (MDH), que desde aquela época vem colaborando para a educação brasileira, ao elaborar pesquisas aplicadas ao desenvolvimento profissional docente. Com isso, a UNITAU tem contribuído com os esforços do país ao formar professores e gestores em educação, em nível *stricto sensu*, comprometidos com a superação dos problemas educacionais do Brasil e preparados para adequar suas práticas educativas às diferentes realidades socioculturais e favorecer a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2012).

Este artigo apresenta o resultado de uma análise de produção científica na área educacional com foco na formação inicial de professores da educação básica. No entanto, os estudos referem-se aos trabalhos que apresentaram em seus títulos o descritor “formação inicial”, pois, embora o tema faça parte das discussões de diversos trabalhos acadêmicos para a compreensão dos fenômenos educacionais, poucos verdadeiramente têm como centralidade dos estudos a formação inicial.

Essa revisão sistemática de literatura buscou elementos para compreender e discutir a contribuição das políticas iniciais de formação de professores, tendo como base as dissertações de mestrado encontradas por meio de uma busca sistematizada no banco de dados da UNITAU.

Enfim, o objetivo principal da pesquisa foi o de analisar as pesquisas científicas sobre a formação inicial realizadas no Mestrado Profissional em Educação e no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Para atingir esse objetivo, o problema da pesquisa foi estabelecido com esta pergunta norteadora: Quais são as contribuições e abordagens teóricas e metodológicas das dissertações do MPE e do MDH que têm em seu título o descritor “formação inicial para o campo da educação?”

## **2. Referencial teórico**

Um recém-formado, independentemente da graduação concluída, não detém saberes e experiências que um profissional mais experiente acumula. É natural que ele encontre dificuldades em certas práticas, que fique reticente em algumas decisões e que, em muitas situações, seja desmotivado e até impotente. São aspectos próprios da construção profissional. Evidentemente, tais aspectos têm-se agravado, com o aumento do número de alunos matriculados por sala de aula e o conseqüente aumento do trabalho do professor (DAVIS *et al.*, 2011). O ingresso na docência é tão desafiador, que o professor vive num

emaranhado de sentimentos, que vão do instinto de sobrevivência, estimulado pela realidade enfrentada, ao contentamento por se ver capaz de ensinar (ANDRÉ, 2018).

São muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo García (2011, p. 9), tais como: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos (ANDRÉ, 2012, p. 50).

Ampliando essa compreensão, Huberman (1995), ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores, estabeleceu conexões de estudos empíricos entre o ciclo da vida humana e o ciclo de vida dos professores do ensino secundário. Nesse trabalho, optou pela perspectiva clássica da literatura sobre o conceito de “carreira”, que comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica, o que lhe permitiu delimitar uma série de “sequências” e “maxi ciclos” que perpassam, não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, mas também as carreiras no exercício de profissões diferentes

Prosseguindo nos estudos de Huberman (1995), e ao encontro do que afirma ANDRÉ (2018), a literatura empírica sobre as profissões aponta um estado de “sobrevivência” e de “descoberta” na fase inicial da carreira. A primeira traduz o que se chama de “choque real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, e a segunda exprime o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade e por se sentir colega num determinado quadro profissional. Esses aspectos frequentemente coexistem, e a “sobrevivência” suporta o outro aspecto, embora possam existir perfis com um só desses componentes impondo-se como dominante (HUBERMAN, 1995).

Assim sendo, infere-se que a formação inicial está conectada a uma intrincada rede de sentimentos, anseios e expectativas. Aspectos psicossociológicos, o legado herdado durante a formação inicial, bem como experiências passadas, motivações e convicções que influenciam a decisão pela profissão docente atuam transversalmente durante o processo de formação, impactando os anos iniciais e o prosseguimento da carreira.

No entanto, tal situação, ainda que possa ser aperfeiçoada por formações continuadas, não exime a graduação de sua responsabilidade por suavizar o impacto da transição da condição do indivíduo de estudante para a de profissional atuante. Pelo contrário, reforça a necessidade de uma formação que contemple a maior gama possível de saberes docentes, sejam eles experienciais, curriculares, saberes ou da formação profissional, para que, de forma articulada, integral e transdisciplinar, seja possível superar os desafios da docência (TARDIF, 2014).

No caso dos professores, principalmente da educação básica, esse contexto é bem particularizado, por todas as questões práticas e sociais que envolvem a docência. Como raras áreas de atuação, a docência é uma profissão que envolve em sua prática diária um número grande de pessoas, entre outros profissionais, alunos e famílias, atraindo para o cotidiano do professor todas as variáveis físicas, psíquicas e sociais de cada ser humano.

Em referência às políticas públicas para formação de professores de Educação Básica, nas últimas três décadas diversas leis, decretos e resoluções foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para regulamentar e reconfigurar a oferta de formação.

Nesse contexto, destacam-se a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que reserva recursos para a formação de professores, e o Decreto nº 3.276/1999, que regulamenta a formação docente em Nível Superior e determina o Conselho Nacional de Educação (CNE) como responsável pelas diretrizes curriculares.

A Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e indica diretrizes para formação de professores, e a Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, que promove a formação de grupos de aprendizagem tutorial, contribui para a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica.

É preciso citar, também, a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que prevê a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que regulamenta a modalidade de educação a distância (EaD) para licenciaturas, ampliando o acesso à formação inicial, e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que modifica parte da LDB, relacionada à formação dos profissionais da educação, definindo que a formação de docentes para a educação básica acontecerá apenas em nível superior, por curso de licenciatura.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial para professores, a Resolução CNE/CP nº 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, unificando o escopo a todas as licenciaturas, e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

A legislação aqui citada expõe um caminho, um percurso mais abrangente para a busca de melhor e mais efetiva formação e aperfeiçoamento dos professores no Brasil. Conforme apontam Oliveira e Leiro (2009, p. 19), observa-se a estruturação de um:

[...] novo mecanismo de regulamentação da formação no País, é possível ter mais clareza sobre a concepção de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre

o perfil do egresso que deverá guiar a constituição e a reformulação dos cursos nas instituições formadoras, assim como os princípios dessa formação. A base comum deve ser garantida por meio de conteúdos (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), constituídos em núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa.

Nesse percurso, outras disposições foram instituídas, na tentativa de aprimorar os textos e atualizar as regulamentações. São iniciativas, em grande parte do poder executivo, que buscam valorizar a formação, o saber docente e o exercício profissional por meio da organização do ordenamento jurídico.

A formação inicial de professores, entendida como as graduações em licenciaturas, representa um momento de fundamental importância para o desenvolvimento da carreira docente e, por isso, não deve se isentar de olhar para os variados aspectos do ser professor. Isso porque constitui o espaço que organiza a teoria, absorve toda a reflexão obtida pela ação-reflexão daqueles que já estão no exercício docente e estimula observações e práticas.

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. (SAVIANI, 2009, p. 2).

No Brasil, após a independência, formataram-se dois modelos de formação inicial de professores: o de conteúdos culturais-cognitivos, que atende à cultura geral e os conhecimentos específicos da disciplina, e o pedagógico-didático, que pressupõe o preparo pedagógico-didático. Ao se dizer que a universidade negligencia a formação de professores, é sobre a defasagem do aspecto pedagógico-didático que se trata. Ao longo do tempo, constatou-se que o modelo cultural-cognitivo prevaleceu no ensino superior, de formação de professores secundários, e que o segundo caso foi majoritário em Escolas Normais, que formam os professores para a educação primária (SAVIANI, 2009).

O Ministério da Educação, no final da década de 1990, reconhecia que os professores brasileiros vinham recebendo uma formação insuficiente para promover a aprendizagem de seus alunos (Brasil, 1999). As profundas transformações da sociedade contemporânea, impulsionadas pelos avanços científicos e tecnológicos, aceleraram o processo de globalização, empurrando-a da era industrial para a era do conhecimento.

As novas mídias e tecnologias que passaram a permear os ambientes educacionais alçaram a profissão docente, quase que compulsoriamente, a um novo *status* profissional, para que pudesse proporcionar melhorias da prática pedagógica e da qualidade da educação e do ensino (NETO; COSTA, 2017).

Conforme Libâneo (2000, p. 187):

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e os de ensino. A globalização dos mercados, a revolução na informática e nas comunicações, a transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a constituir um sistema mundializado de economia.

Conforme apontam Gauthier *et al.* (2013), com o avançar das pesquisas começa-se a compreender que a profissão-professor detém saberes específicos. Assim, a concepção anterior, que a apresentava como um ofício sem saberes específicos, dá vez ao ofício com saberes próprios da docência (NETO; COSTA, 2017).

O fato de a carreira docente ser uma construção evidentemente prática não exige a grande responsabilidade inerente à formação inicial, que deve estar em constante diálogo com o desenvolvimento das práticas. Esse movimento, inclusive, favorece a formação continuada, de modo que não o sobrecarregue dentro de suas propostas. Como afirmam Davis *et al.* (2011, p. 384), “[...] é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória”.

No entanto, o que temos atualmente é uma formação inicial que não corresponde às necessidades dos profissionais iniciantes. Parte da responsabilidade é dos gestores públicos, que devem desenvolver programas e criar condições favoráveis à iniciação profissional (ANDRÉ, 2018). Registre-se, no entanto, que há iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ampliado por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, um programa que insere alunos de Licenciaturas nas escolas da rede pública para promover o diálogo reflexivo entre teoria e prática, com resultados promissores.

Nesse sentido, a pesquisa científica coloca-se em posição central para promoção, coleta e divulgação das reflexões e aprendizagens construídas no desenvolvimento da profissão, ainda que a formação inicial seja um tema pouco estudado no Brasil (ANDRÉ, 2018).

Diante deste contexto, neste artigo propõe-se realizar uma pesquisa bibliográfica no banco de dissertações da Universidade de Taubaté, nas bases de Mestrado Profissional em Educação e Mestrado em Desenvolvimento Humano, para verificar as pesquisas que tratam da formação inicial.

A partir da identificação das pesquisas que trazem os termos em seu título, de cada uma delas são apresentados os objetivos, a metodologia e os resultados.

### **3. Metodologia**

Trata-se de uma revisão bibliográfica sistematizada que abordou a temática formação inicial, com foco nos trabalhos de dissertação de mestrado dos cursos de Mestrado Profissional em Educação e Mestrado de Desenvolvimento Humano da UNITAU. Para delineamento dessa revisão, realizou-se, inicialmente, uma busca sistematizada com critérios específicos no Banco de dados da UNITAU, e em uma segunda etapa, a seleção dos resumos que contemplavam os principais critérios estabelecidos. Por fim, procedeu-se à análise de cada dissertação selecionada.

Considerando-se o pioneirismo da UNITAU em programas de mestrado profissional no Brasil, em que pese a sua incipiência, foram adotados como critérios de inclusão e exclusão, especificamente, a seleção dessa base de dados, restringindo-se apenas a trabalhos que abordassem o descritor “formação inicial” em seu título, a fim de verificar como os egressos da UNITAU têm priorizado e se debruçado sobre o assunto. Isso porque, segundo Bardin (2009, p. 123), “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante. ”

Com esse foco, o levantamento foi realizado no mês de maio de 2022, estabelecendo como lapso temporal os anos de 2012 e 2022. Foram contabilizadas, nesse período, no banco de dados do Mestrado em Desenvolvimento Humano, 166 dissertações concluídas (sem publicação em 2022), a partir de 2012. No Mestrado Profissional em Educação foram identificadas 135 dissertações concluídas a partir de 2016, dentre as quais apenas duas trazem o descritor “formação inicial” em seus títulos.

Ao serem adotados os recortes dos descritores e os critérios de inclusão e exclusão, em consonância com a relevância do tema a pesquisa buscou a aproximação da expressão dos problemas e soluções da realidade atual da educação brasileira. Com isso, a pesquisa empregou uma abordagem quantitativa ao iniciar sua seleção, a partir de um número razoavelmente expressivo de trabalhos em sintonia com o objetivo da pesquisa. Valeu-se, simultaneamente, de uma abordagem qualitativa, ao qualificar e selecionar criteriosamente os textos para posterior análise e tratamento dos dados.

A análise de conteúdo norteou a explanação dos dados coletados nas dissertações e reflexões sobre eles, com base nas autoras Bardin (2009) e Minayo (2001). De modo geral, a análise de conteúdo é definida como uma técnica de tratamento de dados de pesquisa voltada para uma análise objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo de “comunicações” (neste

caso, textos). Dessa forma, ainda que tivesse um viés quantitativo, a análise buscou aspectos qualitativos do material selecionado.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “[...] compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se em análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação, tanto em pesquisas qualitativas quanto em quantitativas, como neste caso, em que se faz as duas abordagens.

Após a leitura e análises minuciosas das dissertações, os dados foram sistematizados e categorizados em categorias de análise que seguiram os termos e expressões dos descritores de busca. Foram realizadas análises e posterior discussão dos objetivos, das metodologias e de suas conclusões e, em seguida, buscaram-se implicações desse universo de estudos na formação inicial docente.

#### 4. Análise das dissertações e discussão dos resultados

A pesquisa bibliográfica de dissertações do MPE e do MDH da UNITAU que contemplassem o descritor “Formação Inicial” no título, foi realizada no site da própria instituição, que torna públicos os trabalhos encerrados. A Tabela 1 apresenta o resultado do filtro metodologicamente escolhido.

**Tabela 1** - Sobre as pesquisas nos bancos de dissertações da UNITAU, a partir do descritor “Formação Inicial”

<b>FONTE</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>TOTAL DE DISSERTAÇÕES</b>	<b>DISSERTAÇÕES SELECIONADAS</b>
<b>Mestrado Profissional em Educação (MPE)</b>	<b>2016 - 2022</b>	<b>135</b>	<b>1</b>
<b>Mestrado em Desenvolvimento Humano (MDH)</b>	<b>2012 - 2021</b>	<b>166</b>	<b>1</b>

**Fonte:** Autores

A partir da seleção, foi feita a análise dos trabalhos selecionados, conforme explicado na metodologia. O quadro 1 sintetiza as principais informações coletadas. Na sequência,

detalhou-se cada uma das pesquisas, conforme a proposta deste artigo. A ordem alfabética, pelo nome do pesquisador, foi o critério de organização para a apresentação da análise.

### Quadro 1 - Visão geral sobre as pesquisas encontradas no MPE e no MDH da UNITAU

Nº	AUTOR	ANO	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	AUDI, Walquíria Fernandes.	2015	FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo no Vale do Paraíba Paulista. (MDH)	Identificar como é construída a identidade profissional docente no percurso da formação inicial de licenciandos em Educação do Campo do Vale do Paraíba Paulista.	De natureza quantitativa e qualitativa. Utilizou, para coleta de dados, o questionário e o desenho.	Formação do professor do campo está relacionada aos aprendizados de sala de aula, ao conhecimento da realidade da comunidade, a traços pessoais e ao trabalho colaborativo. O programa PROCAMPO cumpriu satisfatoriamente a função de aproximar o licenciando da realidade da vida profissional docente, contribuindo para a formação.
2	PAULA, Andrea Cristiane de.	2019	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: análise de uma experiência. (MPE)	Analisar os resultados e possíveis contribuições de um projeto de formação desenvolvido em um curso de Pedagogia, na perspectiva dos alunos participantes.	De natureza qualitativa. Utilizou, para coleta de dados, o questionário, o grupo focal e a entrevista.	O programa estudado consolidou a relação teoria e prática, demonstrando a importância da dimensão experimental na formação inicial. Apontou questões como a falta de auxílio de transporte e de comunicação entre os gestores como pontos a serem melhorados.

**Fonte: Elaborada pelos autores.**

Audi (2015), sob orientação da Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues e da Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, desenvolveu a pesquisa intitulada “Formação inicial e identidade docente de licenciandos em Educação do Campo: um estudo no Vale do Paraíba Paulista”. O trabalho tratou da construção da identidade profissional de docentes a partir da formação inicial do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Taubaté, no Estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi identificar como é construída a identidade profissional docente no percurso da formação inicial de licenciandos em Educação do Campo do vale do Paraíba paulista. Os objetivos específicos são: caracterizar o perfil sociodemográfico dos licenciandos; descrever os elementos que contribuem para a constituição da identidade durante os primeiros períodos da formação inicial; conhecer quais saberes e práticas docentes os licenciandos constroem na formação inicial em Educação do Campo.

De natureza exploratória e descritiva, com metodologia quantitativa e qualitativa, o estudo focalizou o programa PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, oferecido desde 2012, que busca habilitar professores do campo para atuar na própria comunidade. O Programa apresenta uma organização curricular que alterna momentos na universidade e momentos na comunidade, articulando estudo e realidade.

Participaram da pesquisa 46 indivíduos e utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados um questionário (com 99 questões) e desenhos feitos pelos próprios licenciandos, a partir da proposta “O que o PROCAMPO representa para você?” Os dados coletados com o questionário foram tratados por um software estatístico, e os desenhos foram analisados em sua simbologia.

Como resultado, o trabalho observou a predominância feminina, dentre os licenciandos (76%) e faixa etária entre 18 e 25 anos, o que ratifica dados de outras pesquisas. Também se verificou motivação profissional dos participantes na esfera do altruísmo e da devoção, com a presença de aspectos afetivos, sociais e do desejo de melhorar o ensino para o interesse e a escolha profissional, ainda que tivessem ciência de todas as dificuldades sociais e históricas do exercício da docência.

Observou-se, ainda, que a formação do professor do campo está intimamente ligada aos aprendizados de sala de aula, conhecimento da realidade da comunidade, traços pessoais e trabalho colaborativo. A pesquisadora concluiu que programas como o PROCAMPO, que proporcionam a prática e a relação com a realidade do licenciando, consolidam a formação do professor, como os do campo, impondo novos desafios aos cursos de formação inicial.

Paula (2019), na pesquisa “A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência”, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, estudou a importância da prática na formação docente. Partiu da realidade da educação brasileira e de fundamentação teórica que suporta o argumento de que, embora haja conhecimento sobre a importância da prática na formação docente, a relação entre teoria e prática é ainda insuficiente, devido à falta de aproximação dos alunos de licenciatura da prática docente. O objetivo geral da pesquisa era analisar os resultados e possíveis contribuições de um projeto de formação desenvolvido em um curso de Pedagogia, na perspectiva dos alunos participantes. A pesquisa traz a descrição da proposta de formação do curso; a identificação das motivações e expectativas dos alunos quanto à formação; o conhecimento sobre a percepção dos alunos quanto à participação na proposta de formação e avaliação dos impactos na vida profissional; a avaliação sobre como as práticas formativas favorecem a relação teoria e prática e o ponto de vista dos formadores.

A pesquisadora identificou desconhecimento, por parte dos professores iniciantes, sobre psicologia, metodologia e outros instrumentos importantes para atendimento às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, os alunos são expostos a teorias, mas não há prática, o que os torna despreparados para conduzir a aprendizagem, ao se formarem.

A partir desse contexto, o trabalho de pesquisa analisou a formação de 20 alunos da disciplina Metodologia de Alfabetização II, do curso de Pedagogia de uma faculdade de São José dos Campos - SP, em busca de compreender o processo de aprendizagem adotado e aproximar os participantes da pesquisa dos aspectos práticos da profissão.

Na disciplina, desenvolveu-se o Projeto de Alfabetização 3, iniciado em 2016 e destinado a crianças matriculadas do 2º ao 5º ano. Nele, os estudantes de pedagogia vivenciam a prática docente nas escolas, gerando uma ação reflexiva que dialoga com as teorias aprendidas. Para o desenvolvimento do estudo e aplicação do projeto participaram da

pesquisa duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental I, também de São José dos Campos.

Quanto à metodologia, a pesquisadora optou por uma abordagem qualitativa, utilizando para a coleta de dados a técnica do grupo focal. Também foi utilizado o questionário sociodemográfico, para traçar o perfil do participante. De forma complementar à coleta de dados, foram feitas entrevistas com a coordenadora e a professora formadora do projeto.

Os resultados obtidos pela coleta de dados indicam sucesso do projeto e apontam que a vivência prática, proporcionada aos graduandos, consolidou a relação teoria e prática, demonstrando a importância da dimensão experimental na formação. Ainda que satisfatório, o projeto foi submetido a observações da pesquisadora, como a falta de ajuda de trânsito aos licenciados, para se deslocarem às escolas do projeto, e a ausência de comunicação entre os gerenciadores do projeto, os professores e os alunos.

Os resultados confirmaram os estudos da pesquisa, ressaltando a importância de se ampliar a dimensão prática nas licenciaturas e favorecendo a relação teoria e prática e a experiência supervisionada e orientada, em ambientes escolares, por parte dos futuros professores.

## **5. Considerações finais**

Ao longo das últimas três décadas, verificaram-se políticas públicas e iniciativas governamentais, principalmente do poder executivo, com o intuito de atualizar e melhor regulamentar o ordenamento legal da formação docente. Tais iniciativas, ainda que com imperfeições, favorecem a construção da prática profissional de professores, apesar de se perceber que as ações possam seguir políticas de governos e não de Estado, apresentando, portanto, descontinuidade de terrenos avançados.

A projeção assumida pela educação no cenário contemporâneo reafirmou a relevância do papel do educador frente às complexas, dinâmicas e multifacetadas possibilidades do processo educacional, o que estimulou a produção de pesquisas científicas orientadas para a formação inicial, nesse mesmo período. Esses estudos buscaram compreender a formação inicial de forma integrada e articulada a outros aspectos que circundam e perpassam toda a ação educativa, tais como: saberes necessários à docência, valorização da profissão docente, estudo das práticas educativas, novos processos de gestão e coordenação pedagógica, mídias e tecnologias em favor do processo ensino-aprendizagem, formação continuada e políticas públicas.

A partir da análise das pesquisas disponíveis no banco de teses e dissertações do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado em Desenvolvimento Humano, ambos da Universidade de Taubaté, com o descritor “formação inicial” no título da dissertação, constatou-se que, ainda que a Formação Docente para a Educação Básica seja a área de

concentração do programa do MPE, e dessa forma permeie os trabalhos desenvolvidos, em apenas duas pesquisas o descritor ganha relevância e protagonismo suficientes para ser incorporado ao título. O baixo índice corrobora os dados trazidos por outros textos sobre a incidência de pesquisas interessadas no tema.

Nas duas dissertações analisadas, é possível observar, quanto às escolhas metodológicas, a natureza qualitativa e a presença de questionário. Ambas enriqueceram a coleta de dados de formas diferentes: uma optou pelo grupo focal e entrevista, e a outra utilizou o desenho, a partir de uma proposta, e a análise simbólica.

Ambas as pesquisas trazem, em suas conclusões, a importância da dimensão prática nas licenciaturas, demonstrando o valor de uma formação inicial teoricamente consolidada e, de forma controlada e segura, amplamente experimentada pelo licenciando, colocando-o em contato com as questões práticas e reais e permitindo que faça a ponte reflexiva entre o estudo bibliográfico e a realidade experienciada.

Nesse sentido, para que as instituições de ensino superior e os educadores formadores possam exercer o papel de mediadores entre o aluno e o contexto profissional, é preciso que se pratique o exercício dialético entre as práticas de sala de aula, no dia a dia das escolas brasileiras, com os conteúdos ministrados em sala de licenciandos.

É papel da academia coletar experiências e trazer fundamentação e organização para os saberes trabalhados na formação inicial. A ação reflexiva, que reelabora a teoria e a prática e que coloca o licenciando nesse processo, favorece a formação de profissionais preparados para atuar na educação.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, 2012.

AUDI, W. F. **Formação inicial e identidade docente de licenciandos em educação do campo**: um estudo no Vale do Paraíba Paulista. Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm). Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm) Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Fomenta grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores-tutores de grupos do PET. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/pet>. Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm) Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm) Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. **Manual de Normalização de Citações e de Referências Bibliográficas, adaptado da Norma Vancouver**. Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES) - Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundamentos para formação do professor da educação básica**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 26 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em DOU Nº 117, 23.06.2009, seção 1, p. 3. Acesso em 25 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. Secretaria Geral. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19) Acesso em 23 de maio de 2022.

BRASIL. UNITAU. **Deliberação CONSEP N° 105/2012**. Alterada pela deliberação CONSEP N° 179/ 2013. Autoriza a criação do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté. 2012. Disponível em: [https://unitau.br/arquivos/deliberacoes/deliberacao-8677-consep\\_179\\_2013\\_1383766636.pdf](https://unitau.br/arquivos/deliberacoes/deliberacao-8677-consep_179_2013_1383766636.pdf) Acesso em 26 de outubro de 2022.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Ed. INIJUI, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INGLES, M. A. *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2014, v. 20, n. 3, pp. 461-478. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>>. Epub 21 out 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>. Acesso em 2 de maio de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-29.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. C. Saberes Docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais** [S.l.], v. 22, n. 2, set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269/22199>> Acesso em 2 de maio de 2022.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Artigos, Pro-Posições**, v. 30, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>>. Acesso em 25 de maio de 2022.

PAULA, A. C. **A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência**. Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ATUALIDADE

Bruna Dias Rodrigues  
Raquel Balduino da Silva  
Cristovam da Silva Alves  
Virginia Mara Prospero da Cunha  
Juliana Marcondes Bussolotti

### 1. Introdução

Os quilombos, que no século XVI eram denominados mocambos, fazem parte da história do Brasil. No século XVI os quilombos eram denominados mocambos. O termo *quilombos*, que surgiu no final do século XVII, era empregado em documentos coloniais para caracterizar comunidades de fugitivos. Há registros de que, no século XIX, os quilombos não se localizavam apenas em áreas rurais, mas também em áreas urbanas, nos subúrbios das cidades escravistas.

Estudos realizados sobre a Educação Quilombola têm apresentado os desafios da constituição das identidades quilombolas em interface com a educação escolar. Assim, no percurso da Educação Quilombola ocorreram lutas e grandes dilemas.

Na análise do tema “Educação Quilombola” em artigos publicados sobre a temática, no período 2007 - 2022, o resultado da busca em repositores encontrou 25 artigos. Três deles foram selecionados, pois guardam relação com o contexto discutido neste estudo: os desafios da constituição das identidades quilombolas em interface com a educação escolar. Com base nos artigos selecionados identificou-se a complexibilidade na constituição da educação quilombola em relação aos desafios que desde a época da escravidão diminuí o acesso dos negros ao ensino libertador e à emancipação.

Na Educação Quilombola, a concepção contemporânea em relação aos quilombos, presente, tanto em marcos legais quanto na revisão da literatura sobre o tema, aponta para uma vinculação entre identidade e território, compreendido como o espaço das experiências vividas.

### 2. Educação Quilombola

Segundo Ratts (2012), no contexto dos anos 1970 e na década seguinte, o Movimento Negro, da universidade e da imprensa, aproxima-se de algumas comunidades negras rurais. Por ocasião do Centenário da Abolição, o realiza manifestações significativas pelo país, chamando a atenção para a situação de desigualdade racial e para o “racismo à brasileira”. Assim, os quilombos tornam-se um tema para a sociedade brasileira.

Em 1988, os quilombolas conquistaram o direito à titulação de suas terras. A Constituição Federal de 1988 determina, no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, art. 68).

Ratts (2012) destaca que pouco se fez até 1995, ano que em Brasília foi realizado o 1º Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais, que contou com a participação de organizações não governamentais, órgãos públicos federais e entidades do Movimento Negro. O autor também destaca que tem se constituído intenso debate sobre os procedimentos para o reconhecimento e titulação das terras. Nesse contexto, resalta que o acesso às políticas e programas que articulavam a luta das comunidades quilombolas fortaleciam-se, o que veio a permitir conquistas na educação.

Em 2003, tivemos ainda a criação do Decreto 4.887 (Brasil, 2003a) que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas. Em 2004, o Decreto nº 5.051 (Brasil, 2004), que promulgou a Convenção nº169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais também foi uma conquista importante. Destacamos, em 2012, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MONTEIRO, REIS, 2019, p. 6).

No entanto, a descontinuidade das políticas públicas tem afetado diretamente as comunidades quilombolas, segundo Monteiro e Reis (2019): “Com o agravamento da conjuntura política, econômica e social, elas perdem rapidamente os parques direitos conquistados antes mesmo de tê-los visto garantidos pelo Estado”. Essas comunidades fazem parte da sociedade, no entanto o racismo e o patrimonialismo ainda predominam.

No escopo da discussão da Educação Quilombola no território das comunidades, território geográfico e de vivências, a expressão de afirmação de identidade quilombola permeia nas relações com os marcos legais da educação e os desafios da implementação da educação escolar.

## **2.1 Os desafios da Educação Quilombola no Brasil**

A complexibilidade das discussões referente a Educação Quilombola pode ser traduzida em estudos que se desdobram em contribuir na interpretação do seu processo de constituição, desvelando a necessidade da promoção de equidade, considerando a identidade das comunidades remanescentes. Como destaca Monteiro, Reis (2019, p. 3).

Os quilombos, em termos de memória e história de resistência e de luta pela liberdade e por seus territórios, em termos de tradição, e de afirmação da identidade negra fazem parte da sociedade brasileira há

aproximadamente cinco séculos. Garantir às infâncias quilombolas o direito a uma educação diferenciada, como estabelecido nas diretrizes, se constitui também em um direito de todas as infâncias da sociedade.

Portanto, o que caracteriza uma comunidade quilombola é a relação que ela estabelece entre o território, a memória, a sua história, as relações de sociabilidade e a afirmação da identidade negra. A questão dos históricos conflitos pela posse e uso da terra tem sido o principal obstáculo à implementação de políticas públicas destinadas às comunidades remanescentes de quilombos.

Para Carril (2017, p. 539), “O mito da democracia racial escondeu as dores da escravidão causando lesões nas identidades afrodescendentes”. Assim, identifica-se na Educação Quilombola a necessidade de ampliação dos direitos para promover uma cultura escolar que não exclua a diversidade.

Segundo Miranda (2018, p. 2), que realizou uma pesquisa sobre Quilombos e Educação: identidades em disputa:

Os quilombos no Brasil constituem um fenômeno histórico e político que atravessa a construção da nação brasileira e diz respeito à diáspora africana, ao racismo no Brasil, aos processos de resistência negra, bem como a cosmologias e territorialidades que compõem especificidades afrobrasileiras. Contemporaneamente, a educação passou a integrar as análises relativas aos quilombos, sobretudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar.

Segundo Ratts (2012, p. 129), por todo o Brasil a identificação de comunidades negras rurais e urbanas que se autodefinem quilombos, em termos jurídicos vêm sendo identificadas como “remanescentes de comunidades de quilombos”. No entanto poucas têm conquistado a titulação de suas terras.

Todos os grupos humanos apropriam-se do espaço e constituem territórios, com fronteiras mais ou menos estabelecidas, em suas áreas tradicionais e nas situações de migração. É o que vimos na formação do Brasil, com os povos indígenas; os africanos e os descendentes; os africanos e os seus descendentes; os imigrantes europeus, asiáticos e sírio-libaneses.

A análise dos estudos destacam que numerosas foram as formas de resistência do negro na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica, que faz compreender que a história do negro no Brasil é formada pela resistência à desigualdade e à diminuição de oportunidades que seus descendentes enfrentam até a atualidade.

Nesse aspecto, torna-se necessário buscar uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil, uma educação que promova e valorize a diversidade cultural na formação

da nação, para valorização da ampla contribuição africana e afrodescendente na formação da cultura brasileira, contribuição que não é reconhecida, por muitos, em sua totalidade.

### **1.1 Legislação da Educação Quilombola**

É de responsabilidade do poder público garantir que os quilombolas tenham acesso a educação de qualidade em suas comunidades e que seus direitos sejam assegurados. O Art. 215 da Constituição Federal dispõe que:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

A Educação Quilombola deve contemplar o acesso a preservação da cultura, técnicas agroecologia, uso correto do solo e cultivos diversos.

O acesso à educação é direito de todos os brasileiros, sem distinção de raça e ancestralidade. Os remanescentes de quilombos fazem parte da formação do povo brasileiro, e sua cultura deve ser considerada como patrimônio da humanidade, e a educação deve exercer papel fundamental para valorização e desenvolvimento dos cidadãos que pertencem a esse grupo social.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) descreve a obrigatoriedade de estudos étnico-raciais e de investimento em políticas públicas afirmativas no processo de ensino/aprendizagem para que os educandos tenham acesso às fontes históricas. Além disso, o investimento em formação continuada de professores precisa ser estimulado, para que estejam preparados para ministrar aulas de maneira inovadora e significativa para os discentes. A legislação faz parte da conquista histórica dos povos quilombolas, e por meio dela os direitos sociais devem ser garantidos para a promoção de uma sociedade que tenha equidade no cumprimento dos direitos dos cidadãos, independentemente do grupo social a que pertencem.

Portanto algumas conquistas se materializaram em políticas educacionais. como a Lei Federal 10.639 de 2003, que torna obrigatório, em todas as escolas do país, o ensino da história e da cultura Africana e Afro-brasileira, seguida da Lei 11.645/08, que acrescenta a cultura e a história dos povos indígenas.

Destacamos a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e que institucionaliza a Educação Quilombola como modalidade de educação, em seu Artigo 41:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Seção VII, Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010).

Assim, o PPP (Projeto Político Pedagógico) precisa contemplar os objetivos específicos da educação quilombola, buscando metas e estratégias para que as ações realizadas no contexto escolar contemplem as reais necessidades dos educandos.

Nessa perspectiva, a participação da comunidade local é fundamental para a construção da identidade escolar, valorizar os saberes dos povos mais velhos e transformá-los em práticas significativas no contexto escolar, tornando a inter-relação entre os integrantes da comunidade um processo de evolução científica.

## **1.2 Identidade quilombola em confronto com a escola**

A escola quilombola, assim como outras instituições de ensino, é um espaço de socialização do conhecimento no qual os mais velhos desempenham papel fundamental no processo de ensino aprendizagem dos jovens. As tradições orais fazem parte do patrimônio imaterial da comunidade e precisa ser preservado.

As griottes e os griots, educadores da comunidade, precisam ser conhecidos:

Griottes e griots significam, antes de tudo, os guardiões da tradição oral de um povo, embora sejam termos genéricos de origem francesa: “só no final do século XVII, com as relações estabelecidas nas viagens colonizadoras, a França e o Ocidente tomam conhecimento da figura que hoje chamamos de griot (BERNAT, 2013, p. 50).

O ensino está relacionado a contemplar aspectos curriculares da educação básica para cada faixa etária dos educandos, para lhes proporcionar acesso com equidade aos conteúdos indispensáveis para sua formação integral e para que possam atuar na amplitude de seu território como seres que representam a comunidade de forma crítica e igualitária.

A Educação Quilombola ocorre no contexto das comunidades quilombolas, em suas configurações, histórias territoriais e contextos locais. Os quilombos constituem, portanto, realidades múltiplas e diversas que permitem interpretações sobre essas comunidades e seus papéis na formação étnico-racial e territorial do Brasil.

Monteiro e Reis (2019) destacam que o território quilombola não se estabelece apenas em termos geográficos:

Território, história, memória, tradição e identidade negra se fundem no conceito contemporâneo de quilombo e afirmam, positivamente, uma identidade quilombola. O território quilombola não se estabelece apenas em termos geográficos, mas também pelos afetos, pelas vidas, memórias e valores partilhados e se apresenta como herança deixada para as novas gerações. E é este legado que deve consubstanciar a educação escolar quilombola, com a participação ativa de estudantes, docentes e comunidades, com presença na gestão da escola, no projeto político-pedagógico, no currículo e nos materiais didáticos. Isso é dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra e quilombola (MONTEIRO, REIS, 2019, p.15,16).

Assim, o território com espaço de vivências é o que norteia a identidade das comunidades quilombolas, legado que possibilita a promoção da Educação Quilombola como afirmação da identidade negra e quilombola.

Neste contexto, Carril, (2017) enfatiza a realidade de muitas crianças moradoras de quilombos que estão nas escolas da região e cuja invisibilidade no espaço escolar e nos currículos trabalhados constitui uma preocupação.

Nesse sentido, há a necessidade de salvaguardar e reforçar a identidade cultural em ambientes escolares que, explicitamente ou não, podem vir a manifestar formas de preconceito e racismo e repensar processos educacionais que abarquem as comunidades quilombolas como elemento central de seus projetos (CARRIL, 2017, p. 543, 544).

Miranda (2018), em seu estudo sobre a educação escolar quilombola, na intenção de conhecer como se afirma e se constitui a identidade étnica de crianças negras na inter-relação escola, família e comunidade, identificou que esse é um processo, para o qual a escola pouco colabora, considerado conflituoso.

As investigações sobre a identidade quilombola deixam transparecer uma distinção entre a educação quilombola, que consiste na transmissão dos conteúdos simbólicos que ensinam o que é ser quilombola, e a educação escolar quilombola, que diz respeito aos processos desenvolvidos na instituição escolar (MIRANDA, 2018, p.07).

Ratts (2012) reitera que os quilombolas, quando não são reconhecidos ou atendidos em suas particularidades, em suas demandas territoriais, educacionais, ambientais e culturais pelas instituições públicas e privadas, defrontam o problema do racismo institucional.

Desde cedo os indivíduos são educados de forma contraditória acerca das diferenças étnico-raciais, e essa educação já permeia a sociedade há séculos, de forma que já se incorporou e se reproduz, gerando preconceito religioso, social, de gênero, racial. Há, portanto, um ciclo vicioso causador do preconceito: o desconhecimento ou a falta de interesse

em conhecer a diversidade cultural estabelecem-se, e essa situação torna-se mais cômoda para alguns. O resultado dessa educação é uma sociedade desigual, preconceituosa e hierarquizada.

## 2. Conclusão

Estudos apresentam que a Educação Quilombola, por suas configurações e histórias, pela abrangência territorial e pelos contextos locais, tem revelado que os quilombos constituem realidades múltiplas e diversas, as quais precisam ser levadas em conta na definição das diretrizes, da organização e dos conteúdos, nessa modalidade educacional.

Ao analisar a Educação Quilombola, é possível identificar que o conceito de quilombo foi ressignificado ao longo da história. A concepção contemporânea, presente, tanto em marcos legais quanto na revisão da literatura sobre o tema, aponta para uma vinculação entre identidade e território, compreendido como o espaço das experiências vivenciadas.

Como é de responsabilidade do poder público garantir que os quilombolas tenham acesso a educação de qualidade em suas comunidades, observa-se que em muitas comunidades não há escolas quilombolas que fiquem situadas especificamente em seu território, o que leva crianças, jovens e adultos a serem transportados para fora de suas comunidades de origem.

As unidades educacionais muitas vezes estão longe das residências, o acesso é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo das escolas localizadas fora da comunidade muitas vezes está longe da realidade histórica e cultural dos educandos.

Partindo da perspectiva de que na sociedade são construídas as diferenças étnico-raciais, é possível perceber como a falta de conhecimento referente às diferenças culturais tem prejudicado as relações, principalmente na promoção de uma educação que promova a equidade.

## Referências

BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em junho de 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes\\_nacionais\\_educacao\\_escolar\\_quilombola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf). Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Comissão de Estudos das Relações Étnico-raciais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147491-texto-referencia-diretrizes-operacionais-para-qualidade-das-escolas-quilombolas-1/file>. Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vvgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em maio de 2022.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cQtxQ4L65n8K3wMYPZnnPWb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em maio de 2022.

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clarth Gonçalves. **Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola**. Porto Alegre, 2019. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jWvpyWNWTJ65T4jGShpt6XS/?lang=pt> - Acesso em maio de 2022.

RATTS, Alex. A face quilombola do Brasil. *In*: VLATER, Roberto Silvério; MATIOLLI, Érika Aparecida Kaeakami; MADEIRA, Thaís Fernanda Leite (Orgs.). **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores** São Carlos: EDUFSCarSão Carlos: EdUFSCar, 2012.

## EJA E A EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA: Reflexões

Grazielli Teixeira da Rocha  
Ruama Lorena Ferraz Ramos  
Juliana Marcondes Bussolotti  
Cristovam Alves da Silva

### 1 Introdução

A Constituição Federal Brasileira, em seu Artigo 205, garante o direito de todos à educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Artigo 208, aponta como um dever do Estado a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

O direito da população brasileira à educação foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), n. 9394/1996, que dá respaldo legal a todas as ações vinculadas à educação (BRASIL, 1996). Em seu artigo 37, essa Lei garante os direitos de jovens e adultos à educação, independentemente de idade, e estimula a permanência do trabalhador na escola.

Apesar de citada e garantido pela Constituição Federal Brasileira e pela LDB, o acesso à educação por jovens, adultos e idosos sempre foi negado, por falta de diretrizes e orientações específicas para essa modalidade de ensino. A Diretriz Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi regulamentada por meio da aprovação, pelo Ministério da Educação (MEC), do parecer CNE (Conselho Nacional de Educação) e do CEB (Câmara da Educação Básica) 11/2000 (BRASIL, 2000), com o objetivo de orientar gestores escolares na implementação da EJA nas escolas brasileiras.

De acordo com SILVA, *et al.* (2021), além do norteamto de ações, as Diretrizes Nacionais para a EJA tiveram como propósito: fornecimento de certificados da Educação Básica aos alunos concluintes, formação docente específica e bases legais dessa modalidade, e consolidar a idade mínima para o ingresso nessa modalidade (15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio).

Com o surgimento do coronavírus e a dificuldade imposta pelo isolamento social, que inviabilizou desses estudantes à educação, a Resolução nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de maio de 2021, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos para alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA),

à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância. Essa Resolução norteou as ações referentes à EJA durante a pandemia da covid-19, e o MEC garantiu o direito à educação dos alunos que frequentam tal modalidade educacional, apesar do ensino híbrido ter sofrido críticas, devido à especificidade e complexidade que o viabiliza, que deixa explícita a desigualdade social no Brasil.

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo analisar as diretrizes oficiais em períodos pandêmicos e pós pandêmicos, em relação a EJA. A abordagem da pesquisa aqui relatada teve, como método, análise documental, descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, tendo como fonte de coleta leis, artigos e livros que destacam, desde seu surgimento até o presente período das limitações pandêmicas para essa modalidade de ensino.

## **2. O trajeto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Em consequência do quadro de desigualdade social vivenciado no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos apresenta políticas nacionais e marcos legais recentes. O poder público começou a tratar dessa modalidade na década de 1940, a partir de financiamentos e normativas nacionais. Tal política teve caráter compensatório, por conta da evolução econômica que a sociedade brasileira atravessou durante esse período, quando houve necessidade de mão de obra minimamente qualificada (SILVA, 2012).

A partir da Constituição de 1988, novos horizontes foram constituídos para a afirmação de direitos civis básicos dos brasileiros (BRASIL, 1988), incluindo o direito de jovens e adultos a uma reparação social por meio de iniciativas de alfabetização (SOARES, 2011). Paralelamente, Paulo Freire, à frente a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, criou o projeto MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), com início efetivo em janeiro de 1990. O MOVA-SP, que não impôs uma orientação metodológica, era sustentado pela teoria educacional de Paulo Freire, em uma concepção libertadora de educação. O objetivo era manter o pluralismo e não aceitar métodos anticientíficos, racistas e/ou autoritários (GADOTTI, 1996).

Existiram pressões populares no início da década de 90, por parte da própria população interessada no ensino de jovens, adultos e idosos, mediados por entidades da sociedade civil, como ativistas no campo da educação, ONGs e sindicatos, para oferta adequada de ensino desse grupo vulnerabilizado (SOARES, 2011).

Em 1993, uma nova administração assumiu a secretaria da educação e cessou o movimento, mas no dia 13 de abril desse mesmo ano, ocorreu um protesto de 5 mil pessoas que reivindicavam a continuidade do MOVA-SP. Apesar do esforço dos envolvidos no movimento, incluindo professores e alunos, a descontinuidade administrativa interrompeu o programa (GADOTTI, 1996).

Um avanço importante na trajetória da EJA foi o acolhimento dessa modalidade pela LDB (BRASIL, 1996), o que contribuiu para que essa categoria educacional se tornasse relevante e para que o direito social desses alunos fosse atendido. A partir daí surgiram pesquisas sobre esse modelo de ensino, refletindo as trocas de experiências exitosas e problemas atribuídos a esse novo processo educacional brasileiro (FERREIRA, VITORIANO, 2019).

Segundo SILVA, *et al.* (2021), a abertura das escolas a jovens, adultos e idosos está acontecendo de forma gradual e impõe desafios complexos, visto que não basta incorporar os alunos ao ambiente escolar, visto que o desafio está vinculado à garantia desse direito por meio da disponibilização de condições de ensino específicas a essa população. Soares (2011) destaca que as políticas públicas voltadas à educação majoritariamente estão restritas ao ensino regular, fato comprovado pelo baixo recurso financeiro disponibilizado a essa modalidade, o que deixa desatendida parte dessa população.

O Parecer 11/2000, de acordo com *Silva et al.* (2021) teve função reparadora, visto que se refere-se à entrada de jovens, adultos e idosos na escola, como em outras modalidades escolares. Para isso, é fundamental que a EJA proporcione metodologias pedagógicas satisfatórias e que atenda às necessidades específicas desses estudantes. É sabido que os estudantes que concorrem às vagas da EJA, segundo Soares (2011), estão em um status mais baixo, na hierarquia social, são mais pobres, residentes da periferia ou zona rural, afrodescendentes e/ou migrantes e têm dificuldades para reivindicar atendimento aos seus direitos sociais.

De acordo com o parecer, a formação precisa ser baseada na equidade, ou seja, oferecer o que cada estudante precisa, dependendo de sua necessidade educacional, a fim de reparar um direito negado e gerar homogeneização na qualidade da oferta escolar (BRASIL, 2000). De acordo com Ferreira e Vitorino (2019), a história de vida dos alunos da EJA reflete, em parte, a sociedade brasileira à margem de seus direitos básicos, negados pelo Estado, como acesso a educação, moradia e saúde.

As batalhas em apoio à EJA continuaram e tiveram apoio a partir da instauração do Plano Nacional de Educação (PNE), centrado nas demandas da Conferência Nacional de Educação Básica (CONAE). O documento apresenta 20 metas, das quais 4 remetem à EJA:

Meta 3: Universalizar , até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (...)

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população entre 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a média entre negros e não negros [...]

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional [...]

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio [...]" (BRASIL, 2001).

Percebem-se avanços, ao estudar o histórico da EJA no Brasil, principalmente pelo caráter conceitual, visto que não apresenta mais o caráter supletivo. é vista atualmente como processo educacional voltado a atender jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola no período regular, com compromisso de inclusão e compromisso social (FERREIRA, VITORIANO, 2019).

O baixo orçamento da Federação destinado ao programa EJA, nos últimos anos, gerou efeitos importantes no número de matrículas, causando uma queda expressiva. Esse fato agravou-se, com a pandemia da covid-19, devido à necessidade de adoção do ensino remoto e de suas singularidades (SILVA *et al.* 2021). Segundo Lima (2020), os alunos da EJA precisam de um currículo que supere o senso comum, que valorize o conhecimento prévio, auxiliando-os na exercício de reflexões elaboradas, para transformação do seu contexto social.

Arroyo (2017) questiona, em sua obra, que o pensamento pedagógico não pode reduzir-se a aprender conteúdos escolares, e que os formadores da modalidade EJA precisam lembrar do processo de desumanização que tais estudantes vivenciam no seu cotidiano, não somente escolar. Ensinar os direitos e deveres competentes a qualquer cidadão é vital para que ele, jovem, adulto ou idoso, tente recuperar a sua humanidade roubada, formando novos valores, saberes e identidades.

A compreensão de temáticas relacionadas a sua realidade, como a precarização do trabalho, a não garantia de direitos básicos e a resistência aprendida por lutas já vividas por negros, indígenas e pessoas da periferia são importantes e devem ser retratadas pelo professor da EJA. Além dos conhecimentos necessários em diversas áreas consideradas obrigatórias, o docente dessa modalidade não pode ignorar a história de seus alunos e, em oposição, recomenda-se evidenciar a vulnerabilidade social vivenciada, na tentativa de mobilizar esses estudantes a modificar a sua própria realidade (ARROYO, 2017).

## **2.1 A Educação de Jovens e Adultos na pandemia**

Com o aumento de casos referentes à pandemia da covid-19, o ensino no Brasil passou a acontecer remotamente, a fim de dar continuidade ao ano letivo, incluindo os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Houve, portanto, necessidade de que os professores conhecessem e passassem a usar diversos recursos tecnológicos.

De acordo com Silva e Barbosa (2021), desde o final do século XX as escolas do Brasil necessitam de meios digitais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, sempre se constatou que os valores destinados à utilização dessas ferramentas são baixos. Em 2020, quando as escolas foram obrigadas a utilizar recursos tecnológicos para manter o ensino remoto, percebeu-se a fragilidade desse desenvolvimento tecnológico no Brasil.

O ensino de jovens, adultos e idosos na pandemia defrontou diversos problemas: o baixo acesso ao ensino remoto; a pouca participação em dinâmicas propostas pelo professor em plataformas digitais, devido ao acesso precário dessa população à internet e a equipamentos de qualidade; baixa interação entre docente e discente; piora da situação de vulnerabilidade social desses estudantes; agravamento da saúde dessa população, que foi parcialmente afetada pela pandemia, sobretudo os idosos que frequentam a EJA; e, a baixa infraestrutura de moradia dos alunos, que desfavorece a concentração necessária para o ensino remoto (SILVA *et al.* 2021).

Segundo Lima *et al.* (2020), a EJA tem características peculiares, incluindo seu público-alvo, cuja condição de vida é precária. Normalmente são indivíduos desempregados ou subempregados que não tiveram acesso ao ensino regular ou que por algum motivo participaram dos índices de evasão escolar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou a reorganização do Calendário Escolar, o que gerou a possibilidade de contagem de atividades realizadas remotamente para cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020). A orientação foi que, enquanto permanesse um risco à saúde dos estudantes da modalidade EJA a presencialidade nas escolas, as metodologias empregadas deveriam ser adaptadas para o ensino não presencial. Seguindo essa orientação, os docentes dessa modalidade realizaram atividades em regime especial e domiciliares para todas as etapas da educação básica, inclusive da EJA (SILVA E BARBOSA, 2021).

## **2.2 A Educação de Jovens e Adultos pós-pandemia**

Visando a uma escola de oportunidades, popular e democrática, Freire (2001) defende que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos como ato político e de conhecimento, no qual se deve realizar a leitura da realidade em que os sujeitos estão inseridos para, então, se apropriarem das habilidades de leitura da palavra escrita que permeiam o universo de uma sociedade letrada e participativa (p. 12)

Tendo como objetivo analisar as diretrizes oficiais em períodos pandêmicos e pós-pandêmicos da EJA, observa-se que os fatos enfrentados mudaram a vida da sociedade, e que a EJA, por ofertar escolaridade para jovens e adultos, principalmente de classe média e baixa, que não completaram, abandonaram ou não tiveram acesso à educação formal na idade

apropriada, traz flexibilidade no tempo e rapidez, se comparada ao ensino fundamental e médio em sua formação, possibilita acesso à educação e conquista da certificação.

Atualmente, em todo o mundo há um cenário pós-pandêmico, e a vida volta a se normalizar, apesar da insegurança sanitária epidemiológica, visto que ainda não se encontra extinta a contaminação pelo coronavírus. No entanto, retorna-se com atividades em 100% das escolas, para que haja melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizado.

Vale ressaltar que, Segundo Ribeiro (1997, *apud* ROSA e PRADO, 2008, p. 107), é preciso ter “[...] capacidade de solidarizar-se com o educando; a disposição para encarar dificuldades como desafios estimulantes; confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar”. Neste sentido, observa-se a importância do entendimento da pluralidade dos sujeitos, visto que é necessário compreender melhor o momento que este estudante vivencia ou vivenciou, principalmente nos períodos de pós-pandemia, em que muitos trazem muitas preocupações financeiras, pessoais e emocionais. Nesse caso, deve-se oferecer um ensino de qualidade, pois “todos” têm experiências de vida que podem contribuir para o ensino, ao serem compartilhadas.

A modalidade EJA desenvolve três funções: é reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora refere-se a oferecer escolarização ao sujeito que não teve oportunidades no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. “Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000a, p. 7). A função equalizadora trata de políticas públicas educacionais, para aqueles cidadãos e cidadãs que foram excluídos em razão da falta e/ou impedimento de continuar o processo de escolarização. Já a função qualificadora tem como objetivo garantir aprendizagem para toda a vida, por meio do processo de formação.

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a

oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000a, p. 10).

O mundo globalizado exige que os alunos da EJA adotem atitudes que envolvam, não apenas o foco no conteúdo contextualizado, mas também as realidades históricas, políticas e econômicas de sua formação. Considerando que no mundo atual o uso e o conhecimento da tecnologia fundamentam o engajamento social, político, econômico e cultural, é fácil compreender sua importância no processo de aprendizagem.

### 3. Resultados e Discussão

Tendo como objetivo analisar as diretrizes oficiais em períodos pandêmicos e pós-pandêmicos da EJA, a análise proposta evidenciou a ausência de investimentos como responsável, em parte, pelas dificuldades relacionadas à gestão do acesso, que em consequência atingiu a gestão de permanência e a gestão de aprendizagens.

Como se observa nos trechos das falas que seguem, obtidas por meio de entrevistas cedidas por dois docentes, houve pouco investimento do governo em políticas públicas para essa modalidade educacional e poucos recursos financeiros foram disponibilizados no período pós-pandemia, quando parte dos alunos retornaram ao ensino presencial.

*[...] Os alunos da EJA estavam e estão incapacitados de usar mídias digitais. São alunos pobres. Muitos trabalham em áreas de serviço básico, prestadores de serviços pesados e muitos desempregados e que estão buscando oportunidades no mercado. É claro que, no momento, eles encontraram muitas dificuldades para garantir a subsistência. E os que retornaram vêm cansados de uma luta diária e com necessidade de certificação (Professora EJA, 2022).*

*A pandemia nos pegou de surpresa, não tivemos um plano de contingência, não tivemos estratégia, sinceramente foi difícil ajudá-los e hoje observo o quanto de evasão se deu neste retorno. Temos salas que antes eram de 10 a 15 alunos, agora com 5 até 3 alunos. Atualmente, estamos tentando recuperar alguns destes alunos que não retornaram e planejando estratégias com o pouco de investimento do governo que recebemos. A EJA precisa ser mais valorizada. Pois fazemos com o que temos (Coordenadora EJA, 2022).*

Ambos os relatos apontam a necessidade de políticas públicas de educação voltadas para a mitigação das consequências do período pandêmico sobre essa modalidade educacional. Todos os envolvidos na educação, especialmente na modalidade EJA, precisam priorizar ferramentas de ação contra a exclusão, instituindo procedimentos que incentivem o retorno dos estudantes às atividades presenciais. A gestão escolar, segundo Lück (2000), deve ter como objetivo garantir que os alunos aprendam sobre seu mundo e sobre si mesmos, assimilando conhecimentos úteis e aprendendo a lidar com informações sobre complexidades

graduais e contraditórias no mundo social e econômico, e na realidade política e científica. Esse aprendizado corresponde a um pré-requisito para o exercício de uma cidadania responsável.

Os esforços dispensados pelas escolas, envolvendo suas equipes na organização de formas alternativas de manutenção do atendimento educacional, via ferramentas tecnológicas propiciadoras de atividades passíveis de sincronizar e interagir, de forma síncrona e assíncrona, professores e alunos, permitiu condições especiais para que as atividades educacionais pudessem ser mantidas. A baixa participação dos alunos da EJA nessas atividades está relacionada à falta de acesso à internet. Alguns alunos não possuíam telefones celulares, e os que possuíam não contavam tecnologia de transferência de dados. Tais condições trouxeram prejuízos consideráveis ao aprendizado dos alunos da EJA e revelaram quanto as desigualdades sociais, nesse período, ampliaram as desigualdades educacionais.

Dado o baixo retorno do ensino a distância para o presencial dos alunos da EJA, a solução para a situação atual pode estar relacionada à oferta de capacitação técnica, ao acesso gratuito à tecnologia e ao apoio às equipes escolares – gestão, coordenação pedagógica e especialmente aos professores. Assim seria possível promover processos de avaliação, de planejamento e proposição, ações e itinerários com potencial para mensurar as dimensões das perdas educacionais causadas pelo afastamento das atividades escolares presenciais. Seria possível também propor caminhos de reparação para as aprendizagens não realizadas e incentivar o retorno daqueles que, por conta das dificuldades, são impedidos de retornar aos bancos escolares.

#### **4. Considerações Finais**

Compromisso e capacidade são requisitos necessários às equipes pedagógicas em qualquer categoria do ensino, são condições que realizam o emprego educativo.

Instalações físicas e custeamento adequados, valorização dos profissionais, estudantes com alimentação, transporte e material são pré-requisitos para uma EJA mais relevante e efetiva. Apesar de óbvias, essas condições merecem atenção, tendo em vista a precariedade de alguns serviços educativos.

Uma das consequências do reconhecimento da diferença dos educandos é a introdução da dissimilaridade de suas necessidades de assimilação, motivações e condições de estudo, o que implica encadeamento de formas de serviço diversificadas e flexíveis, para tratar diferentes percursos e ritmos formativos. A maleabilidade na sociedade dos tempos e espaços de ensino e assimilação parece ser a chave para retratar as propostas pedagógicas inovadoras na EJA, ao pé da criteriosa coletânea de conteúdos curriculares conectados ao

contexto sociocultural dos estudantes, com recursos didáticos em língua apropriada para essa faixa etária

É essencial, por isso, assumir mais investimentos das políticas públicas e popularização de direitos, no que concerne a políticas educacionais e melhorias dos espaços escolares, estruturas físicas e da comunidade escolar. Acrescentem-se, os aparelhos para inserção digital, tão importantes em nosso tempo, como ficou demonstrado no período da pandemia da covid-19.

## Referências

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em 21 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

FERREIRA, E. M. de O.; VITORINO, C. C. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. **Resenha, Revista Brasileira de Educação**, v. 24, Rio de Janeiro, 2019.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. Cortez Editora, 1996.

SILVA, A. P. **Análise das políticas e práticas da EJA, na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo, a partir da perspectiva freireana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, J. L.; SOUZA, J. C. L. BARBOSA, C. S. Vinte anos do parecer CNE/CEB N. 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. Volume 10, número 4, maio - agosto, 2021.

SILVA, J. L. BARBOSA, C. S. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 14-31, 2022.

SILVA, A. P. **Análise das políticas e práticas da EJA, na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo, a partir da perspectiva freireana.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

## **Políticas do Ensino de Arte no Brasil e formação de professores**

Givandelson de Oliveira Aquino  
Edilaine Isabel Ferreira Aquino  
Juliana Marcondes Bussolotti  
Mariana Aranha de Souza  
Cristovam da Silva Alves  
Virginia Mara Cunha Próspero

### **1. Introdução**

O Ensino de Arte no Brasil tem respondido às expectativas de diferentes políticas que determinaram, ao longo dos anos, sua viabilidade e desenvolvimento. Conhecer o passado torna-se importante para poder viver o agora e projetar efetivamente o futuro. Para Barbosa (2014, p. XIII), “[...] cada geração tem direito a reinterpretar sua herança histórica, por isso o conhecimento histórico é essencial para a formação da consciência do indivíduo”. É justamente nessa perspectiva que se propõe, neste artigo, fazer um estudo sobre o histórico do Ensino de Arte no Brasil, delineando os marcos educacionais que deram origem ao Ensino de Arte que se tem hoje, de forma a conhecer a origem das ideias e das práticas vividas, tanto nessa disciplina, quanto nas políticas que a regem atualmente.

As mudanças na legislação que trata do Ensino de Arte nas escolas nas últimas décadas, como afirma Barbosa (2014), têm indicado encaminhamentos para a garantia da presença da arte na escola, mas não estabelecem diretrizes claras para a formação dos professores de arte, tampouco indicam as necessidades mínimas para sua formação.

Busca-se compreender, inicialmente, como as decisões políticas determinaram a formação artística escolar no Brasil e suas possíveis interligações com as políticas de formação dos professores de Arte. Determinou-se como objetivo fazer uma análise dos desdobramentos históricos das leis educacionais que determinaram a presença - ou ausência - da arte nos currículos escolares no Brasil, compreendendo suas implicações em relação à formação dos professores de Arte.

Como metodologia, este artigo tem caráter exploratório, de natureza qualitativa, considerando a análise bibliográfica e histórica do tema.

### **2. Os primórdios da Educação e do Ensino de Arte no Brasil**

#### **A educação jesuítica**

A arte pode ser tida como uma linguagem universal, uma vez que se faz presente em todas as culturas de todos os tempos de variadas formas. Na história do Brasil, é possível encontrar a presença da arte na vida dos povos que aqui habitavam e também nas caravelas dos exploradores que vieram para cá. Na famosa carta-relato escrita por Pero Vaz de Caminha a El Rei Dom Manuel de Portugal sobre o achamento dessas terras, o autor descreve

a presença de gaitas e trombetas junto aos aventureiros. Nas caravelas de Cabral estavam presentes dois músicos: o organista Padre Raffeo e o regente coral Padre Pedro Mello.

Os nativos, por sua vez, segundo o mesmo relato, cantavam e dançavam acompanhados de diversos instrumentos musicais de percussão e sopro. Quase 50 anos após esse primeiro contato, segundo os estudos de Barbosa (2014), em 1549, acompanhando o primeiro governador Geral Tomé de Souza, chegam os pioneiros da educação no país, os missionários jesuítas. Segundo a autora, os religiosos exerciam um modelo de ensino pautado no Barroco português. Assim, além de ministrarem os ofícios sagrados, os jesuítas constituíram oficinas de artesãos e aprendizados para o ensino da música e do teatro, dando início à prática de se ensinar arte por aqui.

Dom Pedro Sardinha, eleito o primeiro Bispo do Brasil em 1552, trouxe, em sua comitiva, o Mestre de Capela Francisco Vaccas, que deu início a um núcleo de Educação Musical voltado aos interesses da Igreja Católica e da Coroa de Portugal. Vaccas tinha como objetivo preparar músicos e cantores para acompanhar as celebrações das missas na capital da colônia, a cidade de Salvador, na Bahia.

A instauração da primeira escola em São Paulo, fundada por Manoel da Nóbrega, seguido por José de Anchieta, ambos padres da Companhia de Jesus, em 1554, inaugurou de maneira sistematizada o trabalho educacional, tornando-se uma das mais importantes contribuições do primeiro século da colonização. José de Anchieta, que ficou muito conhecido principalmente pelo seu trabalho de catequização, lançou mão de variados recursos para esse fim, entre eles a arte. O missionário encontrou na arte um meio eficaz de aproxima o com os nativos. Foi ele o maior responsável pela inaugura o, em 1555, no Rio de Janeiro, do primeiro teatro da colônia. Nesse mesmo ano aconteceu a estreia da primeira peça musical brasileira: "O Auto da Prega o Universal". Entre 1564 e 1605, estima-se que 21 autos com música instrumental, vocal, mas também danças, foram realizados no Brasil. Os relatos descritos encontram eco no que diz Tardif (2011, p. 56), que "A escola tal como a conhecemos é o produto de uma evolu o histórica bastante longa, que iniciou aproximadamente no século XVI com as 'escolinhas de caridade' e os primeiros colégios".

O primeiro-ministro de Portugal, de D. José I, Marqu s de Pombal, p s fim   aventura jesuítica em 1759, banindo os missionários do Brasil. Para esse governante, a pedagogia proposta pela Companhia de Jesus estava mais alinhada ao interesse da Igreja, o que pouco favorecia a Coroa Portuguesa. Pombal pretendia empreender algumas reformas para a colônia e entre elas estava a determina o de acabar com as escolas dos padres jesuítas e seu domínio no campo educacional, que chegava a 210 anos. Com a imediata expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, houve empobrecimento dos sistemas educacionais, uma vez que o ensino na Col nia estava basicamente sob seu domínio.

### 3. O Ensino de Arte no embrião da escola pública

A transferência da antiga capital, da Bahia para sua nova sede, o Rio de Janeiro, em 1763, foi mais um evento marcante em relação à derrocada do sistema educacional no Brasil. Na nova capital, a Educação passou a ser controlada pelo Estado, que tendia a uma secularização e padronização do currículo, enfatizando a Retórica, a Filosofia, o Latim e o Grego, e desprezando completamente o Ensino de Arte. Para Barbosa (1986), o Ensino de Arte era praticado em oficinas sob a orientação de um mestre.

Para Saviani (2015, p, 28), "[...] a orientação pedagógica introduzida pelas reformas de Pombal ainda fora levada por religiosos, de ordens diferentes das anteriores. As disciplinas avulsas ou aulas régias eram ministradas por professores pagos pela Coroa portuguesa”.

Em 1807, o Imperador Napoleão Bonaparte, que vinha estendendo seus domínios por toda a Europa, pretendia invadir Portugal. Com medo da invasão por parte do imperador francês, D. João VI e sua comitiva mudaram-se para o Rio de Janeiro, dando início a uma época de crescimento próspero na área artística e cultural, o que transformou significativamente a vida urbana do Rio de Janeiro.

De acordo com Barbosa (2014), em 1808 chegou ao Brasil a Missão Francesa, pondo de lado o Barroco brasileiro e dando espaço ao Neoclassicismo francês. Assim, foi fundada no Rio de Janeiro a Escola Real das Ciências, de Artes e Ofícios, com orientação neoclássica, pensamento burguês que predominava na época. O grupo de artistas franceses chegou ao Brasil com o intuito inicial de ensinar artes e ofícios aos estudantes, ou seja, prepará-los para o mercado de trabalho, mas levaram uma década para materializar esse projeto. Durante esse tempo, mudaram-se também os objetivos: ensinar arte para a aristocracia como símbolo de distinção social, dando à arte um legado que perdura até hoje, ou seja, algo que interessa a poucos, um luxo e, portanto, dispensável para o público comum.

Os estudantes de escolas públicas não tinham acesso aos mesmos conhecimentos que os estudantes das classes de elite. Começava nesse período, portanto, a desigualdade no ensino, pois para os alunos das escolas públicas o “currículo” era pautado no ensino de artes e ofícios, com fins de preparação para o trabalho. Essa concepção, de um ensino que tem como objetivo preparar mão de obra, manteve-se por longo período.

Em 1818, o Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que era o Mestre da Capela Real, escreveu o Compêndio de Música e o Método para Piano-forte. Ainda nesse mesmo ano surgiu a primeira Lei Oficial criando um curso de música no Brasil (JOPPERT, 1965). A referida Lei tratava de política educacional e mencionava a formação de músicos profissionais do nível superior para extinguir uma pendência do Estado.

#### **4. O Ensino de Arte: uma necessidade**

Com o início do processo de industrialização no Brasil, em 1870, surgiu a necessidade de se ensinar arte, porém diferentemente da proposta estabelecida pela Academia Imperial. A proposta era trabalhar com o desenho em suas diferentes categorias, uma vez que ele seria útil para a indústria nascente. Um destaque do discurso em prol da defesa do ensino do desenho é Rui Barbosa. Ele ficou encarregado de elaborar as diretrizes para o ensino das escolas do país, mas, em termos de arte, em seu projeto só aparece o ensino de desenho. De acordo com Mello (1947), em janeiro de 1847 surgiu a primeira Lei estabelecendo conteúdo para a formação musical: Princípios básicos de solfejo; Voz; Instrumentos de cordas; Instrumentos de sopro; Harmonia. A partir de então, passou-se a fornecer diploma de formação musical no Brasil.

Já em 1851, D. Pedro II aprovou a Lei 630, que estabelecia o conteúdo de ensino de música para as escolas primárias e secundárias. Essas leis promoveram um notável esplendor artístico e cultural da Educação Musical no país, mas após um curto período ocorreu uma estagnação que perdurou desde o segundo Império até a chegada da República, virada do século XX.

#### **5. Modernização do Ensino de Arte**

O movimento Escola Nova no Brasil, que aconteceu entre 1927 e 1934, teve como um de seus grandes divulgadores o educador Anísio Teixeira, que trouxe para o Brasil as ideias de John Dewey, cuja faceta que mais vigorou no país foi a ideia de arte como experiência consumatória. Suas ideias, porém, não foram bem interpretadas, pois a arte passou a ser usada para fixar conteúdos de outras disciplinas alheias a ela, como salienta Barbosa (2014, p. 3): “A prática de colocar arte no final de uma experiência, ligando-se a ela por meio de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na Escola Fundamental no Brasil”. A autora defende que, para Dewey, a experiência consumatória não se encontra apenas no estágio final, mas perpassa todo o processo de experimentação.

Em seu *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado na década de 1920, Anísio Teixeira propôs importantes reformas no sistema educacional brasileiro (TEIXEIRA, 1934). Mas é com o advento da Era Vargas que Anísio Teixeira encontra as condições de colocar em prática o seu projeto, que causou grandes mudanças na educação. Em 18 de abril de 1931 foi assinado, pelo presidente Getúlio Vargas, o Decreto 19.890, que estabelecia o Canto Orfeônico como disciplina obrigatória no currículo escolar. Em 1932, Anísio Teixeira, então secretário de Educação, criou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Para o cargo de diretor do órgão, escalou Villa-Lobos, o já então prestigiado maestro, compositor, educador e pesquisador musical, de larga experiência e conhecimento

monumental da música brasileira, fruto de muitas expedições pelo Brasil. que lhe permitiram recolher material tipicamente brasileiro.

O estabelecimento do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nas escolas fez surgir uma enorme demanda por professores capacitados na área musical. Para suprir essa demanda, o SEMA instituiu um curso destinado à formação de professores especializados. O curso era composto de um currículo extenso e previa o estudo da música nos seus aspectos técnicos, sociais e artísticos.

Foi graças ao comprometimento pessoal do maestro Villa-Lobos que o Canto Orfeônico se transformou no maior movimento de Educação Musical em grande escala que o Brasil jamais teve. Exemplo disso foi o concerto no Rio de Janeiro, em que foram envolvidas mais de doze mil vozes, com participantes que eram alunos do então curso primário, do curso secundário, e de trabalhadores.

Alinhado aos ideais do Governo Getúlio Vargas, Villa-Lobos acabou promovendo uma Educação Musical de cunho nacionalista com arroubos morais e cívicos. Nas linhas gerais do Canto Orfeônico publicadas em 1935, Villa-Lobos, em seu Guia Prático, propôs uma ampla reflexão sobre a música coral. O canto Orfeônico vigorou nas escolas do país até o final da década de 1960, e foi desaparecendo gradualmente, até sumir do currículo escolar.

## **6. Ensino de Arte e as ditaduras**

De 1937 a 1947, no contexto de redemocratização foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, como descrito na redação dos Fins da Educação, “[...] a educação nacional [estava] inspirada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana”. Buscava-se uma escola pública laica e gratuita. A Lei, promulgada em 1961, sob o nº 4.024, teve o período mais longo de discussão, 13 anos.

Essa Lei impôs a necessidade de um processo de formação de professores que correspondesse a essas necessidades. Barbosa (2014) afirma que o primeiro curso de formação de professores de desenho do país se deu na Universidade do Distrito Federal, que foi fechada pelo regime ditatorial que vigorou de 1937 a 1945. Para preencher a lacuna deixada pela ausência da formação sólida dos professores, passou a se concretizar o ensino do desenho geométrico e desenhos pedagógicos. Nesse período, o argumento de que a arte seria uma forma de libertação emocional vigorou fortemente.

Após 1947 apareceram ateliês para crianças em várias cidades do Brasil. Nesses ateliês, a criança tinha a liberdade de se expressar livremente, sem interferência do adulto. Tal experiência ficou conhecida como “Escolinhas de Arte” e deu origem ao Movimento Escolinhas de Arte do Brasil (MEA). Ainda de acordo com Barbosa (2014), foi na terceira e última fase da era Vargas, Estado Novo, que houve um retrocesso no que se refere à arte educação no país e que alguns procedimentos, como o desenho geométrico, se fortaleceram

nas então escolas primárias e secundárias, ou seja, no Ensino Fundamental e Médio. Pautado na concepção da livre expressão com base em teorias da área da psicologia, o MEA tentava convencer a escola comum sobre os benefícios da expressividade livre da criança.

Ao final da década de 1950, o governo federal permitiu a criação de classes experimentais de Arte para orientar o currículo e programas que seriam, depois, normatizados pelo MEC. O importante era que durante o ano o aluno pudesse explorar o maior número de materiais e técnicas possíveis.

Barbosa (2014) afirma que, em 1958, Lúcio Costa, o idealizador de Brasília, foi convidado a construir um programa de desenho para as escolas secundárias, que tinha como premissa o desenvolvimento da técnica e criação, fruto do pensamento da escola de Bauhaus, porém não foi oficializado pelo Ministério da Educação. Mesmo assim, suas ideias passaram a influenciar o Ensino de Arte. Neste mesmo ano a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou um artigo de Amado (1958) sobre o projeto de decreto do funcionamento das classes experimentais no então ensino secundário (atual Ensino Médio), que estava pautado na Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953. Esse projeto considerava as seguintes características:

- a) a aplicação de novos métodos e processos, bem como o ensaio de novos tipos de currículos; b) serão instaladas em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência, sendo particularmente indicados para isso o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia; c) serão organizadas, inicialmente, para o primeiro ciclo, podendo, porém, estender-se, a juízo do Ministério, ao segundo; d) a experiência, de início, reduzir-se-á em cada estabelecimento, ao mínimo, podendo ser ampliada depois de verificados os resultados; e) seus alunos serão matriculados com prévio consentimento dos pais ou responsáveis; f) terão professores especialmente credenciados; g) receberão assistência especial da Diretoria do Ensino Secundário; h) só poderão ser instaladas mediante prévia autorização do Ministro, através da Diretoria do Ensino Secundário, ouvido o Conselho Nacional de Educação; i) estarão sujeitas a constantes verificações dos órgãos da administração; j) serão em pequeno número de modo a assegurar o resultado da experiência; k) seu funcionamento será regulado por ato ministerial (AMADO, 1958, p. 74-75).

Já na década de 1960, algumas instituições de ensino superior passaram a ofertar licenciatura em desenho. Nesse período, uma experiência exitosa foi a que aconteceu na Universidade de Brasília, porém o curso também foi fechado pelo regime militar que assumiu o poder a partir de 1964. Além disso, o cenário que apresentava uma expansão das escolas experimentais no Brasil também foi cessado pelo novo regime, conforme expõe Barbosa (2002):

O governo militar que assume o poder, entretanto se afasta ideologicamente de todas as tentativas e projetos anteriores, fazendo

inclusive em alguns casos uso da força, conduzindo o sistema educacional para um novo caminho e dando novos rumos (BERGER, 1976, p. 178, *apud* BARBOSA, 2002, p. 48).

Barbosa (2002, p. 48) ainda indica que “Depois de 1964, instala-se o modelo tecnocrático, e predomina a preocupação pela quantificação como um sistema de controle e expansão”. Nesse período, o Estado passou a controlar e fiscalizar, administrando de forma sistematizada os processos de ensino. Um aspecto vivenciado nesse momento histórico que causou grande impacto ao setor da educação, conforme exposto por Marcondes (2012), foi o estabelecimento do AI-5, de 13/12/68, que proibia manifestações de livre expressão de professores e estudantes.

Barbosa (2002) revela que a Universidade de Brasília, que teve papel de suma importância na promoção de um pensamento educacional renovador para o Ensino de Arte, devido a todas as mudanças políticas, sofreu demissões em massa dos docentes e de funcionários da administração. Sendo assim, houve uma pausa em relação a todas as influências que essa Universidade favoreceu aos processos de Ensino de Arte da época, conforme exposto por Barbosa (2002), principalmente sobre a abordagem antropológica de Paulo Freire, em seu método de libertação, modelo que a autora citada considera realmente brasileiro, e cujo pensamento vinha influenciando o modo de se pensar o Ensino de Arte.

Como as Escolinhas de Arte também foram fechadas, inviabilizando a livre expressão da criança nas atividades fora da escola, “[...] as atividades de arte na escola, por sua vez, passaram a contemplar desenhos alusivos às comemorações cívicas, religiosas ou outras”. (BARBOSA, 2014, p. 8). No ensino Fundamental e Médio, por sua vez, as aulas de Arte pautavam-se pelo desenho geométrico. O objetivo, como já havia ocorrido no passado, seria preparar os alunos das escolas públicas para o mercado de trabalho.

Em 1971, no período em que o Brasil continuava sendo governado pelos militares, foi promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5692/71, que estabelecia o agrupamento das artes em uma única atividade curricular e instituía a chamada polivalência na disciplina de Educação Artística. Segundo a Lei, um único professor deveria ensinar as diferentes áreas do campo artístico: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Para Amato (2006), essas mudanças tiveram como objetivos alinhar o currículo escolar com as necessidades do mercado de trabalho. Segundo a autora:

Na elaboração tanto da lei 5540/68 (reforma do ensino superior) quanto da lei 5692/71 (reforma do ensino de primeiro e segundo graus), algumas influências passaram a ficar notadamente perceptíveis, como a dependência entre educação e mercado de trabalho, a racionalização do (mercado) sistema educacional, o ensino pago, a profissionalização do ensino médio e a reciclagem para atender à flexibilidade da mão de obra (AMATO, 2006, p. 153).

Na LDB 5692/71, as disciplinas e atividades eram nomeadas e caracterizadas de formas distintas, criando uma divisão entre disciplinas e atividades curriculares, e a Educação Artística estava nesse segundo grupo. Isso não proporcionou condições para que a arte fosse implantada com a devida valorização no contexto escolar, e produziu-se uma identidade característica para a Educação Artística. Assim, a permanência da arte na escola figurava-se apenas como uma atividade escolar, e não como disciplina.

Um outro problema para o Ensino de Arte nesse período foi a ideia vigente de que a produção de arte seria fruto de uma expressão individual do artista, entendendo-se a criação como fator afetivo. Assim, o professor deveria intervir o mínimo possível, para não atrapalhar o ato criador. Nessas duas visões, a formação docente qualificada seria dispensável, pois o professor estaria mais como um apoiador do aluno do que como um proponente. Portanto, qualquer um poderia exercer essa função, o que impactava diretamente a necessidade de uma sólida formação do professor de arte. Mesmo assim, seria necessário formar profissionais adaptados à nova realidade estabelecida. Assim, foram instituídos, em caráter de urgência, os chamados cursos de Licenciatura curta. Como as instituições públicas de ensino superior não se adequaram à nova realidade, ficou a cargo das faculdades particulares oferecer cursos de licenciatura aos interessados.

Conforme afirma Barbosa (2014), a partir de 1973 os professores de Educação Artística passaram a ser preparados nos cursos de licenciatura curta com duração de dois anos, podendo essa formação ser completada posteriormente. Como era de se esperar, essa Lei não foi efetivada, portanto não se atingiu a eficácia necessária, o que resultou numa precarização da formação do professor. Em decorrência de uma política e de uma pedagogia tecnicista, e da predominância do ensino de caráter individualista das artes visuais e da gradual supressão das artes coletivas, como o teatro, a dança e a música, do currículo escolar, passou-se a promover um Ensino de Arte cada vez mais descontextualizado e esvaziado de sentido.

Em paralelo, o Ministério da Educação organizou um convênio com as Escolas de Arte do Brasil, a fim de preparar os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, com o objetivo de orientar e elaborar um material curricular. Apenas alguns estados preocupados com essa situação desenvolveram formações para preparação de professores para atendimento às orientações dos guias curriculares.

Em termos metodológicos, a Educação Artística não pode contar com um direcionamento adequado, pois a Lei que passou a vigorar não deixava claro qual caminho deveria ser seguido. Barbosa (2014) observa que, diante desse quadro, a Secretaria da Educação de São Paulo elaborou um guia curricular com a intenção de orientar o trabalho docente. Esse guia, porém, não fundamentava filosoficamente, pedagógica e psicologicamente o

ensino da arte na escola, não apresentava uma linha metodológica que orientasse, tampouco sugeria uma bibliografia de apoio aos professores.

Muitas foram as dificuldades encontradas, e o MEC, que a princípio havia preparado representantes das secretarias estaduais para disseminar propostas para o estabelecimento da Educação Artística, teve que intervir, criando, em 1977, o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação – PRODIARTE. Ainda de acordo com Barbosa (2014), o programa tinha como objetivo melhorar a qualidade do Ensino de Arte nas escolas. A preocupação do MEC com a qualidade do Ensino de Arte já era comum aos professores dessa disciplina, que começaram a se organizar a despeito das demandas autoritárias do governo.

De acordo com Marcondes (2012), da segunda metade dos anos 1970 até início dos anos 1980 começaram a surgir movimentos para a democratização do ensino, com vistas a preparar os alunos para a cidadania. Tal organização foi se evidenciando em encontros como o que aconteceu no Rio de Janeiro em 1977, em plena ditadura militar. Outro exemplo desses movimentos, exposto por Barbosa (2014), foi a Semana de Arte e Ensino em 1980, realizada no Campus da Universidade de São Paulo e coordenado por ela mesma, que conseguiu reunir mais de três mil professores. Esse evento teve a intencionalidade precisa de articulação política e conceitual do Ensino de Arte, e a partir dele surgiu a organização de uma associação de arte educadores denominado “Núcleo Pró Associação de Arte Educadores de São Paulo”, imbuído pelo desejo de mudanças conceituais e políticas. Outro desdobramento da Semana de Arte e Ensino foi explicitar a necessidade de criação da pós-graduação em arte e educação. Nesse sentido, em 1982 e 1983 foram criados na USP os cursos de doutorado, mestrado e especialização, sob orientação de Ana Mae Barbosa. Esse primeiro lampejo foi importante para o crescimento do Ensino de Arte no Brasil, mas insuficiente, dado o número elevado de professores de arte que se formam anualmente na graduação, o que criou um verdadeiro funil que impede que muitos sequer tenham a chance de completar a especialização.

Uma mudança efetiva no Ensino de Arte só aconteceria na década seguinte, e essa luta não ficou restrita ao âmbito escolar, pois foi também uma luta política. Barbosa (2014) afirma que no estado de São Paulo, por exemplo, os professores resistiram à proposta do governador de preparar os alunos para cantar em um imenso coral no qual ele mesmo seria o pianista em troca de bonificação. Os professores de arte entenderam que era preciso fortalecer a organização da classe.

## **7. Ensino pós-moderno de arte**

Com as mudanças na estrutura da grade curricular propostas pelas leis, um marco relacionado com os caminhos metodológicos a serem seguidos pelos professores nas aulas de Educação Artística nas escolas foi o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, em de

1983, realizado sob a coordenação de Ana Mae Barbosa em parceria com diversas instituições. Esse festival teve como foco a “atualização” dos professores de Arte. Nele surgiu o embrião do que ficaria conhecido como Abordagem Triangular no Ensino de Arte. Essa abordagem, que foi concebida por Ana Mae, com forte influência do pensamento freiriano, propunha uma quebra de paradigmas e promoção de mudanças na concepção de ensino dos professores. Nesse aspecto, o Festival de Campos do Jordão foi um balizador. Segundo Bredariolli (2010, p. 29):

O XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão nasceu do desejo de reconfiguração da educação artística realizada nas escolas públicas nos anos 1970. Foi movido como um todo, pelo desejo de mudança, por isso a insistência em executar um projeto fundado na “leitura” crítica.

Para Bredariolli (2010, p. 29), essa edição do festival foi “[...] a única edição dentre o conjunto de eventos, dedicada a professores de ‘Educação Artística da rede pública de ensino’”. Ana Mae desenvolveu a Abordagem Triangular quando foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP e propôs a aprendizagem dos conhecimentos da arte tendo como base a inter-relação entre o fazer, o ler e contextualizar, com forte apelo para a aproximação com o mundo artístico. Nos estudos de Bredariolli (2010), ficou evidente que Ana Mae Barbosa considera o Festival de 1983 como o evento que trouxe à tona a importância da imagem/obra somados à prática artística, oferecendo as primeiras experimentações de possibilidades do exercício da construção estética e da relação e percepção do seu entorno, no espaço em que o professor estava inserido. O movimento que surgiu a partir daí exigia uma transformação no Ensino de Arte na escola.

Para Bredariolli (2010), no cenário do Ensino de Arte a Abordagem Triangular estabelece uma revisitação dos conceitos que compõem esse ensino, que era idealizado como “livre expressão” e que passou a ser reformulado por um modelo com foco no desenvolvimento da criticidade e análise, diferentemente do que era proposto pela LDB n.5.692/71, que definia o Ensino de Artes com enfoque na estimulação da sensibilidade, que se atinha à decoração do ambiente escolar, a datas comemorativas e ao folclore brasileiro e que era inferiorizado em relação às outras disciplinas do currículo escolar. Já na Abordagem Triangular, a proposta passa a ter um novo enfoque: aproximar o mundo da arte da vida dos alunos, através do fazer, do ler e contextualizar a arte, promovendo a aprendizagem dos conhecimentos próprios da arte, que estão baseados na inter-relação entre eles.

Para Bredariolli (2010) e para Barbosa (2014), a Abordagem Triangular foi sistematizada tendo como premissa a cultura da pós-modernidade. Suas características estão na proposição da leitura de imagem, considerando as interpretações e codificações somadas à prática, ou seja: fazer-ler-contextualizar. Essa nova proposta para o Ensino de Arte, que se

desenvolveu ao longo dos anos 1980 e 1990, causou forte impacto na vida cotidiana de muitos professores e passou a ser um balizador de propostas metodológicas presentes nas escolas de todo o país, pavimentando o caminho da proposta curricular que passou a vigorar com a nova LDB a Lei 9394/96 que, por sua vez, abriu espaço para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mesmo em meio à efervescência dos estudos sobre as práticas de ensino, na segunda metade de 1986, as mudanças políticas impactaram penosamente o Ensino de Arte nas escolas. Barbosa (2012, p 1-2) relata que “[...] em julho de 1986, em um Encontro de Secretários de Educação no Rio Grande do Sul, o Secretário de Educação de Rondônia propôs a extinção da educação artística do currículo, o que foi aprovado pela maioria dos secretários”. Desse modo, em novembro de 1986, de acordo com Barbosa (2012), o governo aprovou a reformulação dos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, extinguindo a área de comunicação e expressão, ou seja, excluindo o ensino de Educação Artística e apenas inserindo uma nota em um parágrafo, aludindo a sua existência. Em consequência disso, muitas escolas particulares demitiram os seus professores de educação artística, pautadas na ambiguidade do documento.

Barbosa (2012) sublinha que a década de 1980 foi um período de poucas conquistas para o Ensino de Arte. Evidencia ainda que o termo “arte/educação” veio marcar uma posição de vanguarda no que se refere ao termo “Educação Artística”, impregnado das normativas impostas nas décadas de 1970 e 1980. Entretanto, a autora propõe utilizar o termo Ensino de Arte, quando se tratar de aprendizagem da Arte.

## **8. Democratização do Ensino**

A partir da segunda metade da década de 1980, o país avançou nos debates sobre as garantias sociais. De acordo com Marcondes (2012), a elaboração da nova constituição brasileira em 1988, a chamada Constituição Cidadã, trouxe muitas garantias para a população, dentre elas o direito à educação. Assim, um contingente maior de pessoas passou a frequentar a escola.

A Constituição Federal de 1988 dispõe, em seu artigo 23 e incisos III, IV e V:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos; IV - Impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural; V - Proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (BRASIL, 1988).

No artigo 206 da Constituição Federal, no que se refere ao ensino, é garantido, no inciso II: “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Em outras palavras, a Constituição Federal de 1988, nos artigos 23 e 206 afirma que a Arte deve ser protegida e que deve ser garantido espaço na educação, para o seu ensino.

## **9. Lutas e conquistas sociais**

Diferentemente da década de 1980, que não apresentou um cenário político favorável ao Ensino de Arte, a década de 1990 abriu um panorama de possibilidades. Segundo Marcondes (2012, p. 56):

[...] o Deputado Jorge Hage envia para a Câmara um substitutivo como proposta da LDB e, somente em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo que, finalmente e após 8 anos de discussões e tramitação, é aprovado em dezembro de 1996, configurando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

Dessa forma, em 1996 entrou em vigor a nova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que assegurou a formação básica comum à sociedade brasileira e regulamentou a Arte como componente curricular obrigatório, ou seja, a Arte tornou-se de fato disciplina nos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 1996). Essa nova Lei, que passou a regulamentar a educação brasileira, teve como princípio uma Pedagogia Humanista, baseada no princípio do direito universal: “Educação para todos”. A nova LDB defende a centralização do poder educacional no MEC, favorecendo autonomia às Instituições Escolares e respeitando a diversidade cultural e o regionalismo. Entretanto, a LDB de 1996 também afirmou que é de competência da União, em regime de colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, as diretrizes para toda a Educação Básica, que norteiam a formação de currículos e conteúdos mínimos, a fim de garantir os saberes básicos à formação básica comum.

Diferentemente da LDB imposta pelo regime militar, a nova LDB nasce como fruto de muita luta e participação dos professores, inclusive dos professores de Arte, cujo movimento foi primordial para que a Arte não fosse retirada do currículo escolar. Para Martins (2012), “Nascida da luta de Arte-educadores em todo país, mesmo que ainda não seja obedecida como foi concebida, a nova LDB gerou documentos que reafirmam a presença da Arte na escola” (MARTINS, 2012, p, 55).

A Lei 9394 foi inegavelmente uma conquista, fruto das lutas dos educadores desde a redemocratização do país, porém não atingiu as conquistas esperadas, principalmente no que tange a questão da clareza quanto ao modo de a arte se fazer presente na escola e em relação à formação dos professores de Arte. Magalhães (2012, p. 183) alerta:

Considerando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, observa-se que as estruturas curriculares dos cursos superiores de Artes (licenciaturas) apesar de sua relevância em seu tempo de criação, já apresentam lacunas teórico-metodológicas para formar professores de Arte entrosados com as novas perspectivas contemporâneas. Nesse sentido, a área de Artes necessita de curso que objetivem a formação de cidadãos críticos, inventivos e participativos. (MAGALHÃES, 2012, p. 182).

As dificuldades enfrentadas para efetivação do Ensino de Arte proposto pela Lei 9394 são diversas. Mesmo que tenha surgido como uma tentativa de superar os limites da antiga Educação Artística, a nova Lei esbarrou nas dificuldades de se implantar uma disciplina tão plural como a Arte. Para Iavalberg (2015), o Ensino de Arte sempre foi marcado pelos paradigmas da arte-educação Tradicional e Renovada. No primeiro modelo, o objetivo seria desenvolver o talento, a imitação, as artes por ofícios. O segundo modelo, por sua vez, estaria pautado pela criatividade, a invenção, as artes segundo os meios. Para a autora, não é raro encontrar esses dois paradigmas dando o tom nas aulas de arte país afora:

Não obstante, ainda encontramos os dois paradigmas, tal como foram tratados nas suas respectivas épocas, nas salas de aulas das nossas escolas. Eles sobrevivem da reprodução dos professores, que ensinam como aprenderam. A formação segue desatualizada, apesar das novas orientações que demarcaram o Ensino de Arte na educação básica a partir dos anos de 1980 e, principalmente nas décadas de 1990, com a escrita e distribuição, aos professores de todo país, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais concepções didáticas pós-modernistas ordenam a área de arte (IAVALBERG, 2015, p. 188).

Como estava previsto na Lei 9394, em 1997 foram redigidos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997). Esse documento não se estabeleceu como um padrão imperativo, mas como embasamento para a prática docente. O que se apresenta nos PCN é o resultado da parceria entre o MEC e a Fundação Carlos Chagas, em 1996, ainda partindo de uma análise das propostas curriculares de estados e municípios e das experiências de outros países, de maneira especial da Espanha. A proposta dos PCN é orientar a elaboração de currículos, sistemas de avaliação de cada disciplina, bem como subsidiar formação inicial e continuada de professores e coordenadores. Propõe-se a orientar o trabalho do professor, mas sem tirar sua autonomia. No campo da Arte, o trabalho deveria abranger as linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Em termos gerais, no Ensino de Arte deveriam ser desenvolvidas oportunidades para que o aluno pudesse ter contato com os conteúdos dessas linguagens, de forma a poder apreciar, desfrutar e valorizar produções artísticas de vários povos e de vários lugares do mundo (BRASIL, 1997).

As ideias norteadoras da Abordagem Triangular estão contidas nos PCN, mas não são referenciadas diretamente. A esse respeito, Barbosa (2014, p. 15), idealizadora da abordagem, faz uma dura crítica:

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990), com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNS brasileiros dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da primeira à quarta séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (quinta à oitava séries). Infelizmente os PCNS não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNS, determinando a imagem a ser "apreciada" e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Um autêntico exemplo da educação bancária que Paulo Freire tanto rejeitou.

Ao confiar a elaboração de um documento tão importante para a educação do país a um estrangeiro, o Brasil perdeu a oportunidade de utilizar o capital cultural e intelectual dos pensadores nativos para criar um documento que melhor refletisse sua realidade. Além disso, os PCN acabaram por refletir as exigências que o capital financeiro impunha à educação, ou seja, um sistema de ensino alinhado ao neoliberalismo, segundo Azevedo (2010, p. 81):

A política educacional que gerou os parâmetros estava identificada claramente com a tendência neoliberal, ou melhor, com uma nova ordem imposta pelo capital, que necessitava, por sua vez, da constituição de uma nova hegemonia. O olhar crítico e pós-crítico sobre essa nova hegemonia implica estabelecer as conexões entre saber, identidade e poder – educação, política e sociedade.

Após entrar em vigor a Lei 9.394/96 e os PCN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular para o desenvolvimento e avaliação de proposta pedagógica de toda a Educação Básica, dando estrutura e base para o detalhamento de conteúdos e competências. As diretrizes teriam como objetivo a promoção e a equidade de aprendizagem, de modo a garantir que conteúdos básicos fossem ensinados para todos os alunos, considerando-se seus diversos contextos. Nas DCN, há a indicação de ser incumbência da União “[...] estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o

Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

Segundo Menezes (2001), “As DCNs se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCNs são apenas referências curriculares, não leis” (MENEZES, 2001). Para a autora, as diretrizes curriculares contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, buscando promover, junto ao estudante, o seu desenvolvimento intelectual e profissional de maneira autônoma e permanente.

Em seu processo de elaboração, as diretrizes curriculares contaram com a colaboração de diferentes órgãos de representatividade da sociedade, dentre eles, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O discurso pedagógico presente nas diretrizes curriculares preconiza o desenvolvimento de competências básicas como objetivo fundamental da escolarização e a interdisciplinaridade como proposta de organização curricular. Entretanto, esse discurso, que surgiu como nova e moderna perspectiva para o ensino, não é novidade, pois, como defende Carvalho (2001, p. 156):

O ideal de uma organização curricular interdisciplinar, que pretensamente romperia com a fragmentação das disciplinas escolares tidas como "estanques" e "isoladas", bem como a ideia de que a escola deva voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de capacidades ao invés da transmissão de informações, já integram há algumas décadas os discursos e o ideário de renovação pedagógica. Suas origens remontam pelo menos aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, veiculadas sobretudo a partir dos anos 30.

Dessa forma, um discurso que se apresenta pretensamente inovador, não passa de uma mera repetição de padrões já estabelecidos.

Em termos do Ensino de Arte, as DCN apresentam um ganho significativo que traduz a luta dos professores de Arte travada na década anterior. Nesse sentido, destaque-se este artigo das DCN:

Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (DCN, art. 5º, item VI, 2006, p. 2)

O que se tem aqui é que o Ensino de Arte é posto no mesmo nível das demais áreas do conhecimento humano, revelando a conquista política de reconhecê-la como um saber necessário ao desenvolvimento do sujeito, incorporando-a ao currículo da educação básica.

As DCN também trouxeram a possibilidade de implementação do Ensino de Arte para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a obrigatoriedade de colocar o Ensino de Arte na educação básica como uma conquista política trouxe implicações quanto a uma política de formação docente ambígua, uma vez que exigiria uma formação diferenciada para o trato com crianças em processo de alfabetização e demais etapas da escolarização. Mais uma vez, a Lei estabeleceu normativas para mudanças no ensino sem se preocupar com a formação do professor responsável por ele.

Um fato que aqui merece destaque foi a alteração da Lei 9394/96, ocorrida em 2010, passando a vigorar como a Lei nº 12.287, onde se lê, no § 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Essa mudança, que ocorreu no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, provocou educadores a evidenciar, em seus processos pedagógicos, a aproximação com as produções artísticas culturais brasileiras e locais, favorecendo a desconstrução do pensamento hegemônico. Desse modo, é possível afirmar que houve uma ação política para garantir a desconstrução de um pensamento equivocado da arte como funcionalidade, construído ao longo dos tempos, pensamento ligado aos conceitos europeus, e para focalizar o olhar na produção artística e cultural originária do território brasileiro. Diante disso, cada localidade poderia reconstruir sua história, garantindo os seus saberes e cultura, favorecendo assim que os professores pudessem resgatar a essência cultural e artística brasileira própria de cada localidade.

## **10. BNCC e o ensino contemporâneo de arte**

Como também já estava previsto na LDB 9394/96, em 2010 deu-se início ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base tinha como função especificar as habilidades que se espera que os alunos aprendam em cada ano letivo. A BNCC foi elaborada à luz do que dizem as DCN e, portanto, um documento não exclui o outro. Tanto as Diretrizes quanto a Base são obrigatórios e devem ser respeitados por todas as escolas, da rede pública e da rede particular. Além disso, a BNCC é um documento que norteia a elaboração de currículos de todo o país. Para compreender sua concepção, vale sublinhar que a sua elaboração já estava prevista na Constituição Federal, que foi um marco histórico para a sua concretude. O Conselho Nacional de Educação (CNE), na Portaria 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, expressa:

O conceito da formação básica comum, presente no art. 210 da Constituição Federal de 1988, é tratado em dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O art. 26 estabelece que os currículos da Educação Básica devem abranger o estudo da língua

portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte, a educação física, o ensino da História do Brasil levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 2017, p. 146).

A construção da BNCC (BRASIL, 2017) foi concebida a partir de consulta pública, conforme orientação da Resolução CEB/CNE nº 7/2010, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que define:

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução) (BRASIL, 2010).

Dessa forma, em 2015, conforme Aguiar (2018), professores da Educação Básica e do Ensino Superior de diferentes áreas do conhecimento foram convidados pelo MEC para construir a primeira versão da BNCC, a ser disponibilizada para consulta pública pela internet. Já a segunda versão do documento, de 2016, foi submetida a discussão com a participação de educadores que indicavam propostas de alteração, se fosse necessário, em seminários promovidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Aguiar (2018) relata que, na etapa seguinte, o Comitê Gestor ficou responsável pelas diretrizes que orientaram a revisão da segunda versão que deu origem à terceira versão, encaminhada ao CNE em abril de 2017. O CNE promoveu 5 (cinco) audiências públicas nacionais, uma em cada Região do país, com a participação de representantes de instituições educacionais, e encaminhou o documento ao MEC, com proposições e registro dos debates, sugerindo sugestões e alterações. Finalmente, em dezembro de 2017 o CNE entregou o documento final ao MEC e, assim, a BNCC foi homologada pelo ministro da educação.

Após esse processo trabalhoso, em 5 de abril de 2018 iniciou-se o programa de implementação da Base Nacional Comum Curricular (essa que ficou entendida como a quarta etapa da BNCC), divulgado em Diário Oficial da União, sob Portaria nº 33, com fins de apoiar e somar forças com Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital para o processo de implementação de currículos alinhados à BNCC, ou revisão para as instituições que já faziam uso de documento referencial ou curricular. Uma vez que a Base estabeleceu os conhecimentos essenciais a todos os estudantes da Educação Básica do país, estados e municípios precisaram adequar seus documentos normativos ou produzi-los, favorecendo as particularidades locais, conforme explicitado na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2017).

Em relação aos conhecimentos pedagógicos, ficou estabelecido, no artigo Art. 3º da BNCC (BRASIL, 2017), que o desenvolvimento se dará por competências que se referem a conceitos, procedimentos e habilidades que estão relacionadas às práticas cognitivas e socioemocionais, com enfoque nas atitudes e valores para resolver ações complexas do dia a dia. As competências e habilidades devem ser consideradas como “direitos e objetivos de aprendizagens”, como consta na Lei do Plano Nacional de Educação.

Como mencionado anteriormente, a elaboração da BNCC teve início em 2010, porém, até que fosse concluída, em 2017, o país passou por mudanças políticas significativas, das quais a elaboração da BNCC não ficou livre [11](#). De acordo com Aguiar (2018, p. 8):

A BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais.

Para essa autora, que na ocasião atuou como membro do CNE, a metodologia de construção da BNCC, apesar de apresentar um viés participativo, foi verticalizada, uma vez que foi constituído um grupo de profissionais para elaborar e dispor uma primeira versão do documento sem um marco de referência que desse unidade ao trabalho. Aguiar (2018, p. 14), que é uma crítica do modo como se constituiu a Base, defende que:

Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares.

A construção de um documento que atenda às necessidades educacionais de um país como o Brasil, de dimensões continentais, é um grande desafio. Para que a educação faça sentido é necessário que os estudantes e profissionais sejam protagonistas e que as concepções, saberes e histórias de vidas estejam conectadas ao contexto educativo. Dessa forma, Aguiar (2018, p. 17) salienta que “[...] é preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica”

Como visto anteriormente, nos PCN a Arte foi inserida como área de conhecimento, em um documento próprio, em pé de igualdade com as outras áreas. Na BNCC, por sua vez, ela é tratada como um componente que integra a área de linguagem. As competências específicas para o componente Arte estão atreladas às competências da área de linguagem e, conseqüentemente, também estão alinhadas às competências gerais. De certa forma, a nova Lei refaz uma estrutura hierarquizada dos componentes curriculares tal qual já havia acontecido em leis anteriores, relegando a Arte a um papel secundário e promovendo uma descontinuidade nas conquistas anteriores. Conforme afirma Lavelberg (2018, p. 76), “Essa descontinuidade denota uma desvalorização da Arte no currículo escolar e está em consonância com a exclusão do componente das avaliações das aprendizagens dos sistemas de ensino”. Com essa tomada de posicionamento na BNCC, fica evidente a escolha feita no sentido de atender ao mercado de trabalho e aos interesses do capital. A Arte não se encaixa nessas exigências mercadológicas, segundo a autora, por promover um sujeito sensível e crítico, o que não se espera de um trabalhador.

Em termos de estrutura, enquanto nos PCN o componente Arte está dividido nos eixos *fazer, fruir e refletir* na produção estética, social e histórica da arte, a BNCC propõe seis dimensões do conhecimento – *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão* –, de forma indissociável e simultânea, favorecendo a singularidade da experiência artística. De acordo com Lavelberg (2018), assim como já havia acontecido com os PCN, a BNCC orienta-se pelas ações de aprendizagem relacionadas à Abordagem Triangular, defendida pela Profa. Ana Mae Barbosa nos anos 1980, uma proposta pós-moderna para o Ensino de Arte baseada na articulação entre o fazer, a leitura da crítica da arte e sua contextualização. A BNCC também apresenta uma nova terminologia para o conjunto das linguagens artísticas, *Objeto de conhecimento*, dentro das unidades temáticas: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas (essa última, mais uma novidade da BNCC, refere-se às linguagens da arte e às relações entre arte e tecnologia, bem como ao hibridismo entre elas).

Outro fator que merece destaque é a questão da formação do professor de Arte. Do modo como a BNCC foi formulada, espera-se do professor um domínio de conteúdos que sequer estão claros e uma formação teórico/prática que os cursos de licenciatura não oferecem.

Segundo Lavelberg (2018, P. 81):

A BNCC de Arte é aberta e sem definição dos conteúdos e procedimentos didáticos no que se refere à parte comum exigida das escolas, o que pode redundar na reprodução dos paradigmas equivocados que, sabidamente, marcam nossos contextos educativos no componente Arte: a livre-expressão e a educação tradicional.

Isso torna urgente a necessidade de implementação de políticas públicas que tornem possível a efetivação da Base, caso contrário será mais uma lei sem aplicabilidade. Como defende Lavelberg (2018, p. 81),

A proposta da BNCC de Arte [...] só cumprirá seus propósitos se as definições que foram delegadas às equipes vierem acompanhadas por políticas públicas de formação voltadas às linguagens específicas e à valorização dos docentes e da arte na Educação

Isso equivale a dizer que, para que não se incorra nos mesmos erros do passado, faz-se urgente e necessário investir na formação dos professores, dar-lhes condições adequadas de trabalho, plano de carreira e salário dignos da grandeza da profissão e, ainda, espaço adequado para a arte e seu ensino no ambiente escolar, visando à formação artística e cultural dos alunos.

## **11. Considerações Finais**

Conforme os fatos relatados, é possível perceber como as decisões políticas impactaram significativamente o Ensino de Arte, determinando o modo como deveria se fazer presente na escola, ou até mesmo inviabilizando sua presença no processo educativo.

Ao longo da história das propostas para o Ensino de Arte no Brasil, a arte sempre esteve a serviço de interesses políticos, com ênfase na preparação das camadas mais baixas para o mercado de trabalho, e quando se tratava da burguesia, para deleite. Dessa forma, o ensino e a formação de professores de Arte sempre estiveram atrelados a interesses alheios aos processos educativos, o que comprometeu uma visão mais ampliada da concepção da arte no currículo e a relação do homem com a sua humanidade.

Ao lançar um olhar sobre as leis educacionais instituídas no final do século XX, constata-se que a Lei 4024/61, elaborada durante o governo de João Goulart, propôs uma educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, considerando a arte como atividade complementar. Com isso, a arte foi excluída do currículo de muitas escolas. Dez anos depois, a Lei 5692/71, que entrou em vigor no período ditatorial, visava à formação necessária ao desenvolvimento individual de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Essa lei instituiu a Educação Artística como atividade curricular polivalente. Somente em 1996, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, foi criada a Lei 9394/96, que alterou o termo Educação Artística por Arte e a instituiu como disciplina obrigatória. Essa conquista, que foi fruto da luta de arte-educadores de todo o país, abriu caminhos para a elaboração dos PCN e das DCN, documentos que deram ao Ensino de Arte um espaço efetivo na educação brasileira.

Com a homologação da BNCC, o desafio para o Ensino de Arte e para a formação de professores Arte intensificou-se. O ensino por competência mais uma vez se volta ao atendimento de interesses do mercado, negligenciando as especificidades de cada disciplina e dificultando, assim, o desenvolvimento cidadãos sensíveis, críticos e humanos.

## Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs): [Livro Eletrônico] **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, R. **A música brasileira no período colonial**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1942
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus 12 OPUS** - Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) 2006. Acesso em 2019-03-24.
- ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino da Arte**. São Paulo: Thomson, 2006.
- ÁVILA, Marli Batista. **A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos** - uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil. 2010. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.27.2010.tde-29102010-125844. Acesso em: 2019-04-12.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/educação. In BARBOSA, Ana Mae; CUNHA: Fernanda Pereira da (Orgs) **Abordagem triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino de Arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visual**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Vivian Dell' Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Construindo um modelo de plano para aulas de musicalização infantil: a experiência do Curso de Musicalização Infantil da UFPR. In: **Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. p.45-56. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/AnaisdoIISeminarioBrasileiroEducacaoMusicalInfantileVE ncontrolInternacionalEducacaoMusical.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2017.
- BENEDETTI, Sandra. A arte na produção da cultura da escola. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004. (Série ideias n. 31)

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Leis**. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1927, 1852, 1891
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Ferreira da (Orgs). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CALABRESE Omar. **A Linguagem da Arte**. Rio de Janeiro: Globo, 2002.
- CAMINHA, Pero. Vaz de. **Carta a El Rey Dom Manuel**. Obra original publicada em 1817. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1968.
- CARDOSO, André. **A música na corte de D. João VI**. Martins Fontes: São Paulo, 2008.
- CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 112 [Acesso: 7 jun. 2021], p. 155-165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100008>>. Epub 13 Dez 2005. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100008>.
- COSTA, Fábio José Rodrigues da. Das utopias à realidade: é possível uma didática específica para a formação inicial do professor de artes visuais? In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2012.
- COUTINHO, Rejane. A formação dos professores de Arte. In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2012.
- COUTINHO, Rejane. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In. TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004. (Série ideias n. 31)
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FERRAZ M. Heloisa C. e FUSARI, Maria F. Resende. **Metodologia do Ensino da Arte** São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Civilizando pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. doi:10.11606/D.48.2003.tde-19122012-143551 Acesso em: 4 de abril de 2019.
- HERNANDEZ Fernando **Transgressão e mudança na Educação: Projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. São Paulo: s.n., 2015. 258 p. ils. Tese – departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada - Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/publico//lavalbergRosaTeseLD.pdf>> Acesso em 19 de março de 2019.

- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os sons da República**. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889 – 1930. Dissertação de Mestrado. Universidade católica de São Paulo – História, Política e Sociedade. São Paulo, 2003.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação**. A música nas escolas Públicas – 1838 – 1971. Tese de Doutorado. Universidade católica de São Paulo – História, Política e Sociedade. São Paulo, 2008.
- JOPPERT, M. **A música na cidade do Rio de Janeiro do século XVI até o século XIX**. Rio de Janeiro: Divisão de Educação Complementar, 1965.
- KIEFER, B. **História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1976.
- KOHAN, Walter Omar. 2004. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: Walter Omar KOHAN (ed.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-67.
- LANGE, F. A organização musical durante o período Colonial brasileiro. **Quinto Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros**: Coimbra, 1966.
- LEITE, S. **A música nas escolas jesuíticas do Brasil no século XVI**. Ministério da Educação e Cultura: Serviço de Documentação, 1949.
- LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. **O ensino de música na Escola Fundamental**. São Paulo: Papirus, 2007.
- MACHADO, Regina. Rasas Razões. In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectiva com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol. 01, n. 01, p. 109-131, ago. - dez. 2009.
- MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MARQUES, Isabel; **Linguagem da dança arte e ensino**. São Paulo: Digitextos, 2010.
- MARTINS, Miriam Celeste. PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia: Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MELLO, Guilherme de. **A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NICOLETTI, Daniela Amaral Rodrigues. **A educação estética através da Música no segundo setênio**: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.27.2018.tde-17042018-150151. Acesso em: 12 de abril de 2019.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de Formação de professoras iniciantes. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez.

2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1868-int.pdf>. Acesso em: 23/05/2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTEL, Lúscia Golveia (org) **Som, Gestos, Forma e Cor**: Dimensão da Arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

ROCHA, Vera Lurdes Pestan da. Formação de professor – Perspectiva de Abordagem. In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2012.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 19, 2004.

SILVA, Katiane Gonçalves. **Educar e converter**: os métodos educacionais jesuíticos. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Federal do Tocantins, Campus universitário de Araguaína, Araguaína-TO, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Educação progressiva. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1934

TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004. (Série ideias n. 31)

<sup>[1]</sup> Em 2016 Dilma Rousseff, cujo governo tinha viés progressista, foi destituída da presidência. Assumiu o cargo seu vice Michel Temer, que estava mais alinhado com as ideias do mercado. Assim, houve o desmonte das políticas sociais conquistadas na década anterior.

## Gestão Escolar e os Desafios do Período Pós-pandêmico

Cynthia Esper Corrêa Cintra  
Priscila Ribeiro Viana  
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

### 1. Introdução

Neste artigo, busca-se refletir e identificar o papel do diretor e da escola no período pós-pandemia, a fim de compreender a nova realidade em que a escola está envolvida, numa sociedade que teve de reinventar-se em diferentes aspectos, muitos deles fatigantes, embora provocadores.

Diante do atual cenário, apresenta-se como objetivo geral *conhecer e analisar possíveis dificuldades enfrentadas pelo diretor após o período da pandemia e a(s) alternativa(s) encontrada(s) por ele frente à situação*, e, por conseguinte, os objetivos específicos: identificar as principais habilidades do diretor ao lidar com situações adversas; identificar possíveis necessidades formativas apontadas pelo diretor; e, verificar as estratégias adotadas no contexto escolar para atender às demandas pedagógicas próprias da situação pós-pandêmica.

Em decorrência da realidade vivida nos últimos dois anos (pandemia da covid-19), tornou-se essencial verificar, junto à prática educativa, as limitações e possibilidades vivenciadas por diretores e refletir sobre possíveis alternativas identificadas como ações colaborativas entre universos diferentes, que se mostravam adequadas à emergência de soluções para minimizar os impactos da situação. Sendo assim, na fase pós-pandêmica os pesquisadores viram-se estimulados e instigados a conhecer e compreender como o diretor vem enfrentando situações tidas como imprevisíveis e desafiadoras na condução do trabalho escolar. De imediato, certamente, diante de tantas demandas novas competências foram suscitadas, em razão de que possíveis fragilidades e necessidades formativas relativas à formação inicial e continuada não davam conta das questões emergentes aos quais os diretores se viram expostos.

Isso instigou esta investigação, tendo o diretor como figura central na gestão do espaço escolar e o interesse de verificar quais alternativas de apoio e colaboração o diretor de uma escola pública recebeu para enfrentar as dificuldades e orientar propostas de ação aos docentes, de modo a produzir resultados eficazes e menor impacto no rendimento escolar dos alunos.

Com esse intuito, colheu-se o depoimento de uma diretora responsável pela gestão de uma escola da rede de ensino pública, situada na região serrana do interior paulista, que se empenhou em agir de maneira proativa e acolhedora na fase da pandemia. Considerando-se as políticas públicas do estado de São Paulo, foi possível refletir sobre as diretrizes necessárias para reorientar e/ou ajustar os processos educacionais nesse momento difícil da escola, de acordo com os desafios expressivos instalados pela exposição à pandemia que, como bem se sabe, trouxe graves consequências para a educação.

A partir do dia 18 de outubro de 2021, por meio da Resolução SEDUC, de 14 de outubro do mesmo ano (SÃO PAULO, 2021), as atividades presenciais, que já vinham ocorrendo gradualmente desde setembro de 2020, passaram a ser obrigatória para todos os alunos. A princípio foi mantido o distanciamento de um metro entre os alunos. Após o período de duas semanas, não houve mais obrigatoriedade nos protocolos de distanciamento. Para tal decisão, o documento considera, entre outros pontos, a vacinação, com as duas primeiras doses, de 97% dos profissionais da educação do Estado e o fato de que 90% dos adolescentes entre 12 e 17 anos já tinham recebido ao menos uma dose da vacina. Em seu artigo segundo, a Resolução prevê a observância de:

- I - planejar e realizar as atividades escolares de modo a evitar aglomerações, garantidos todos os demais Protocolos Setoriais da Educação;
- II - seguir os Protocolos Sanitários, como uso de máscara e lavagem de mão ou uso de álcool gel, as orientações das autoridades de Saúde, em especial aquelas demandas do Ministério da Saúde e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e as diretrizes da Secretaria de Estado da Saúde e das respectivas Secretarias Municipais de Saúde;
- III - realizar o monitoramento de risco de propagação da Covid-19, comunicando os casos suspeitos e confirmados por meio do preenchimento do Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para Covid-19 (SIMED), conforme Decreto Estadual 65.384/2020 e Deliberação CEE 194/2021 (SÃO PAULO, 2021, p. 3).

Dessa forma, as unidades escolares do Estado de São Paulo abriram suas portas para 100% dos alunos, cientes de que seria um trabalho árduo manter os protocolos sanitários de forma a proteger toda a comunidade escolar. Além disso, traziam uma forte carga de responsabilidade para incentivar os alunos, que estavam desmotivados, e, ainda, para atuar e administrar um corpo docente, carente de motivação.

Na composição teórica dessa produção, foram consultados os estudos de Alarcão (2021) e Gatti (2020), sobre educação pós-pandêmica, e de Grioli (2010), que explorou pontos críticos sobre gestão e clima escolar. Outras contribuições foram trazidas por autores cujo foco transita entre a formação e o desenvolvimento profissional do gestor e da equipe docente, tais como Gatti (2020), Santos, Alves e Arraes (2021), Peres (2020) e Oliveira, Souza e Silva

(2021). Embora as falas apontadas pelos autores tenham sido os pressupostos iniciais, as questões investigadas partiram da narrativa de uma diretora, que aqui será identificada pelo nome fictício de Alice, e interagiram com os recortes teóricos divulgados pelos autores supracitados.

Na escola, os gestores escolares devem trabalhar com competência e de forma empreendedora, elegendo as melhores estratégias de ação ao lidar com os diferentes grupos que interagem na e com a escola, além de manter um clima organizacional sadio e acolhedor, fazendo do espaço escolar um ambiente promissor ao desenvolvimento do grupo.

Quase sempre, à frente de tudo na escola, está a equipe gestora dirimindo conflitos, tranquilizando as famílias e encorajando os docentes a seguirem em frente. No caso deste estudo, a diretora Alice empresta e dá voz a vários anseios e pondera sobre a realidade escolar no período pós-pandêmico. Seu depoimento favorece ao leitor a compreensão da complexidade, de dirigir assertivamente suas ações e até mesmo rever suas concepções, no que concerne à educação após viver uma experiência inusitada na educação. Tendo como referencial a realidade educacional e os novos desafios emergentes, com o advento da pandemia e a pós pandemia, e o compromisso de refletir sobre alternativas de superação a tais desafios, o intuito de conhecer as alternativas adotadas para implementar melhorias no ensino e adequação ao recomeço escolar impulsionou esse estudo. Considera-se o gestor escolar como protagonista principal desse tempo conturbado da pandemia, responsável pela liderança, pelo planejamento, pela organização, mediação, monitoramento e avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais.

No curso da fase pandêmica, as situações de confinamento e o medo que se instalou acabaram gerando sérias consequências econômicas e sociais. Mediante esse cenário, a era digital acelerou-se. “Abre-se um mundo de contato para a humanidade, ao mesmo tempo que, nas pessoas, se acentuam os sentimentos de abandono e solidão”, (ALARCÃO, 2021, p.15).

Em tais circunstâncias, considerando os reflexos na escola, além de conhecimento técnico escolar, outras competências passam a ser exigidas do gestor escolar, que pressupõem novas responsabilidades e um posicionamento emergente, em especial das lideranças na gestão escolar. No caso do estudo em pauta, a diretora Alice buscou assumir um posicionamento predominantemente cauteloso e ao mesmo tempo ágil, diante da situação, procurando exercer o seu papel e superar os mais diferentes desafios que se apresentavam no cotidiano escolar, sempre apoiando o seu grupo de trabalho

Segundo Gatti (2020, p. 31),

Várias medidas e orientações advieram, nesse período de pandemia que atravessamos, tanto do Ministério da Educação como do Conselho Nacional de Educação para o funcionamento das instituições educadoras na emergência das condições de isolamento

social impostas pela situação social criada por essa pandemia. Estados e municípios também tomaram suas decisões estar comum como parte da boa atmosfera escolar. Sem esta colaboração de todos, dificilmente poderão ser sanadas as dificuldades cotidianas.

Em recentes estudos, especialmente em se tratando de participantes adultos, há indicações de que as pessoas têm capacidade para aprender a todo momento, vivendo, fazendo coisas e interagindo com outras pessoas. Os indivíduos aprendem porque precisam resolver problemas, conhecer novas estratégias de ação, interagir com o outro, entre outras necessidades, mas em especial, quando o trabalho no qual se envolve está no cerne da ação educativa, na liderança de grupos que conduzem a ação pedagógica.

No foco desta investigação, a diretora Alice, que adotou uma perspectiva holística de agir, num curto espaço de tempo viu-se impulsionada a adotar novas atitudes, desenvolver novos aprendizados - ousar, perseverar e se dedicar à tarefa de estimular e conduzir ativamente sua equipe de trabalho a bons resultados e também à conquista de novos saberes. Nos limites deste estudo, buscou-se conhecer os caminhos percorridos pela diretora nos meandros de uma escola em movimento, após um longo período de difíceis confrontos e escolhas, na urgência e pertinência de ações desencadeadas na ânsia de reduzir os grandes impactos trazidos pela pandemia.

## **2. Traçados metodológicos**

Utilizou-se como base metodológica a pesquisa qualitativa. Segundo Minayo *et al* (2002), considera-se uma abordagem qualitativa quando a intenção é ouvir o outro, observar como ele fala, sente, percebe as coisas ao seu redor e qual sentido e significado atribui a elas. A metodologia qualitativa possibilita compreender o ponto de vista do outro de modo significativo, pois se trata de um estudo voltado para o entendimento do indivíduo acerca de fatos e situações, nas condições da vida real, aqui tomando como base revelações emergentes que ajudaram a explicar o comportamento social humano (YIN, 2016).

Optou-se por desenvolver um estudo de caso, concentrando a observação nos limites de uma unidade escolar e considerando como participante a diretora de nome Alice, que então respondia pela liderança nessa comunidade escolar. De acordo com Severino (2007), o estudo de um caso particular pode ser considerado representativo de um conjunto de casos análogos e, para a pesquisa, o caso deve ser significativo, possibilitando generalizações para situações semelhantes, permitindo inferências.

Para alcançar os objetivos delimitados nesta pesquisa, definiu-se como instrumento de pesquisa a escrita narrativa, com o intuito de conhecer, na narrativa descritiva da diretora participante, os fatos vividos no período pós-pandêmico, bem como os sentimentos que o acompanharam nesse momento. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 47), “a pesquisa

narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis”. A abordagem narrativa permite conhecer as histórias narradas e compreender a experiência do participante por meio de suas percepções. Em conformidade com Breton (2020), a narrativa de si, em primeira pessoa, baseia-se no ponto de vista do participante, transmitindo suas experiências em palavras que traduzem como o autor enxerga a realidade em que vive.

A participante deste estudo é diretora há quatro anos e já atua na educação por vinte e dois anos. Tem aproximadamente 45 anos e chegou à cidade em 1993, quando ingressou nessa mesma escola como aluna do curso de magistério. Logo após o magistério, fez licenciatura em Matemática e retornou à escola em 2000, como docente concursada. Concomitantemente ao trabalho, julgou necessário fazer Pedagogia, para aprofundar sua formação, o que abriu as portas para a gestão, na qual permanece (nos últimos 13 anos, fez parte da equipe gestora, atuando nove anos como vice-diretora e quatro anos na direção da escola). Para fins deste artigo, optou-se por chamar a diretora participante pelo nome fictício de Alice. A equipe que lidera na gestão escolar é composta por 5 pessoas, que têm atuação direta nas ações administrativas-pedagógicas.

A instituição escolhida foi uma escola da rede de ensino estadual, localizada em uma cidade da região serrana, no vale do Paraíba paulista, que apresenta, segundo dados do IBGE<sup>19</sup> (2021), uma população estimada de 52.713 pessoas. Na cidade existem duas escolas estaduais de Ensino Médio, uma de ensino regular e a outra de tempo integral. Para fins deste estudo, priorizou-se a escola de ensino regular, localizada na parte central da cidade, que tem como público alunos oriundos de diferentes setores do município e de zonas rurais de municípios vizinhos.

Na equipe escolar há 66 docentes, 6 funcionários administrativos, 5 assistentes de alunos, 4 merendeiras, 5 funcionários terceirizados de limpeza e um jardineiro. Encontram-se matriculados atualmente 1.302 alunos, divididos em 32 turmas: 2 turmas de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, 3 turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA e 27 de turmas de ensino regular, divididos nos 3 turnos.

A estrutura predial é composta por dois blocos interligados cuja acessibilidade é feita por meio de rampas, elevador e piso tátil, e os banheiros são adaptados. Há duas quadras, um grande pátio com mesas e bancos para refeição, com espaço para grande número de alunos. Há salas e espaços adequados para a administração e toda a equipe gestora, uma ampla sala para os docentes, além de laboratórios, biblioteca e anfiteatro com capacidade

---

<sup>19</sup> Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, responsável pela realização do censo demográfico em nosso país.

para 120 pessoas. Todos os espaços da escola são conservados, limpos e foram pintados, para o retorno às aulas.

Cabe ressaltar que a comunidade local tem muito apreço pela unidade de ensino e pela história de vida escolar, sempre muito representativa para tantos municípios que lá se formaram e de lá prosseguiram em busca da formação profissional.

Na sequência deste texto são apresentados os procedimentos para coleta e análise de dados.

### **3. Da coleta de dados para a análise: percurso e significados**

A coleta de dados foi realizada no mês de abril de 2022, a partir do convite à diretora Alice. Primeiramente foi agendada uma conversa, para que houvesse esclarecimentos sobre os objetivos, problema de pesquisa e apresentação das questões norteadoras, sendo-lhe garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do estudo, se assim o desejasse, a qualquer tempo. A diretora Alice tomou ciência de que seria um estudo de caso, exposto pela escrita narrativa, dando sequência aos fatos vividos na realidade pós-pandêmica e não desprezando os sentimentos que acompanharam a sequência dos fatos e ações.

Pesquisadoras e participante acordaram com o prazo de 15 dias para a apresentação da escrita narrativa, mas a diretora Alice fez o retorno da narrativa na mesma semana. Numa breve análise feita na escrita da diretora, as pesquisadoras perceberam que a narrativa não contemplava informações sobre sua formação. As pesquisadoras foram novamente ao encontro da participante que, sempre muito solícita e amigável, recebeu orientações sobre como deveria completar a narrativa e retorná-la no prazo de dois dias. A coleta de dados foi registrada seguindo todos os procedimentos orientados na pesquisa.

A partir dos objetivos pré-estabelecidos e de posse dos dados coletados na narrativa, deu-se início à análise de conteúdo. De acordo com Bardin:

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). O analista é como o arqueólogo. Trabalha com vestígios [...] (BARDIN, 2016, p. 44-45).

Para a autora, a análise de conteúdo é uma técnica de investigação realizada com a intenção de compreender pressupostos válidos que vão além das aparências. Depois de várias leituras, seguidas de reflexão por parte das pesquisadoras, deu-se início à análise propriamente dita, buscando apreender o essencial do texto narrado e obter entendimento próprio sobre as palavras e expressões exatas usadas pela diretora colaboradora.

No processo de análise pela qual passou a narrativa, foram geradas duas categorias: *Desafios e Estratégias no Pós-Pandêmico e Formação: apropriação e mobilização dos*

*saberes frente aos desafios da prática*. Tais categorias são evidenciadas, na sequência deste texto.

#### **4. Resultados em destaque**

De posse do material coletado e realizada leitura cuidadosa dos registros trazidos no relato de Alice, percebe-se, em sua narrativa, que, apesar de sua experiência como diretora, enfrenta vários desafios que perpassam a educação de alunos, a colaboração, a formação e a organização pedagógica e administrativa. Além disso, também responde à necessidade de oferecer suporte e apoio emocional a toda a comunidade escolar, inclusive aos pais. No contexto em foco, acredita-se que certamente tais iniciativas, deixarão uma marca, não só na sua gestão, mas também na vida das pessoas que favoreceu, com a condução cuidadosa do processo, propício ao descontrole e ao caos emocional.

Na continuidade do estudo, as duas categorias emergentes dos dados são exploradas: *Desafios e Estratégias no Pós-Pandêmico* e *Formação: apropriação e mobilização dos saberes frente aos desafios da prática*.

A partir da primeira categoria, que aborda os desafios e estratégias encontrados pela diretora Alice e sua equipe, quando do retorno às aulas presenciais evidenciaram-se os tópicos *Fora da Escola não Pode*, *Relações Humanas*, *Protocolos Sanitários* e *Volta às Aulas*, *interação social* e *apatia aos saberes*. Alice demonstra sua preocupação em fazer com que o retorno dos alunos ocorra de forma satisfatória, no que diz respeito a aprendizagem, aspectos sociais e emocionais.

Já a segunda categoria, que trata da *Formação: apropriação e mobilização dos saberes frente aos desafios da prática*, ressalta a continuidade da formação como prioritária para atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos do grupo gestor e da equipe docente, lembrando que há necessidade de haver oferta de diferentes tipos de formação, tais como uso dos recursos tecnológicos, emprego das metodologias ativas em sala de aula, gestão de pessoas, modo de problematizar o ensino, entre outras propostas que trazem ganhos a todos aqueles que se comprometem com a educação, nas diferentes etapas do ensino.

Cabe ao gestor e ao coordenador pedagógico avaliar junto a sua equipe de trabalho quais são as suas necessidades formativas e organizar projetos ou programas de ação. É preciso contar com as contribuições trazidas dos órgãos públicos especializados nessa tarefa, para que se possa garantir o apoio, a qualidade e a continuidade dessa experiência entre os vários grupos que impulsionam a educação sua escola. Alarcão (2001) afirma que “[...] a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente” (p.15).

No subitem que segue, são apontados os desafios e estratégias de ação que se destacaram no período pós-pandêmico.

## 5. Desafios e Estratégias no período pós-pandemia

Desde o início de 2020, o Brasil e o mundo vêm sofrendo com a pandemia causada da covid-19<sup>20</sup>. A Organização Mundial de Saúde (OMS) indicou que a melhor estratégia para combater a não proliferação do vírus seria por meio do isolamento social. Desse modo, em atendimento às recomendações da OMS, as atividades educacionais presenciais foram suspensas. Para amenizar os prejuízos na educação, o Ministério da Educação regulamentou, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), a substituição das aulas presenciais por remotas, durante o período de pandemia. Em seguida, o Estado de São Paulo lançou o Plano São Paulo, por meio do Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020 (SÃO PAULO, 2020 a), com o intuito de acompanhar a transmissão da doença e, posteriormente, realizar uma retomada estratégica e segura dos serviços, dentre eles o retorno às aulas presenciais.

Com a publicação do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020 (SÃO PAULO, 2020b), que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia, tem-se a determinação do retorno gradual na Educação Básica do Estado determinadas por fases observadas nos parâmetros de classificação epidemiológica acompanhados e divulgados pelo Plano São Paulo: fase vermelha ou laranja, que comporta um máximo de 35% de alunos matriculados; fase amarela, que passa a abranger 70% dos alunos; e, por fim, a fase verde, que admite 100% do alunado. Era facultativa a presença dos alunos apenas nas fases vermelha ou laranja e amarela. Com essa decisão, novos desafios foram encontrados por toda a comunidade escolar, o que causou grande impacto na educação. Esses desafios se acentuaram, em decorrência da falta de políticas eficazes para a educação na pandemia (SANTOS; ALVES; ARRAES, 2021).

Assim como o período de isolamento, a volta às aulas também apresentou a necessidade de novas adaptações, a começar pelo seu planejamento. Para Gatti (2020), as redes de ensino públicas e privadas pesquisaram e estudaram várias possibilidades, procurando alternativas que garantissem menor risco para a saúde de todos. Já Alarcão (2021) ressalta que, em um mundo em constante aceleração, é primordial aprender a conviver com o perigo e a incerteza, e que desenvolvendo-se a capacidade de resiliência, poderá ocorrer o desenvolvimento das habilidades de adaptação e recriação. Nesse contexto, o primeiro ponto aqui tratado é *protocolos sanitários e volta às aulas*.

No início de 2022, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo homologou a Resolução SEDUC nº 9, de 28 de janeiro (SÃO PAULO, 2022b), que dispõe sobre a realização

---

<sup>20</sup> O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que, na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados." Consultado em <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>.

das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica no ano letivo de 2022. Também foi publicado, por meio do Plano São Paulo, o guia de Protocolos Sanitários: educação 1ª edição (SÃO PAULO, 2022c), com o propósito de subsidiar o retorno seguro às aulas presenciais. Os protocolos sanitários, no Guia, estão divididos em cinco eixos: distanciamento social, higiene pessoal, limpeza e higienização dos ambientes, comunicação, monitoramento das condições de saúde. Todos os eixos apresentam diretrizes voltadas aos funcionários e alunos e ressaltam o que é obrigatório ou recomendável.

Cabe destacar que, apesar de o retorno obrigatório ter ocorrido no final de 2021, nas escolas em geral observou-se grande incidência de faltas, assim como um índice expressivo de evasão ou de demora de alguns para voltarem às salas. Apenas no início do ano letivo de 2022 houve realmente um retorno em massa dos alunos à escola.

Entre os pontos destacáveis da narrativa da diretora Alice, ressaltou-se o trecho no qual apresenta os medos e anseios vividos durante o retorno das aulas presenciais e a insegurança sobre como agir para evitar novas contaminações:

[...] teve o medo do retorno de 100% presencial. A insegurança devido a contaminação, as oscilações nos gráficos apresentados nos meios oficiais, as novas variantes e aos protocolos sanitários. Nossa grande preocupação em relação aos alunos foi pela responsabilidade de fazê-los cumprir os protocolos, tais como: a utilização da máscara, do álcool gel e de não aglomerar, pois evitar contaminação em massa dentro da escola estava em nossas mãos (ANA, 2022).

É evidente, na sua escrita, o sentimento de medo e a grande responsabilidade que, naquele momento, os órgãos públicos e a sociedade delegaram à escola e, principalmente, à equipe gestora. Segundo Gatti (2020), apesar do desejo do retorno dos contatos sociais escolares, ainda persistiam os sentimentos de medo e a insegurança. Gatti (2020) e Alarcão (2021) ressaltam que a sociedade requeria junto às escolas a volta às aulas com segurança e seguindo os protocolos sanitários, o que exigia imediata reorganização das salas e monitoramento das regras sanitárias.

O anseio pelo retorno, juntamente com os medos e incertezas de como manter os protocolos sanitários, levou a diretora Alice (2022) a completar sua narrativa citando as ações aplicadas: “Passamos a fazer várias ações, como, por exemplo, ir várias vezes nas salas de aula para verificar o distanciamento, o uso de máscara, observar se o álcool gel disponibilizado na sala estava sendo usado e reabastecê-lo sempre que necessário”. Essas ações foram homologadas pela Resolução SEDUC, de 14 de outubro de 2021 (SÃO PAULO, 2021), e tidas como obrigatórias, no espaço escolar.

Mesmo com grande preocupação, Alice mostrou-se feliz por acreditar que mais de 50% dos alunos e funcionários continuaram utilizando máscaras nas dependências da escola,

mesmo depois de sua libertação, pelo Decreto Nº 66.575, de 17 de março de 2022 (SÃO PAULO, 2022a), que também consta na 3ª edição dos Protocolos Sanitários: Educação.

As ações adotadas pela diretora Alice vão ao encontro de afirmações de Oliveira, Sousa e Silva (2021) sobre o fato de que era essencial a postura dos diretores em encarar seus medos e frustrações, pois são eles que devem encorajar a comunidade interna da escola a enfrentar os desafios com segurança e otimismo. Além disso, essa diretora procurou seguir todas as orientações das políticas públicas, a fim de garantir a não proliferação do vírus, mesmo que muitas vezes elas sejam abrangentes e não respaldem as necessidades imediatas.

Por certo, a nova realidade exige mudanças e apresenta novas responsabilidades, inclusive no contexto escolar. Os dois próximos temas (*fora da escola não pode e relações humanas*) mostram mais desafios encontrados pela diretora Alice, com a retomada das aulas.

O isolamento social e o medo da contaminação causaram fortes consequências econômicas e sociais. Para Alarcão (2021, p.15), “[...] a quebra na economia trouxe desemprego, dívidas, fome e depressão. Consequentemente, o mundo não é e não será mais o mesmo”. A diretora Alice (2022) relata: “[...] nem todos os alunos retornaram porque se tornaram o Pilar financeiro da família, estavam preocupados com o trabalho, a escola ficou em segundo plano”. E lembra o “[...] turbilhão de sentimentos e emoções” que viveu ao se deparar com esta situação.

Conforme Peres (2020), na retomada das atividades surgiram novas exigências socioeducacionais, que implicaram novos desafios e oportunidades, em conjunto com os desafios já existentes. A evasão escolar intensificou-se e campanhas como a *Busca Ativa escolar - Fora da Escola Não Pode* foram realizadas em todo o Brasil. A diretora Alice relata o empenho e dedicação de toda a equipe gestora, em “[...] um intenso trabalho de busca ativa” (Alice, 2022) para tentar amenizar o abandono escolar. A equipe também recorreu a orientações do conselho tutelar, bem como realizou o remanejamento do horário de aula dos alunos, para que eles não precisassem deixar a escola para trabalhar.

De acordo com Oliveira, Sousa e Silva (2021), os problemas sociais que sempre estiveram presentes na educação pública se intensificaram durante a pandemia. Por consequência, prejudicaram o ensino aprendizagem, tanto na pandemia como no retorno às aulas presenciais. Esses problemas interferem diretamente na gestão escolar e nas atitudes que devem ser tomadas. As diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e do Plano São Paulo não considerarem as peculiaridades de cada região e não respaldam a comunidade escolar como necessário, no momento, o que se reverte em danos ao ensino-aprendizagem dos alunos.

A diretora descreve que, mesmo após uma intensa busca ativa, a “[...] escola sofreu um baque” (ALICE, 2022), com o fechamento de cinco turmas no mês de março deste ano.

Para Alarcão (2021, p. 18), “[...] o vírus mudou a vida de estudantes e famílias e trouxe à luz um conjunto de problemas sociais que insistimos em não querer ver, mas que agora se tornaram tão evidentes que é impossível fingir que não existem”. Apesar de todos os esforços da equipe gestora, os problemas econômicos e sociais vividos pelo município e a falta de apoio de políticas públicas não foram suficientes para garantir a permanência e o êxito de parte dos alunos.

Peres (2020, p. 25) destaca que a pandemia evidenciou novos desafios pedagógicos e administrativos para a equipe gestora. Segundo a autora, quanto a esses novos desafios o diretor precisará de novas competências relacionadas às atuais interações e conhecimentos, para que consiga “[...] uma reconfiguração interna para um pensar inovador” e a promoção desenvolvimento da gestão escolar frente a essa nova realidade.

Para Alarcão (2021, p. 15), “[...] a era do digital acelerou-se. Abre-se um mundo de contato para a humanidade, ao mesmo tempo que, nas pessoas, se acentuam os sentimentos de abandono e solidão”. As relações humanas presentes na escola pós-pandêmica intensificaram-se e estão exigindo de todos amor e sensibilidade em relação às interações com alunos e docentes. Segundo a diretora Alice (2022), “[...] tivemos que aprender a ter um olhar diferenciado para toda comunidade escolar, que chegam à escola cheio de problemas, com dificuldade de aprendizagem, vulnerável, carente de carinho, atenção e serem ouvidos”. E acrescenta: “[...] outro fator desafiador está sendo aprender a administrar as emoções das pessoas, porque os alunos, professores, funcionários e pais chegaram bastante intolerantes, sem paciência e sensíveis” (ALICE, 2022).

Para Gatti (2020, p. 35), o vetor mais saudável e determinante no pós-pandêmico é a capacidade de empregar o bom senso e procurar o equilíbrio nas ações e decisões voltadas às relações humanas:

[...] será necessário ter sensibilidade para a diversidade de situações enfrentadas por todos os envolvidos quanto ao que se passou nas tentativas de manutenção das atividades escolares e das aprendizagens, efetivadas ou não, nesse período transitivo agudo da pandemia pela Covid-19. (GATTI, 2020, p. 35)

Portanto, é de extrema importância compreender o que foi vivido durante a pandemia, olhando pelo viés do bom senso, das formas de equilíbrio adotadas, do apreço à saúde física e emocional da comunidade escolar. Além disso, é preciso entender que os novos conhecimentos pedagógicos passam a ser essenciais, no novo contexto escolar.

Ratificando o pensamento de Gatti (2020), a diretora Alice (2022) complementa:

Eu e minha equipe gestora, principalmente minha vice-diretora, estamos intervindo, mediando, conversando, ouvindo mesmo quando fogem da nossa alçada, pois o fato de você ouvir, dar atenção,

disponibilizar seu tempo, mostrar que estamos ali para ajudar está fazendo diferença, pelo menos naquele momento,

Logo, a diretora acredita que o grande efeito colateral da pandemia está ligado exatamente às relações humanas, e destaca que: “[...] nós já estávamos informados para esta realidade, porém, não preparados”. De acordo com Gatti (2020), para consolidar um bem-estar coletivo, será demandado da direção uma preparação da equipe gestora, bem como dos docentes e funcionários, para o retorno e acolhimento dos alunos, tema que é tratado na categoria *Formação: apropriação e mobilização dos saberes frente aos desafios da prática*.

Segundo Gatti (2020), o ensino remoto acarretou consequências aos alunos, tais como: dificuldades de atenção, concentração, estresse decorrente do isolamento, excesso de conteúdo, falta de relações com colegas e docentes, entre outras. Essas consequências refletiram no retorno às aulas. Em sua narrativa, Alice destaca dois desafios voltados aos alunos, necessidade de *Interação social e apatia aos saberes*, que são analisados adiante.

Para a diretora Alice (2022), “[...] a falta de convivência e das relações nesse período em que ficaram sem poder se encontrar, se abraçar e conversar fez com que viessem para a escola com a finalidade de torná-la um ponto de encontro”. Segundo Alarcão (2021), os adolescentes estavam ansiosos pela volta às aulas presenciais para estarem com seus amigos. A autora pondera que “[...] a todos falta a interação social que contribui para o desenvolvimento humano. Os níveis de estresse e as perturbações psicológicas estão aumentando” (ALARCÃO, 2021, p. 18).

Como já mencionado, as relações dentro do ambiente escolar estão mais sensíveis, e nos alunos ficou evidente a consequência que o isolamento social causou, não somente na educação, mas no afetivo e social.

Quando se refere aos alunos, a diretora observa:

Notamos também que retrocederam e estão infantilizados aqui dentro da escola, por exemplo: eles correm, jogam água, fazem brincadeiras infantis como se estivessem em um clube. Falta maturidade, não houve evolução, é como se eles tivessem parado lá em 2020, congelado e voltado agora em 2022 com o mesmo comportamento que tinham em 2019.

Para superar esse desafio, a diretora e sua equipe gestora estão usando como recurso principalmente o diálogo e orientações pontuais. De acordo com Gatti (2020), o isolamento afetou a todos devido às características gregárias que constituem os seres humanos, juntamente com seu histórico de sobrevivência e cultura coletiva. Os adolescentes encontram-se em fase de transição entre a infância e a vida adulta, com transformações biológicas e emocionais, e são diretamente afetados nessa transição, tanto nas formas de vivências como

na aprendizagem. A autora complementa: “[...] as aprendizagens humanas não são somente puramente cognitivas e que criamos necessidades afetivo-sociais que importam” (GATTI, 2020, p. 34).

Vindo ao encontro de Gatti (2020), a diretora Alice (2022) aponta, entre os novos desafios no retorno às aulas presenciais, o “[...] fato de que os alunos não estão vindo buscar os saberes e aprendizados. Nesse momento, eles ainda estão preocupados em encontrar amigos, fazer alguma coisa diferente, sair de casa e ter liberdade”. Para Gatti (2020), sob a ótica da psicossociologia a escola vai além de um espaço apenas para a aprendizagem do conteúdo, é um lugar de encontros, socialização, um lugar para criar e cultivar amizades, aspectos que definiram suas identidades culturais. Corroborando a autora, Peres (2020) ressalta que a obtenção de estratégias motivacionais nesse retorno às aulas é imprescindível para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Enfim, a pandemia trouxe novos desafios à gestão escolar, acentuou problemas que vinham, ao longo de décadas, abrindo espaço para novas reflexões e mudanças no espaço escolar.

## **6. Formação: apropriação e mobilização dos saberes frente aos desafios da prática**

São muitas as questões trazidas pela diretora quanto à formação necessária para conduzir dilemas que foram surgindo no cotidiano escolar, nesse período de retorno, pois a escola é o retrato da vulnerabilidade econômica e social das famílias que vivem em condições precárias. Diante desse cenário, torna-se clara a fragilidade das políticas públicas. Com relação ao diretor,

[...] o entendimento que se tem frequentemente é de uma pessoa no poder que centraliza todas as decisões. Sabemos que aos gestores são atribuídas ações que deveriam ser da coletividade. Nesse sentido, compreendemos a insatisfação de muitos que ocupam cargo de gestão quando sentem que não há adesão total da participação da comunidade escolar. Assim, ela, a democracia, fica a desejar (SANTOS; ALVES; ARRAES, 2021, p. 7)

Portanto, as dificuldades tornam-se menores quando a comunidade escolar se une para debater os problemas e caminhos que possibilitem conhecer a realidade educacional, para então intervir e transformar. O diretor, quando estimula e implementa a gestão participativa e experiências colaborativas, poderá alcançar maior qualidade do ensino, com respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao cumprimento do currículo escolar, tendo como diretriz o desenvolvimento dos alunos.

São muitas as competências exigidas para qualificar um diretor. Porém, quando se fala em pandemia, há de se ter a sensibilidade de saber que o diretor também teve medo por si e sua família. Não deixou de ter responsabilidades administrativas e pedagógicas, e

enfrentou problemas nunca antes enfrentados, testando sua capacidade de resiliência diante das adversidades vividas. Diante da emergência da situação, o diretor teve de aprender de forma repentina a lidar com a tecnologia para orientar docentes, alunos e pais. Teve que convencer a todos que os estudos remotos eram uma solução imediata para minimizar as perdas trazidas pela reclusão da população, nos períodos críticos da doença. Também buscou incentivar as famílias a colaborar com seus filhos, no âmbito doméstico.

Em seu relato, a diretora Alice menciona:

A pandemia não está sendo fácil para ninguém e com ela temos enfrentado inúmeros desafios, mas vamos enfrentando cada um deles da melhor forma possível, mesmo com inseguranças, medos e preocupação com o futuro. Não podemos esquecer ainda das demandas que sempre permearam os fazeres pedagógicos, administrativos e tudo que diz respeito ao cotidiano escolar.

Sobre esse ponto, Santos, Alves e Arraes (2021) afirmam que as demandas encontradas pelos diretores são cada vez mais complexas, envolvendo aspectos sociais, culturais e emocionais. Posto isso, é perceptível o papel da diretora Ana para promover mudanças e operar transformações no contexto escolar, rompendo com o paradigma de uma escola homogênea e hermética às mudanças sociais e culturais.

A diretora Alice (2022), contudo, valoriza as formações continuadas, afirmando: “Tem hora que a nossa formação não é suficiente, embora a prática seja importante nesses momentos a questão da formação se destaca”. Portanto, reconhece que, sem os conhecimentos adquiridos por essas formações complementares, as ações da escola seriam mais intrincadas.

Apesar de considerar que os cursos oferecidos pela Escola de Formação dos Profissionais da Educação - EFAAP não são suficientes, a diretora Ana (2022) enfatiza sua importância: “[...] o Estado oferece diferentes cursos para professor e gestores, a EFAAP tem trazido toda essa realidade, o que nos ajuda de muitas formas, ainda que não tenhamos muito tempo para nos dedicar, estão nos auxiliando”.

Para Oliveira, Sousa e Silva (2021), é de fundamental importância a parceria da Secretaria da Educação para que os desafios sejam enfrentados, na busca por melhorias do ensino público e de construção de processos de aprendizagens exitosas. No entanto, os cursos disponíveis na EFAAP não podem e não devem ser os únicos recursos em busca do conhecimento, pois é necessário que a formação esteja unida, juntamente com os saberes experienciais e as ações colaborativas, para vencer tanto os desafios impostos pela pandemia quanto os já existentes.

Sendo assim, estudar, aprimorar sua bagagem para ajudar o coletivo escolar e a si mesmo é primordial. Conforme Gatti (2020), a pandemia trouxe a oportunidade de mudanças

que há muito tempo já vinham se mostrando necessárias. Para a autora é crucial mudar velhos hábitos, o que rompe com a visão imediatista e competitiva que a escola apresenta, ou seja, é fundamental construir novos sentidos e significados para a educação.

Certo é que a pandemia causou transformações no cotidiano escolar, pois de um dia para o outro docentes e alunos se viram obrigados a estar em casa e, ao mesmo tempo, a continuar os estudos. Consequentemente, o retorno após esse período exigiu mudanças diante de todos os novos desafios. A diretora salienta:

[...] percebo que os professores jovens e com formação inicial recente conseguem trabalhar mais facilmente a relação com os alunos. Apesar disso a maioria dos nossos professores está começando a entender a necessidade de mudanças e só a formação vai colaborar para que de fato ocorra mudanças significativas.

O que expressa a participante vem ao encontro da ideia de Alarcão (2021, p. 20) sobre a necessidade dos docentes em relação a aceitação do novo:

No período pós-pandêmico torna-se essencial a adaptabilidade, ou seja, a capacidade de nos adaptarmos, rapidamente e sem estresse, às novas realidades, sempre em movimento, no sentido de conjugação de forças e não de rejeição ao novo, mesmo que o novo seja desagradável, perigoso e indesejado. Temos de aprender a transformar os perigos em oportunidades e os riscos em desafios.

Para tanto, será necessário exercer uma escuta ativa, numa dinâmica irmanada de interesses comuns, com predomínio de práticas colaborativas entre os pares, para construção de novos conhecimentos. A pandemia acendeu muitas luzes sobre a importância da atenção, da reflexão-na-ação e sobre-a-ação, defendidas por Schon (2000) e Alarcão (2001). As dúvidas e inseguranças fizeram parte do cotidiano escolar e os docentes se empenharam para que os alunos não fossem tão fragilizados.

Segundo Alice (2022), além dos cursos oferecidos pela EFAAP para os docentes, os ATPC da escola

[...] vêm oferecendo formações de acordo com a pauta enviada pela diretoria de ensino, pelo Centro de mídias e adaptadas às nossas realidades por nossa equipe, como por exemplo: projeto de vida, sequências digitais, desdobramentos das atividades aplicadas, recuperação, avaliação socioemocional.

O que está posto ao docente é que ele precisa fazer um resgate do conhecimento e das habilidades não alcançadas pelos alunos nesse período, para que assim seja possível promover seu desenvolvimento. Para Grioli *et al.* (2010, p. 240):

[...] a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola – mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança.

Isso posto, sugere-se que o docente assuma ser necessário ter mais criatividade, que tenha maior interesse em adotar metodologias inovadoras para reconduzir o processo de ensino de maneira mais dinâmica e participativa, com o aluno como protagonista. Por certo, diferentes saberes foram construídos nesses tempos de pandemia e, nessa experiência, um dos mais ricos aprendizados é referente ao quanto é essencial trazer um foco maior da humanização na educação, em todos os níveis de ensino.

O fato de as formações virem com a pauta pronta é questionado por Grioli *et al.* (2010), ao fazerem referência sobre a formação continuada, apontando para o fato de que as práticas construídas pelos docentes muitas vezes são desconsideradas. Nessas circunstâncias, a troca de experiências e adaptações mencionadas pela diretora promovem, juntamente com a formações propostas pelo Estado, uma formação que auxilia os docentes em suas práticas.

O resgate do conhecimento acadêmico está no desenvolvimento, tanto da nova forma de se socializar, quanto dos novos conhecimentos. A diretora Alice destaca a importância da formação dos ATPCs, o que é corroborado por Brioli *et al.* (2010, p. 240):

[...] é preciso repensar a formação profissional do professor, visando a superar deficiências históricas dos modelos de formação. Defende a formação contínua, não sob a perspectiva da reciclagem, entendida como complementação/ atualização da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração.

Nesse contexto, o docente deve se renovar, se reinventar e cuidar da sua formação, para que possa cumprir seu papel de forma prazerosa, compreendendo que os alunos mudam, que a educação muda e que ele é agente dessa transformação. Isso é essencial, na sua formação identitária como docente, considerando a dialogicidade com seus pares.

O clima escolar onde se encontra compromisso, lealdade, confiança e disponibilidade para aprender facilita o fazer pedagógico e evidencia que a escola não quer nenhum a menos, mas todos seguindo em frente. Quando a escola atende com responsabilidade seus alunos, favorecendo o conhecimento e o trabalho colaborativo, contribui para o desenvolvimento de uma escola aprendente e reflexiva. Logo, é fácil compreender o papel do diretor nesse contexto, assim como a responsabilidade que ele tem com a comunidade escolar e também com o clima da escola.

A demanda é grande, a partir do pressuposto de que parte significativa dessa comunidade está enfraquecida, social ou emocionalmente. Fica a certeza de que é preciso fortalecer a figura do diretor, buscando manter a escola seguindo em frente para que todos se recuperem o mais breve possível e as práticas escolares tomem o rumo da eficiência e de ações exitosas. Afinal, um ambiente escolar voltado à aprendizagem tem um líder à frente dos processos, regulando o fluxo, o ritmo, as eventuais inovações e participando da organização

das práticas pedagógicas desencadeadas. Esse líder é o diretor, também conhecido como gestor escolar, que deve responsabilizar-se por incentivar sua equipe ao aprimoramento, bem como buscar, por si mesmo, o desenvolvimento profissional.

## **7. Finalizando**

Gestão escolar é um conceito que se constrói historicamente, repleto de valores e significados específicos, em um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construído e reconstruídos nos últimos anos. Agora, há novamente uma importante necessidade de reconstrução, de reinvenção, tendo em vista o contexto histórico e social que a pandemia trouxe para dentro da escola. A partir do relato da diretora, pode-se concluir que a comunidade escolar está passando por um momento de grande sensibilidade, em relação à saúde, ao conhecimento, ao conviver, ao saber fazer das pessoas envolvidas com a educação.

Quanto às novas possibilidades, Gatti (2020, p. 38) considera que é primordial “Dar novos sentidos ao conhecimento e novo significado para a educação básica, superando seu sentido apenas reprodutivo ou de mercado, é oportunidade que se abre hoje”.

Gatti (2020, p. 38) reforça a necessidade de que sejam criadas condições coletivas para desenvolver e adotar “[...] novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar”, implementando novas atitudes e perspectivas, oportunizando a recriação de espaços e tempos escolares, quebrando a rotina, estimulando alternativas para aprendizagens efetivadas numa dinâmica de coparticipação, diálogo e colaboração mútua em contextos variados no processo educativo.

Refletindo sobre o contexto pós-pandêmico, diferentes desafios despontaram aos diretores que necessitaram ser inovadores a partir de uma nova reconfiguração de educação. A valorização de todos no espaço escolar passou a ser mais importante do que nunca, pois, por um lado, todos iriam enfrentar uma comunidade escolar que chegará instável, com alunos enfrentando dificuldades financeiras, carentes de atenção, com vontade de se socializar, de estarem junto, sem concentração nas salas de aula e com problemas complexos de aprendizagem, devido principalmente ao período do ensino remoto que, embora tenha sido fundamental naquele momento, não foi capaz de suprir todas as questões existentes.

Por outro lado, tem-se o desafio que se apresenta aos próprios docentes e funcionários, que chegaram emocionalmente instáveis, com medo, tensos, além da necessidade de um cuidado estreito para que não houvesse proliferação do vírus. Os docentes precisaram romper paradigmas, abraçando novas concepções do que é o ensino e do que é a aprendizagem. Tiveram que assimilar novos conhecimentos e, apesar de todas as mazelas, essas mudanças eram necessárias há tempos, ou seja, era preciso transformar a educação. Em meio a tudo isso está a diretora, tendo de dirimir as emoções vindas da

equipe escolar, mesmo que muitas vezes não esteja de posse de todas as questões postas nas situações presentes.

Sendo assim, compreende-se a necessidade de uma educação colaborativa, a partir de diálogos, trocas e práticas mais significativas. Para isso, é necessário um docente criativo, aberto ao novo, um docente que construa um currículo em parceria com os alunos e colegas, com metodologias inovadora, para que o aluno possa mostrar seu protagonismo.

Um último fator é a necessidade da atualização de forma sistemática, para adaptação às mudanças impostas pela sociedade. Aqui, a diretora precisou fazer cursos que lhe dessem subsídios para lidar com as emoções das pessoas do ambiente escolar, e os docentes tiveram que apresentar uma prática pedagógica mais dinâmica, pensando nesse novo aluno que chegou às escolas. Entende-se, portanto, que a formação continuada, juntamente com a troca dos saberes experienciais e o subsidio das políticas públicas, é fator preponderante para que a aprendizagem seja realizada de forma prazerosa.

Finaliza-se citando Alarcão (2001, p. 43):

Talvez não seja apenas necessário aprender a aprender, mas aprender a desaprender para reaprender e empreender de forma diversa e a um nível qualitativamente diferente com base em métodos, estratégias, conteúdos e formas de organização, gestão e avaliação distintos.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (org). **Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Educação na pandemia e no pós-pandemia. **Docent Discunt**. São Paulo, v.2, n.1, p. 11-22, jan - jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/137>. Acesso: 30 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: RETO, Luis A.; PINHEIRO Augusto. São Paulo, Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Cidades@**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campos-do-jordao/panorama>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. Tradução: ALVES, Camila A. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out-dez. 2020. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742020000401138&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742020000401138&script=sci_arttext&lng=pt) Acesso em: 12 abr. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores: ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2011, 250p.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.34, n. 100, p. 29-41.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/> Acesso: 30 abr. 2022.

GRIOLI, Josefa A. G *et al.* A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan-abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/t67s5GV4Mc4MbLNgXz5VM5P/abstract/?lang=pt> Acesso: 30 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21, ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Bruna G; SOUSA, Antonia, N. P. Gestão democrático- participativa: desafios frente à pandemia em uma escola municipal. **Ensino em perspectiva**. Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6607> Acesso: 30 abr. 2022.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**. Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 20-31, jan-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089> Acesso: 30 abr. 2022.

SANTOS, Marismênia N. dos S.; ALVES, Francione C.; ARRAES, Ariele V. A. Gestão escolar no contexto pandêmico. **Ensino em perspectiva**. Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6069> Acesso em: 12 abr. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020**. Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares. São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64994-28.05.2020.html> Acesso: 10 nov. 2022

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. São Paulo, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html> Acesso: 10 nov. 2022

SÃO PAULO. Secretária da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). **Resolução SEDUC, de 14 de outubro de 2021**. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 204/2021, que Fixa normas para a retomada das aulas e atividades presenciais no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC,14-.PDF?Time=11/11/2022%2002:45:55> Acesso: 10 nov. 2022

SÃO PAULO, Governo do Estado de São Paulo. **Decreto nº 66.575, de 17 de março de 2022**. São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66575-17.03.2022.html> Acesso em: 12 abr. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). **Resolução SEDUC Nº 9, de 28 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica no ano letivo de 2022, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. São Paulo, 2022b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOL%209%20.PDF?Time=11/11/2022%2001:32:36> Acesso: 10 nov. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da educação do estado de São Paulo (SEDUC). **Protocolos Sanitários: educação- 1º semestre de 2022**. São Paulo. 1. ed. fev. 2022. 2022 c. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/31-01-2022\\_Protocolos\\_sanitarios\\_seduc\\_1-edicao\\_2022.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/31-01-2022_Protocolos_sanitarios_seduc_1-edicao_2022.pdf). Acesso: 10 nov. 2022.

SCHON. Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: COSTA, Roberto C. São Paulo: Artes médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## **Contribuições às políticas públicas de educação: discutindo a defasagem idade-série a partir das representações sociais de professores e alunos**

Suellen Patareli Miragaia

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Patrícia Ortiz Monteiro

Leonor M. Santana

### **1. A defasagem idade série e as políticas públicas brasileiras**

A educação pública é o reflexo da sociedade brasileira. Apesar dos avanços, como o processo de universalização do acesso à educação básica que se consolidou na década de 1990, o Brasil ainda apresenta defasagens no seu sistema de ensino, uma vez que, para que o direito à educação se concretize, é imprescindível garantir, além da permanência, a qualidade.

A sociedade brasileira historicamente tem um legado de preconceitos e desigualdades. A escola é reprodutora dessas desigualdades na medida em que a educação escolar opera de modo a perpetuar as relações de poder. Dessa forma, impõe a todos os meninos e meninas os modos de pensar e a cultura da classe dominante (violência simbólica), reproduzindo as relações de poder existentes na sociedade (BOURDIEU, 1998).

É preciso refletir sobre como esses preconceitos e desigualdades estão presentes em práticas pedagógicas, pois muitos estudantes reprovam de ano escolar e/ou abandonam a escola, não porque não aprendem, mas porque a maneira como estão sendo ensinados é incompatível com a maneira como aprendem.

Esses alunos da escola pública, alguns oriundos de camadas populares desfavorecidas, após inúmeras vivências de fracassos escolares acabam ficando em defasagem idade-série. Essa defasagem, considerada um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro, é agravada pela repetência e pela evasão escolar. Ela pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos (MENEZES; SANTOS, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), legislação vigente que institui a oferta de ensino no país (BRASIL, 2016), promulga que o aluno deve matricular-se no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, permanecendo nesse nível de ensino até quando estiver com 14 anos. Diante disso, o aluno tem um período de nove anos para percorrer o Ensino Fundamental, que organiza o ensino por ano. Aquele que por diversas razões abandona a escola e retorna depois de um período ou repete por mais de uma vez passa a ser considerado como um aluno com defasagem idade-série. Essa defasagem refere-

se à proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, o que constitui um relevante problema da educação nacional.

A defasagem idade-série, ocasionada por evasão ou repetência, acaba gerando impactos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na medida em que interfere no fluxo escolar, que é determinado com base no número de alunos retidos e evadidos no período de dois anos letivos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), o fluxo escolar indica a progressão de alunos de uma coorte (conjunto de pessoas de um mesmo período), ou seja, de dois em dois anos, os alunos matriculados no quinto e nono ano do Ensino Fundamental, em todo território nacional, realizam uma avaliação (KLEIN, 2005). Essa avaliação classifica os alunos de acordo com determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido.

O fluxo escolar descontinuado gerou políticas educacionais centradas na correção do fluxo e na implementação de programas de aceleração de aprendizagem implementados pelo Ministério da Educação, como em 1996. No entanto, independentemente das origens dos altos índices de reprovação, essas ações não foram suficientes para extinguir ou minimizar significativamente os índices de defasagem idade-série (INEP, 2015).

Não é novidade que a evasão escolar seja um problema crônico em todo o Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tornam obrigatória a matrícula de todas as crianças e adolescentes no Ensino Fundamental; no entanto, é preciso garantir também a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino.

Nos últimos dez anos do século XXI, ocorreram avanços significativos nas políticas públicas educacionais: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o estabelecimento da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e sua ampliação de oito para nove anos; a criação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE); a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o estabelecimento da obrigatoriedade da educação básica para a faixa de 4 a 17 anos. Foram esses marcos legais que definiram a possibilidade de acesso e também que a educação ofertada atendesse à qualidade da aprendizagem do aluno (MIRAGAIA, 2018).

Apesar de todos esses avanços, a capacidade do país de propiciar escolaridade mínima obrigatória aos alunos vem sendo afetada devido ao excessivo número de repetências e evasões no sistema educacional (IBGE, 2016).

No Brasil, 88% dos jovens de 15 anos e 83% dos jovens de 16 anos estão matriculados no Ensino Fundamental. Apesar disso, o percentual de adultos de 25 a 64 anos não concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 17%, e a proporção de adultos de

25 a 34 anos de idade não concluintes do Ensino Médio é próxima de 40% (INEP, 2017). Constata-se, pois, que uma significativa parcela dos adolescentes, em algum momento de seu percurso escolar, abandona a escola, ficando em posição de desvantagem frente àqueles que não apresentam defasagem idade-série (INEP, 2017).

Conforme relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em média 20,3% dos estudantes brasileiros já repetiram pelo menos uma vez no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). O aluno reprovado e submetido a consecutivos fracassos frequentemente fica suscetível ao abandono e à evasão escolar, o que acaba gerando a defasagem idade-série, o que vem a constituir um círculo vicioso. Assim, a evasão escolar apresenta-se como um problema crônico em todo o Brasil.

A maioria dos estudantes não abandonam a escola de um dia para o outro, visto que alunos suscetíveis ao abandono escolar apresentam primeiramente um número elevado de faltas. Assim, a equipe escolar tem o dever de utilizar-se de todos os recursos disponíveis para garantir a permanência dos alunos no ambiente escolar. Esgotados os recursos, a escola deve informar ao Conselho Tutelar do município os casos de alunos com faltas excessivas sem justificativas e os casos de evasão escolar (BRASIL, 2016).

Essa medida tem respaldo na Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que acrescentou ao art.12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB:

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1991), dispõe:

Art.56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência.

E, por fim, o artigo 205, da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) estabelece que que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É evidente que o Estado, o município, a família, a escola e as redes de proteção (Conselho Tutelar, CRAS, entre outras), devem atuar juntas, no sentido de unir forças para resgatar os alunos com defasagem idade-série e/ou evadidos e de criar meios para que

retornem para o convívio escolar. Caso contrário, o fracasso escolar continuará como realidade de uma considerável parcela da sociedade (MIRAGAIA, 2018)

Frente ao exposto, destaca-se a necessidade da realização de estudos acerca desse fenômeno, visto que a defasagem idade-série causa impactos sobre a eficácia e eficiência do sistema educacional, que está relacionada com a evasão e o fracasso escolar (VIDAL; COSTA; VIEIRA, 2007) e que revela o estigma que se cria acerca do aluno nessa condição.

A correção de fluxo no Ensino Fundamental é objeto de diversas iniciativas nos sistemas de ensino, pois não há levantamento sistemático das experiências, tampouco um programa nacional voltado para esse fim. Assim, neste estudo buscou-se conhecer e analisar as representações sociais de professores e alunos com defasagem idade série por meio de uma dessas iniciativas, que está sendo realizada em uma rede municipal situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte (MIRAGAIA, 2018).

O desenvolvimento desta pesquisa decorre da necessidade de se obter compreensão sobre um tema fundamental para a política educacional, dado que a defasagem idade série impacta a eficácia do sistema. Parte-se dos pressupostos de que as representações que os professores e alunos constroem acerca desse tema têm papel relevante no sucesso ou fracasso escolar do estudante. Portanto, conhecer as representações sociais dos professores e alunos sobre a defasagem idade-série permite conhecer as estruturas das visões de mundo desses sujeitos, suas crenças e os ambientes que habitam (escola). Por meio dessa leitura é possível conhecer suas emoções, hábitos, identidades, tradições culturais e práticas (JOVCHELOVITCH, 2007).

## **2. Método**

A pesquisa aqui relatada teve abordagem qualitativa e quantitativa e caráter descritivo e exploratório. O referencial teórico-metodológico fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais - TRS. Participaram 14 professores e 341 alunos de 14 escolas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano de uma rede municipal localizada em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte, na qual um programa de recuperação paralela com alunos com defasagem idade-série estava sendo desenvolvido. Foi realizada a descrição e a análise das Representações Sociais dos professores e alunos sobre defasagem idade-série, por meio de entrevista semiestruturada e registro iconográfico.

Os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada foram transcritos e categorizados com o auxílio do software IRaMuTeQ®.

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), e foi utilizada a técnica da Triangulação de dados, que consiste em utilizar diferentes fontes para recolher dados para a pesquisa com possibilidade de validação dos resultados obtidos.

### 3. O Lócus do estudo

O estudo aqui apresentado teve como objetivo identificar as representações sociais dos professores e alunos, sobre a defasagem idade- série no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

O município no qual o estudo foi realizado oferece escolas públicas e privadas para atendimento a seus munícipes. Levantamentos do Censo Escolar (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017) mostram que, na rede privada, o município conta com 78 unidades escolares. na rede estadual, com 24 unidades escolares; e, na rede municipal; com 133 unidades. Cada escola está localizada em um bairro.

Apesar de o enfoque da pesquisa ser nos Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º anos), as escolas pesquisadas também atendem alunos dos Anos Iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) do Ensino Fundamental. Todas elas funcionam em período Integral.

Os índices do IDEB das escolas de Ensino Fundamental pesquisadas contribuíram para o estudo, pois confirmam a necessidade de que sejam desenvolvidas propostas que diminuam as taxas de reprovação e o abandono, aspectos que impactam a defasagem idade-série nas escolas. A Tabela 1, que apresenta o índice do IDEB das escolas pesquisadas, permite observar que, apesar de não alcançarem a média 6, meta proposta pelo Ministério da Educação (MEC), todas as escolas avançaram no IDEB (última medição - 2017), sinalizando um leve desenvolvimento da aprendizagem na rede municipal, em relação à proficiência dos alunos.

**Tabela 1:** Índice do IDEB das escolas pesquisadas

<b>Escola</b>	<b>Nota do IDEB 2015 Anos Finais</b>	<b>Nota do IDEB 2017 /Anos Finais</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
Escola A	4,8	5,1	1,4%	0,2%	98,4%
Escola B	4,8	4,8	7,5%	0,5%	91,9%
Escola C	4,3	4,9	10,8%	0,0%	89,2%
Escola D	5,1	5,6	6%	0,0%	94,0%
Escola E	5,2	6,0	12,1%	0,0%	87,9%
Escola F	3,5	3,9	18,8%	2,6%	78,6%

Escola G	4,7	5,7	15,4%	0,0%	84,6%
Escola H	4,1	5,2	18,2%	1,3%	80,4%
Escola I	4,4	5,6	12,9%	0,3%	86,8%
Escola J	4,8	Sem dados	11,6%	0,0%	88,4%
Escola L	4,6	4,9	4,9%	0,3%	94,8%
Escola M	4,6	6,0	8,9%	0,6%	90,5%
Escola N	4,7	5,5	12,2%	0,9%	86,9%
Escola O	3,4	4,6	13,6%	8,3%	78,1%

Fonte: INEP (2015).

As escolas **F**, **G** e **H**, mesmo com o avanço na média do IDEB, apresentaram mais de 15% de reprovação, o que indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico, pois altos índices de reprovação podem aumentar a defasagem idade-série. As escolas **F**, **H** e **O** apresentaram um número alarmante em relação ao abandono escolar. Percebe-se que a escola com índice mais baixo do IDEB (escola **F**) é a que apresenta as maiores taxas de reprovação e abandono.

Em relação à situação de alunos com defasagem idade-série, a Tabela 2 apresenta a quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental dos Anos Finais das 14 escolas pesquisadas e um comparativo do total de matriculados com os números de alunos com defasagem idade-série.

**Tabela 2:** Alunos com defasagem idade-série matriculados nos Anos Finais nas 14 escolas pesquisadas

Escola	Total de alunos matriculados		Alunos com defasagem idade-série	
	2017	2018	2017	2018
Escola A	365	371	77	69
Escola B	360	353	87	59
Escola C	85	449	94	36
Escola D	461	470	106	95
Escola E	1276	1278	216	143
Escola F	320	284	113	76
Escola G	366	402	99	104
Escola H	206	216	77	51
Escola I	299	275	87	45
Escola J	512	469	131	88
Escola L	352	369	92	80
Escola M	646	679	118	44
Escola N	457	752	158	143
Escola O	215	191	74	54
<b>TOTAL</b>	<b>6.938</b>	<b>6.558</b>	<b>2.110</b>	<b>1.087</b>

**Fonte:** Elaborada pelas autoras com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (2017).

Estar em situação de defasagem idade-série é uma realidade enfrentada por diversos alunos do Ensino Fundamental. Percebe-se que a defasagem tem duas principais causas: evasão escolar e repetência. Daí a importância de ressaltar a relevância da discussão e de pesquisas sobre esse tema.

### 3. O que dizem os alunos e professores sobre defasagem idade série

Os alunos com defasagem idade-série, em sua maioria, relataram que repetiram de ano porque não compreenderam os conteúdos propostos sobre o currículo do ano escolar em que estavam matriculados. Moscovici (2012) postula que as reações aos fatos estão interligadas com o pensamento do grupo ao qual o sujeito pertence, ou seja, existe a tendência de se observar um objeto de maneira semelhante, uma vez que todos são seres sociais.

Os alunos com defasagem idade-série, ao apresentarem dificuldades para compreender os conteúdos propostos pela escola, acabam apresentando sentimentos de

baixa autoestima e, conseqüentemente, fracasso escolar.

Para Charlot (2005), o fracasso escolar é construído diariamente na sala de aula, e as práticas pedagógicas são essenciais, na medida em que se apresenta quando o estudante não compreende o que é proposto e o professor continua ensinando da mesma maneira, sem considerar a perspectiva do aluno. Esse fracasso é o que acaba gerando a repetência e a evasão. O que leva o aluno a abandonar a escola, é a dificuldade que sente em relação à aprendizagem, seguida do fato de já ser repetente. Segundo Marchesi, Coll e Palacios (2010, p. 129):

Parece razoável, contudo, admitir que a ausência generalizada de interesse pelo estudo está associada a importantes atrasos nos níveis de aprendizagem dos alunos, o que exige adaptações na metodologia, na organização escolar ou na oferta educativa.

A escola contemporânea, do modo como está organizada, não atende às expectativas dos alunos com defasagem idade-série, pois muitas vezes ignora suas lacunas de aprendizagem, e aquilo que é dito na sala de aula não tem sentido para eles.

A Figura 1 representa o sentimento do aluno com defasagem idade-série na sala de aula.

**Figura 1:** Aluno com defasagem idade-série na sala de aula



**Fonte:** Elaborada por um aluno participante do estudo.

Marchesi, Coll e Palacios (2010) observam que a falta de motivação é um fator que influi no baixo rendimento dos alunos. Observa também que os alunos que em algum momento de sua vida vivenciaram o fracasso escolar são mais suscetíveis a abandonar a escola, pois sua principal característica é a insegurança em suas habilidades. Além disso, acreditam que não são capazes de ter êxito nas tarefas escolares.

O aluno, após recorrentes experiências de fracasso escolar, começa a acreditar que não é capaz de aprender, pois não tem habilidade para isso. Mais uma vez ele aparece como

o único responsável pelo seu fracasso escolar, quando na verdade vários fatores colaboram para isso.

Um aspecto a se considerar nos discursos dos professores participantes entrevistados é que as causas da defasagem idade-série estão relacionadas com problemas familiares, baixa autoestima, indisciplina ou bloqueio do aluno. Seguem trechos de entrevistas com esse conteúdo:

*Porque esses alunos que tem defasagem de idade-série tem uma autoestima muito baixa, então eles desacreditam de tudo acham que são burros que não tem capacidade pra nada (Professor 2).*

*Às vezes por aspectos familiares, bloqueios na própria escola, às vezes bloqueio do próprio aluno, às vezes dificuldade do próprio aluno de aprender então tem vários aspectos que influenciam o aluno a ter essa defasagem idade e série (Professora 1).*

*São alunos que não só tem a dificuldade de defasagem idade-série, mas são alunos que muitas vezes tem outros problemas que inclusive pode ter sido o que acarretou essa defasagem, tem problema familiar (Professora 2).*

Para Marková (2017, p. 147), “[...] quem fala complementa seu conhecimento parcial imaginando o que o outro pode ser e o que esperar dele”. Dessa forma, percebe-se, nas falas dos professores entrevistados, que o responsável pela não aprendizagem e fracasso do aluno é ele próprio ou sua família. A escola nunca assume sua responsabilidade pela desmotivação do aluno com defasagem idade-série em relação a sua aprendizagem e a sua permanência na escola. Além de não assumir a responsabilidade pela aprendizagem desses alunos, continua com os mesmos planos de ensino, a mesma didática em sala de aula, o mesmo sistema de avaliação e as mesmas aulas de reforços escolares.

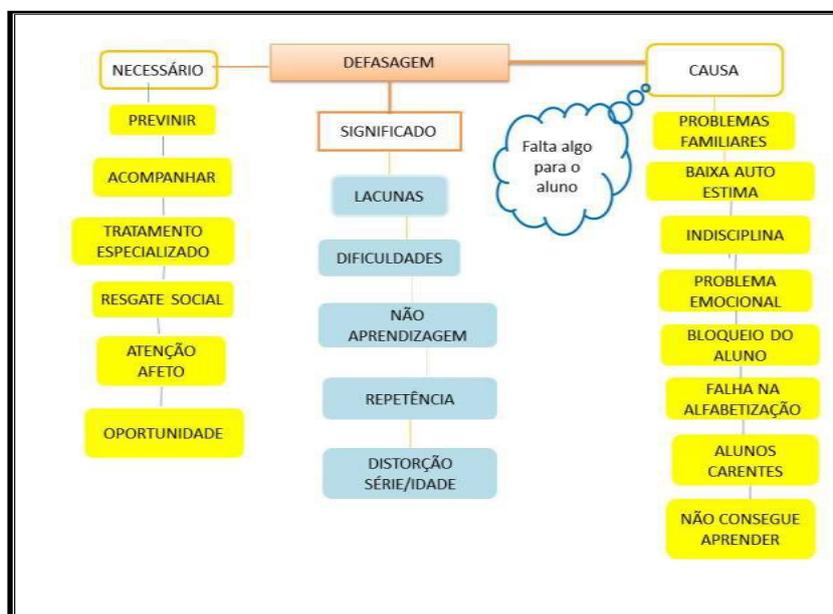
Moscovici (1978) afirma que as palavras são compostas de significações que procuram traduzir a realidade, e que, devido ao fato de algumas palavras serem representadas, são integradas ao “padrão de núcleo figurativo”, ou seja, um complexo de imagens que sistematiza um complexo de ideias. Assim, quando um grupo de pessoas adota um núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que tenha relação com o núcleo e, assim, tornam-se palavras que são usadas com frequência.

Percebe-se isso claramente nos discursos dos professores e diretores sobre a defasagem idade-série. Quando questionados sobre a expressão defasagem idade-série, algumas palavras são utilizadas por todos, como baixa autoestima, repetência, indisciplina, entre outras.

No mapa mental (Figura 2), organizado a partir das palavras categorizadas por meio do software IRaMuTeq sobre as entrevistas realizadas, estão descritos tópicos relacionados

à fala dos professores sobre defasagem idade-série, no que se refere ao conceito, às causas e possíveis intervenções.

**Figura 2:** Mapa conceitual da defasagem idade série



**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Analisando os discursos dos sujeitos e o mapa mental, observa-se que os sujeitos da pesquisa atribuem as causas da defasagem idade-série a consequências de famílias desestruturadas, autoestima baixa e bloqueios de aprendizado.

Jodelet (1993) afirma que as representações sociais circulam nos discursos e que são carregadas pelas palavras, como se pode observar no mapa mental (Figura 3), no qual é descrita a posição do grupo de professores em relação à concepção de aluno com defasagem idade-série.

**Figura 3-** Mapa mental do Aluno com Defasagem idade série na perspectiva dos professores



**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

A Figura 3 traz indícios do estigma existente em torno do aluno com defasagem idade-série. Como esse aluno não se encaixa nos “padrões de normalidade” determinados pela equipe escolar, passa a ser reconhecido no meio escolar pelos padrões que não apresenta. Assim, os alunos com defasagem idade-série recebem os rótulos: desinteressados, indisciplinados, faltosos, entre outros.

O próprio aluno com defasagem idade-série tem a representação de que os alunos que repetiram mais de dois anos e/ou abandonaram a escola estão socialmente vulneráveis, como se pode ver na Figura 4.

**Figura 4-** Desenho de um aluno com defasagem idade série



**Fonte:** Elaborada por um aluno participante do estudo.

Percebe-se, no discurso dos professores, um controle que torna essa marca visível a

todos que convivem com esses alunos. Seguem trechos de entrevistas que apresentam esse conteúdo:

*Geralmente são alunos carentes afetivamente com famílias desestruturadas, eles apresentam quadros de indisciplina, tem baixa autoestima, geralmente são assim (Professora 3).*

*Eles são crianças desmotivadas porque acabam não acreditando em si, são indisciplinados (Professora 4).*

*Tem a história de uma aluna, a Karen. Hoje ela está no sexto ano, o irmão trabalha na “boca” e a mãe uma vez falou pra ela ir trabalhar com seu irmão (Professora 4).*

*Eles vão ficando com cada vez mais defasagem e mais desânimo, porque ele não aprendeu, ele passa para o próximo conteúdo e não consegue aprender também, aí ele vai ficando desanimado (Professora 5).*

*A gente se vê nessa situação. Tem uma lá que falou que está estudando porque ela não quer ser igual a família dela, que todos usam drogas, são traficantes, pai preso, tio preso (Professora 6).*

*Ele tem capacidade só que quer chamar tanta atenção por ele já ter sido repetente que ele acaba repetindo mais vezes ainda, mas a maioria são indisciplinados, não têm problemas cognitivos (Professora 6).*

Acredita-se que, ao receber um rótulo (desinteressado, agressivo, com dificuldades de aprendizagem), o aluno passa a ser reconhecido apenas por ele, deixando-se de lado possibilidades de superação de suas limitações, ou seja, a percepção de um professor a respeito de determinado aluno é acatada por todos. Assim, ele caminha para a estigmatização escolar e, conseqüentemente, para a repetência do ano letivo.

As escolas mostram-se pouco preparadas para receber alunos de grupos que historicamente estiveram excluídos, como aqueles oriundos de camadas populares, com deficiência, que diferem do padrão heteronormativo das práticas curriculares vigentes nas escolas. Assim, na medida em que os alunos, por diversas razões, não conseguem acompanhar o que está sendo ensinado na escola, são reprovados ou abandonam a escola.

### **3. Considerações Finais**

As representações sociais dos professores sobre os alunos com defasagem idade-série descrevem-nos como “desinteressados”, “indisciplinados”, “atrasados”, e apontam que necessitam de medicalização. As famílias desses alunos, para os professores participantes do estudo, são “desestruturadas”, “numerosas”, “com baixa renda”. Esses elementos

representacionais estão presentes, tanto nos discursos dos professores, quanto nos desenhos realizados pelos alunos com defasagem idade- série. Essas opiniões, crenças, valores e julgamentos acabam impactando negativamente a aprendizagem dos alunos. Na medida em que essas representações permeiam as práticas profissionais de todos os participantes da pesquisa e do campo (escola), percebe-se a complexidade do objeto (defasagem idade-série).

Os resultados da pesquisa indicam que as representações existentes no meio educacional a respeito do aluno com defasagem idade-série influenciam no seu desenvolvimento escolar. Infere-se que a escola e o sistema educacional não assumem sua parcela de responsabilidade quanto à permanência e ao desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar. A escola faz parte da sociedade, mas sozinha não consegue enfrentar e superar as lacunas de aprendizagem dos meninos e das meninas, pois a defasagem idade-série (fracasso escolar) apresenta-se como um desafio para toda a sociedade, na medida em que o fracasso escolar dos jovens brasileiros impacta efetivamente no desenvolvimento do país.

## Referências

- ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. 2017. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marc](https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marc). Acesso em 11 de março de 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 10.287**, de 20 de setembro de 2001. Altera dispositivo da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portal do INEP. **Distorção idade-série**. 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em 23 de abril de 2017.
- BRASIL no PISA 2015: **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação**: Destaques do Education at a Glance 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 30 de novembro de 2017.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez. 1993.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2007.

KLEIN, R. **Produção e utilização de indicadores educacionais**: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

MARCHESI, A. COLL, C. PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes distorção idade-série**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/distorcao-idade-serie/>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MIRAGAIA, S. P. **As representações sociais de diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série**: fracasso escolar? Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise**: sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dados sobre quantitativo de alunos com distorção idade-série**, 2017.

VIDAL, E; COSTA, L.; VIEIRA, S. L. Ensino fundamental: fim de um ciclo expansionista? In: **Análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD 2005**. Livro 2 – Educação. Publicação do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília, 2007.

# LUTA PELOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães  
Roseli Albino dos Santos  
Liliane Bordignon de Souza

## 1. Pessoas com deficiência: quem são, quantas são

Quando falamos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência (PcD) e construção de mecanismos que permitam o desenvolvimento de políticas públicas para satisfazer as demandas deste segmento, é fundamental considerar que não nos referimos apenas a algumas pessoas que apresentam alguma deficiência que as impede de acessar determinados espaços. Não são, absolutamente, “apenas algumas pessoas”: estima-se que, no mundo, mais de 600 milhões de pessoas tenham alguma deficiência. É o equivalente à metade da população da China, ou ao dobro da população dos Estados Unidos, ou ao triplo da população do Brasil. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2021), 80% dessas pessoas residem em países em desenvolvimento, onde as condições de vida são precárias, no que se refere a alimentação, moradia, saúde, educação, transporte, cultura e lazer – direitos sociais e humanos universais, previstos na Constituição Brasileira de 1988. Os dados apresentados pelo IBGE, na Pesquisa Nacional de Saúde de 2019, apontam que 8,4% da população acima de 2 anos de idade têm alguma deficiência, o que corresponde a quase 20 milhões de pessoas! (IBGE, 2020).

Quem são as pessoas com deficiência? O que é considerado uma deficiência humana? Historicamente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende a deficiência como

[...] uma diferença na organização estrutural, psicológica e fisiológica do organismo”, e a incapacidade é entendida [...] como a consequência funcional da deficiência, de modo a não realização de tarefas do cotidiano [...] é o termo que, diante dessas situações, mostra o despreparo da sociedade em relação à acessibilidade e à aceitação das necessidades especiais para que as pessoas com deficiência alcancem um determinado desempenho social (BRASIL, 1993, p. 20).

A Cartilha da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2009), indica que as deficiências são causadas principalmente por: doenças congênitas ou hereditárias; doenças decorrentes da falta de assistência ou da assistência inadequada às mulheres durante a gestação e o parto; desnutrição; doenças transmissíveis; doenças e eventos crônicos; perturbações psiquiátricas; e, traumas e lesões associados a causas externas. Em consequência dessas múltiplas e complexas causas, as pessoas com deficiência constituem um grupo bastante heterogêneo. Uma divisão atualmente aceita subdivide as pessoas com deficiência em cinco grandes grupos: pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual, mental e visual.

Esse é o caminho que vai forjando nossas significações acerca da deficiência: resoluções, normativas, cartilhas e convenções vão nos orientando sobre quem é esse público, à luz da compreensão jurídica, que é determinada historicamente pela participação da pessoa com deficiência na sociedade. Nessa toada de avanços e retrocessos, chegamos à definição de PcD presente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que afirma a condição biológica referente às deficiências em interação com o social, especificamente com as barreiras social e historicamente impostas às PcD:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2º).

Nesse sentido, são as políticas públicas organizadas e implementadas pelo Estado que podem garantir a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência na sociedade.

## **2. Políticas públicas: bem-estar ou conquista?**

*Nada sobre nós, sem nós!*

Seguindo nesse caminho de reflexão acerca da participação (ou não) social efetiva da pessoa com deficiência e sua relação com a existência de políticas públicas na área, consideramos que é preciso tensionar essas conquistas para compreender criticamente o que elas são e o que representam.

Para a compreensão do que são políticas públicas (de maneira geral, e também para compreender uma determinada política pública) como surgem, as formas de sua gestão, seu ciclo de vida etc., é fundamental entender o que é a problematização de uma questão social. Isto é, a concepção de uma questão social como um problema público que precisa ser enfrentado de alguma forma, esteja ele aparente, em curso, dificultando efetivamente a vida das pessoas, ou esteja ele ainda latente, prestes a se manifestar, ainda que como possibilidade.

Como exemplo, na área específica da acessibilidade física, para possibilitar a educação de crianças e jovens com deficiência, citamos a falta de adaptação física dos prédios escolares para que possam oferecer acessibilidade satisfatória aos atuais estudantes com deficiência. Um segundo exemplo da questão social como problema público, é a identificação da necessidade de limpeza das calhas da escola, de locais próximos onde há lixo acumulado, vedação das caixas d'água, aterramento de locais próximos à escola que costumam acumular água etc., com o objetivo de prevenir a comunidade escolar contra a disseminação do mosquito da dengue, devido à aproximação do período de chuvas. Essa identificação deve ser realizada mesmo que nenhum caso da doença tenha sido registrado na região.

Estas questões sociais devidamente problematizadas são caracterizadas como “problemas públicos”, e a resposta do poder público para solucioná-los, em parceria ou não com a sociedade civil, são as políticas públicas. Com relação aos exemplos acima, no primeiro caso a política pública pode ser a destinação de uma verba pela Prefeitura para que o setor de obras opere uma reforma na escola, atendendo aos critérios de acessibilidade, podendo ou não contratar uma entidade do setor privado como consultora. No segundo caso, a política pública pode ser uma campanha em que a Prefeitura e a comunidade escolar atuem juntas, cada qual segundo suas possibilidades, para executar as medidas de prevenção à dengue e, ao mesmo tempo, pedagogicamente, contribuir para a criação de conscientização dos moradores da região sobre a importância de que as medidas sejam incorporadas no dia a dia das famílias.

Como pode ser depreendido desses exemplos, é fundamental que o problema público não seja compreendido como uma “doença social”, que necessita de um “tratamento”, de uma “cirurgia”, de um “remédio”, que seria, no caso, a política pública. Esse pensamento é muito simplista e equivocado. A questão social problematizada deve ser compreendida como socialmente relevante, passível de exigir, naquele momento, ações públicas para que a população sofra menos ou tenha mais segurança existencial e se desenvolva além do que se desenvolveria se nada fosse feito. Enfim, generalizadamente falando, que melhore suas condições de vida diante da situação em que se encontra hoje. Lembramos que essa melhora pode se dar também no âmbito das perspectivas, das expectativas e das possibilidades.

Outro problema dessa analogia de que política pública é um remédio legal, tratamento para a doença “problema público”, é que a realidade histórica nos mostra que a maioria das políticas públicas não age sobre as causas do problema, tampouco sobre o problema em si, mas tão somente sobre os sintomas que aparecem na superfície. Sobre isso, basta refletirmos sobre a maioria dos problemas sociais que seriam solucionados, ou ao menos minimizados, se operássemos uma redistribuição radical de renda, a ponto de extinguir a pobreza definitivamente. Com efeito, mesmo nos governos considerados em Estado Democrático de Direito, poucas políticas públicas foram efetivamente pensadas para contemplar essa possibilidade.

Para entendimento mais preciso do que é problema público e do que é política pública, é importante compreendê-los, respectivamente, como problematização de uma questão social relevante e ação do poder público, sozinhos ou associados, para contribuir com essa questão em benefício, direta ou indiretamente, da população ou de um de seus segmentos.

### 3. Políticas públicas para pessoas com deficiência, no Brasil

No Brasil, as primeiras manifestações de que se tem notícias da luta pelos direitos das Pessoas com Deficiência (PcD) foram observadas na década de 1960. A partir dessas manifestações, a sociedade começou a despertar para a causa das pessoas com deficiência, invisibilizadas até então. Dessa forma, diversos segmentos sociais foram instigados a pensar as demandas por acessibilidade levantadas como possibilidade para a construção de políticas públicas a serem executadas pelo Estado, que passa a assumir e desenvolver esse novo papel.

[...] as questões relacionadas à pessoa com deficiência têm uma trajetória de construção, a partir de uma série de fatos históricos, combinados com intervenções internas e externas, sendo que, o envolvimento dos movimentos sociais tem papel decisivo em sua consolidação (BORGES, 2014, p. 87).

Na década de 1970, a política governamental do regime militar era liberal/neoliberal conservadora, e os investimentos eram feitos basicamente nos setores da economia que resultassem em maior retorno absoluto, ou seja, as grandes empresas, as grandes obras públicas e o latifúndio. Pregava-se que, antes de haver investimentos sociais de base para atender as minorias, era necessário “fazer o bolo crescer”. Com o período final do regime militar, houve um processo de abertura política e, com isso, ampliaram-se as possibilidades para atendimento de demandas das minorias. Nesse movimento, as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência aumentaram em número e diversidade. Na década de 1990, notadamente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, as políticas governamentais seguiam à risca os ditames do Banco Mundial. Isso significava educação para o trabalho, privatizações de empresas e indústrias nacionais rentáveis e atendimento das demandas das minorias, até certo limite, para promover a paz social diante da dilapidação do patrimônio público. O sucesso do Plano Real contribuiu para essa política de arrocho camuflada pelo assistencialismo. Nessa esteira, aumentou o número de políticas públicas voltadas às demandas das pessoas com deficiência.

Em 2001, enquanto convivíamos no Brasil com o conflituoso final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIF), traduzida e publicada no Brasil em 2008 (OMS, 2001/2008). Os princípios básicos desse documento, em vez de tomarem as incapacidades e limitações como critério de avaliação, priorizam os contextos ambientais e a capacidade do indivíduo.

Essa nova perspectiva propõe analisar a “pessoa com deficiência” e sua deficiência conforme um sistema de classificação com cinco componentes: função corporal, estrutura do corpo, atividade social, participação social e ambiente. Os dois primeiros dizem respeito à deficiência e/ou à doença apresentada pela pessoa em sua funcionalidade e estrutura; a

atividade e participação social expressam a incapacidade e/ou falta de acessibilidade que a pessoa com deficiência tem em relação a algo corriqueiro, comum na vida cotidiana; os fatores ambientais refletem as barreiras responsáveis pelas limitações e prejuízo da acessibilidade. Essa mudança de paradigmas alterou consideravelmente as temáticas dos estudos acadêmicos e o enfoque dos projetos que se pretendiam efetivados em políticas públicas.

Em setembro de 2007, um novo salto qualitativo ocorreu no Brasil, consequência da ampliação dos espaços de luta e da força política dos movimentos e entidades que reivindicavam a efetivação dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência. O Governo Federal, já no início do segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou o Programa de Direitos de Cidadania das Pessoas com Deficiência, com vastas medidas para esse grupo da população, incluindo mais recursos financeiros e oferecendo maior amplificação da questão da acessibilidade e suas implicações. Esse programa não foi importante por ter trazido novas leis e determinações, mas por ter realizado muitas das leis e resoluções que não tinham sido efetivadas na prática, que não haviam sido implantadas de fato.

Este, inclusive, é um problema recorrente em nossa sociedade, quando se trata da execução de políticas públicas voltadas às minorias, aos segmentos mais fragilizados. É flagrante a diferença de eficiência e disposição quando o investimento público favorece os segmentos mais abastados, mais empoderados, tais como bancos, latifúndios, grandes indústrias. No caso dos projetos e leis que se referem às questões das pessoas com deficiência pesam ainda, em seu desfavor, a ignorância, o capacitismo e o preconceito. Soma-se a isso o problema da descontinuidade que as ações administrativas sofrem com as mudanças de governo ou até de gestor: alguns são mais afetos a determinadas áreas de atuação, e outros identificam-se com outras áreas.

Um avanço bastante importante que ocorreu ainda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2010, foi o da definição, pelo Governo Federal, transformado em lei, da correta terminologia pela qual devem ser tratadas as pessoas com deficiência. Então, o CONADE, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio da Portaria n. 2.344, estabeleceu que o termo correto para se referir às pessoas desse segmento é, justamente, Pessoa com Deficiência. O objetivo principal, decorrente de um movimento que aconteceu no mundo todo, na época, é não utilizar expressões que possam reforçar o preconceito e enaltecer que o indivíduo que tem alguma deficiência “é uma pessoa”, antes de ser - e mais importante do que ser - alguém que tem uma limitação<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> A intenção é que o tratamento “pessoa com deficiência”, com a abreviatura PcD, seja amplamente utilizado em substituição a “portador de deficiência”, “deficiente”, “pessoa com necessidades especiais”, “especial”, “excepcionais”, “downzinho”, etc. A existência desses termos todos, segundo Sasaki (2003), “[...] reside no fato de que a cada época são utilizados

Outro momento importante deste agitado século para as pessoas com deficiência aconteceu no primeiro ano do segundo mandato do governo Dilma Roussef - fruto justamente dos movimentos de luta organizados com e pelas pessoas com deficiência durante seu primeiro mandato. Passou a vigorar, em 2015, a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146). A importância dessa Lei está no fato de que ela traz balizamentos para as lutas e reivindicações dos direitos das pessoas com deficiência, tendo em perspectiva a construção de políticas públicas que contribuam efetivamente para o processo de inclusão.

Na LBI está contida a proibição da cobrança de valores adicionais em matrículas e mensalidades de instituições de ensino privadas; o fim da taxa extra cobrada apenas de alunos com deficiência (como compensação pelas despesas extras, para que não se toque nos lucros dos empresários da educação); a determinação de punição para quem impedir ou dificultar o ingresso da pessoa com deficiência em planos privados de saúde, sujeitando-o à pena de dois a cinco anos de detenção, além de multa; mesma punição para quem negar emprego, recusar assistência médico-hospitalar ou outros direitos a alguém, em razão de sua deficiência; exigência de que 10% dos dormitórios de hotéis e pousadas sejam acessíveis e que ao menos uma unidade acessível seja garantida; o poder público fica obrigado a assegurar sistema educacional inclusivo, ofertar recursos de acessibilidade e garantir pleno acesso ao currículo em condições de igualdade; nas escolas inclusivas, o Estado deve oferecer educação bilíngue - em Libras, como primeira língua, e português, como segunda.

#### **4. Uma luta cultural e política**

Para que transformações radicalmente profundas possam ir se formando, a mediação das conquistas que fazemos nesse percurso são fonte de muito aprendizado. Discorreremos aqui sobre mediações que se constituem no movimento das conquistas no âmbito político, todo um corpo legal que não se faz por si só. Por isso, a luta pela conquista de políticas públicas vem junto à luta pela efetivação na realidade do que se idealizou no âmbito normativo, vem junto à conscientização crítica sobre a origem e a possibilidade de aplicação real da legislação.

Falar no movimento de luta por políticas públicas no que concerne às deficiências significa reafirmar a icônica frase dos movimentos de luta, que representa internacionalmente a busca por direitos da PcD: *nada sobre nós, sem nós!* Esse é um forte chamamento, nunca sem as pessoas com deficiência e todos aqueles que se associam a essa luta. Esse movimento que vai criando trilhas que se formam das diferentes marcas de muitos e muitas

---

termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evoluiu em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência” (SASSAKI, 2003, p. 12).

em direção à acessibilidade social. Embates que são travados todos os dias, luta cotidiana e culturalmente forjada, que é nossa principal professora e incentivadora da necessária transformação social.

## Referências

BORGES, J. A. S. **Sustentabilidade & acessibilidade**: educação ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas. Brasília, OAB, 2014.

BRASIL. Lei 13146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10/07/22.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cartilha**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pessoa\\_deficiencia\\_sus\\_2ed.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pessoa_deficiencia_sus_2ed.pdf)>. Acesso em: 08/11/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção à pessoa portadora de deficiência no Sistema único de Saúde**: Planejamento e Organização de Serviços. Brasília, SAS/CAGE, 1993.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**. Informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde. 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf>> Acesso em 20/11/2022.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português, org.; coordenação da tradução, Cássia Maria Buchalla]. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

ONU. **Pessoas com deficiência estão entre as mais impactadas pela pandemia**. 2021. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/161579-pessoas-com-deficiencia-estao-entre-mais-impactadas-pela-pandemia>> Acesso em 14/11/2022.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: SASSAKI, R. K. **Vida independente**; história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo, RNR, 2003.

## INFORMAÇÃO DOS AUTORES

### **Adriana Nunes Stein**

Fez magistério e graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (2001). Pós-graduada em psicopedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon e em Direito Educacional pela Universidade de Araraquara. Cursa Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté. Atuou como professora e gestora e atualmente é Professora Coordenadora de uma escola Municipal de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8564324345072157>

### **Alex da Silva**

Graduação em Ciências Militares (AMAN/1999), Licenciatura Plena em Educação Física (EsEFEx/2005), pós-graduação em Ciências Militares (EsAO/2008) e em Psicopedagogia Escolar (CEP-FDC/2018) e mestrado em Educação (UNITAU/2023). Principais atuações profissionais: Professor e Chefe da Seção de Educação Física do Colégio Militar do Rio de Janeiro (2006 e 2007), integrante e Chefe da Seção de Planejamento de Ensino (AMAN, 2014 a 2019), Chefe da Seção Psicopedagógica (AMAN, 2020), Chefe e Professor das Cadeiras de Filosofia e Sociologia (AMAN, 2021). Áreas de atuação: defesa, educação física, psicopedagogia escolar, coordenação pedagógica e educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1170128770290928>

### **Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**

Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU. Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Graduada em Economia e em Pedagogia pela UNITAU. Professora de Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental no Departamento de Pedagogia da UNITAU. Experiência como professora da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, como Coordenadora de área e de Gestão do PIBID. Estuda a formação de professores, a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional docente e os professores iniciantes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4815046589018403>

### **Anderson Lima de Moura**

Bacharel em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN / 1997) e em Administração (Resolução nº 547, de 31 de outubro de 2018, do CFA). Oficial de Carreira da Linha do Ensino Militar Bélico, da Arma de Infantaria. Pós-graduado *lato sensu* em Ciências Militares, pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO / 2006), em Bases Geo-Históricas para formulação Estratégica, pela Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Brasileiro (ECEME / 2013) e em Psicopedagogia Escolar, pelo Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/ FDC - 2018). MBA em Estudos Estratégicos e Relações Internacionais, pela Universidade Federal Fluminense (UFF / 2022). Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Tem experiência na área de Defesa, com ênfase em Defesa, Operações Militares, Logística, Recrutamento, Seleção, Mobilização e Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519451036054205>

### **Bruna Dias Rodrigues**

Licenciatura em Pedagogia (2016). Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (2017). Pós-graduação em Gestão Educacional (2018). Segunda Licenciatura em Educação Física (2021). Atualmente atua como Orientadora Educacional na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

### **Carolina Pereira Hernandes Duarte**

Mestranda em Educação pela UNITAU. Especialista em Psicopedagogia (2009) e em Gestão Educacional (2012), pela CEUCLAR. Graduada em Pedagogia (2008,) pela UNIP, e em Artes Visuais (2018), pela UNIJALES. Atuou como Professora Alfabetizadora por 3 anos na Rede de Ensino Particular. Professora de Educação Infantil na Rede de Ensino Municipal de Educação de São José dos Campos/SP desde 2011.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9200305798366521>

### **Cíntia dos Santos Magalhães**

Licenciatura Plena em Letras - Português/Literatura, pela Faculdade São Camilo FAFI – ES (2003). Graduação em Artes Visuais, pela Universidade Metropolitana de Santos (2013). Especialização em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Campos Elíseos (2016), em Psicopedagogia Institucional, pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd (2008), em Letras: Português e Literatura, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2005), em Fundamentos e Aplicação da Arte-Educação, pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2009) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2013). Mestranda em Educação, pela Universidade de Taubaté. Atualmente, é arte educadora para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Itapemirim, ES.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3956841107733078>

### **Cláudia Menezes de Almeida**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa; pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Inesp; pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Cursos de especialização de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Didática da Matemática. Cursando Mestrado Profissional em Educação (UNITAU) e pós-graduação em Educação 5.0: Tecnologias Ativas e Ensino Híbrido (Universidade Estadual Paulista - UNESP). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3134911933430321>

### **Cristovam da Silva Alves**

Doutor em Educação: Psicologia da Educação, pela PUC/SP. Graduado em Ciências com Habilitação em Biologia (Bacharelado e Licenciatura), pela Universidade de Mogi das Cruzes/SP, e em Pedagogia, pela Universidade Camilo Castelo Branco/SP. Atualmente é professor permanente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE/UNITAU. É supervisor escolar aposentado na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. Membro dos grupos de pesquisas: "Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias", no MPE/UNITAU, e no "Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente", na PUC/SP. Com significativa experiência na área de Formação de Professores, atua nos temas: formação inicial e continuada de professores, identidades, desenvolvimento profissional, profissionalidade e pesquisa colaborativa.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2571036701670195>

### **Cynthia Esper Corrêa Cintra**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (1989), especialização em Psicopedagogia na Unitau (2000), graduação em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014) e em Letras pelo Centro Universitário Edmundo Ulson-Araras (2007). Atualmente é professora na rede oficial do estado de São Paulo. Tem experiência na área de Letras. Especialização em Neuropsicopedagogia pela UMESP (2020).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5297129649638661>

### **Daniele Rodrigues Gomes**

Mestranda em Educação pela UNITAU, especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Taubaté/SP desde 2021. Trabalho de pesquisa nos seguintes temas: gestão da sala de aula, conhecimentos profissionais docentes e formação de professores. Participação no II Seminário Internacional de Educação e no XI Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento promovidos pela UNITAU.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0702183515724874>

### **Débora Cristina de Lima**

Professora, tradutora e pesquisadora. Licenciou-se em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Módulo, na cidade de Caraguatatuba (2008) e depois, em Letras Português/Inglês (2016). Tem especializações em Neuropsicopedagogia, Administração da Educação com Ênfase em Docência do Ensino Superior e Administração da Educação com Ênfase em Educação a Distância, pela Faculdade Campos Elíseos (2016). Atualmente cursa o Mestrado em Educação Profissional na Universidade de Taubaté (UNITAU – Turma de 2021), e seu projeto envolve os desafios docentes frente ao ensino médio para alunos que conciliam trabalho e escola. Contratada pela prefeitura de Ilhabela, atua como docente nas turmas de Ensino Fundamental, ministrando as disciplinas Português e Projeto de Leitura. Como tradutora, tem três trabalhos de literatura publicados, trabalhando com as línguas portuguesa, inglesa e francesa. Somando-se às formações e experiências na Educação, concluiu, em julho de 2022, o curso de Bacharel em Engenharia da Computação, para maiores conhecimentos de tecnologias serem aplicadas em conjunto com a prática docente.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655630981758485>

### **Débora Thomaz de Oliveira Rangel**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São José dos Campos (2014). Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís (2019) e em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Nacional de Ensino Superior e Pesquisa - INESP (2016). Tem dez anos de experiência na área de Educação. Atualmente exerce o cargo de professor efetivo na Prefeitura Municipal de São José dos Campos - SP. Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2022).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5541780546726585>

### **Edilaine Isabel Ferreira Aquino**

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté na Área de Concentração Formação Docente para Educação Básica, tendo como linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, com o tema, O lugar da Arte e seus processos no ensino e na vida de professores. Especialista em Métodos e técnicas do Ensino, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2018) e em Arte Educação pelo Instituto Superior de Ensino da América Latina (2009). Graduada em Educação Artística com habilitação em Música, pela Faculdade Santa Cecilia (2003), e em Bacharel em Música pela Faculdade Santa Cecilia (2001). Pedagoga, pela Faculdade de Educação e Ciências Gerencias de Sumaré (2012). Tem experiência nos segmentos; da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos, no ensino regular, na escola de tempo integral e em projetos especiais. Atuou como Orientadora de Ensino de Arte - Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos, de 2014 e a 2021. Participou de implementação, adequação e redação de currículos de Arte e há mais de uma década atua na formação de professores em cursos de extensão.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8282365949324913>

### **Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**

Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama (1991) e graduação em Sciences de L'Éducation - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1994). Mestrado em Sciences de L'Éducation - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1995). Doutorado em Psicologia - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998). Pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003).

Atualmente é professora assistente doutora da Universidade de Taubaté (UNITAU), em Taubaté, SP e Pesquisadora colaboradora na Universidade de Campinas (UNICAMP), no Departamento de Arquitetura e Construção da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. É assessora ad hoc da FAPESP e do CNPq, da ANPEPP e do JIRS. É membro de corpo editorial e científico de várias revistas nacionais e internacionais. Coordena projetos de pesquisa com fomento do CNPq e da CAPES. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>

### **Fernanda Macedo Costa dos Santos**

Mestranda em Educação da UNITAU, Especialista em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia com ênfase em educação especial, graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de São José dos Campos desde 2019. Experiência na área Educacional desde 2003, com ênfase em implantação e avaliação de sistemas, administração escolar, desenvolvimento de planos Educacionais. Docência desde 2015 gerenciando alunos e salas de aula, tanto na Educação Básica quanto em Universidades. Trabalho de pesquisa nos seguintes temas: "Boas Práticas de Professores de 5º ano: um olhar para os estudantes não alfabetizados", "Leitura e interpretação matemática" e projeto dentro da área de "Aprendizagem Solidária e Serviço", participação no Prêmio Aprendizagem Solidária oferecido pela Rede Brasileira de Aprendizagem Solidária, ideias que transformam projeto finalista 6º lugar. Participação no I Colóquio de Aprendizagem Solidária.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5196154739262640>

### **Fernanda Marcon Moura**

Mestranda em Educação (MPE – UNITAU), Licenciada em Educação Física também pela Universidade de Taubaté (2002), com experiência em Educação Física Adaptada. Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2018). Participou da construção do currículo de Educação Física da Rede Municipal de Taubaté. Atualmente trabalha no setor de formação de professores e de avaliação da Secretaria de Educação de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4784104136939111>

### **Giovanna Guarnieri Sudário**

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Especialista em Análise do Comportamento pela FUVENI (2020) e graduada em Psicologia pela UNITAU (2016). Atua como professora universitária na Faculdade Anhanguera desde 2021 e tem como foco de pesquisa a área de Psicologia e Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9821991728768212>

### **Givandelson de Oliveira Aquino**

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Especialista em: Arte e Educação (FCE-2016); Docência do Ensino Superior (FCE-2016); Educação Musical (FCE-2017); Alfabetização e Letramento (INESP-2019); Docência da Educação Básica (IFSP-2021); Linguagens, códigos, suas tecnologias e Mundo do Trabalho (UFPI - 2022). Graduado em Pedagogia (FECGS-2012) e em Educação Artística com habilitação artes cênicas (FASC-2004). Graduando em Filosofia. Professor de Arte efetivo da SEDUC/SP e da SEC de São José dos Campos - SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6426567528545025>

### **Grazielli Teixeira da Rocha**

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro (2018). Licenciatura Plena pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional em Nível Médio (2016). Pós-graduada em Saúde Pública com Ênfase em Saúde da Família (2016); Docência em Enfermagem, pela Faculdade de Tecnologia Paulista (2014) e Enfermagem do Trabalho, pela Universidade de Taubaté (2012). Bacharel em Enfermagem pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila (2010).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3132938261397821>

### **Jamile Cristiane Lopes**

Mestranda em Educação na UNITAU. Pós-graduada em Psicopedagogia e em Alfabetização e Letramento. Graduada em Pedagogia e em Artes. É Professora na Educação Infantil desde 2001. Professora do Atendimento Educacional Especializado há três anos. Atuou como tutora em universidades federais nos cursos de Administração e no Curso de Gênero e Diversidade na Escola, ministrado para professores da rede pública.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2415737462263170>

### **Juliana Marcondes Bussolotti**

Graduada em Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo, pós-graduada lato sensu em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá, mestra em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é pós-doc. do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL - UNESP, SP. Na Universidade de Taubaté (UNITAU), é professora assistente III e professora coordenadora-adjunta do Mestrado Profissional em Educação, professora e conselheira do CONDEP do Departamento de Gestão e Negócios -, integrante da Comissão Própria de Avaliação, conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa e professora coordenadora do curso de Geografia EaD. Linhas de Pesquisa: Empreendedorismo, Inovação e Educação; Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; Inclusão e Diversidade Sociocultural; Saberes e práticas no uso de tecnologias em educação; Educação ambiental para a conservação da biodiversidade; Arte-Educação; Planejamento da paisagem; Uso público em Unidades de Conservação. Participa dos grupos de pesquisa: Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias - UNITAU - Ciências Humanas, Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância - UNITAU - Ciências Humanas, Educação; e, Conservação da Natureza da Zona Costeira - Ciências Humanas, Geografia - UNESP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>

### **Fernanda Marcon Moura**

Mestranda em Educação (MPE – UNITAU), Licenciada em Educação Física também pela Universidade de Taubaté (2002), com experiência em Educação Física Adaptada. Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2018). Participou da construção do currículo de Educação Física da Rede Municipal de Taubaté. Atualmente trabalha no setor de formação de professores e de avaliação da Secretaria de Educação de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4784104136939111>

### **Juliano Ferri de Abreu e Silva**

Graduação em Jornalismo, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007), e em Pedagogia, pelo Claretiano - Centro Universitário (2019). Atualmente é Gestor de Comunicação e Inovação do Colégio Cassiano Ricardo, de São José dos Campos, onde trabalha, juntamente com o corpo docente, no desenvolvimento de estratégias de tecnologia na educação. Está cursando Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1077232359648407>

### **Laura Cristina Silva de Lima**

Graduada (2011) em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Mestranda em educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisa a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental com foco na formação docente. Atualmente é professora da secretaria de educação da cidade de São José dos Campos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4536823965927698>

**Leonor M Santana**

Psicóloga (UNITAU), Doutora em Educação (UNESA), Mestre em Desenvolvimento Humano (UNITAU), MBA em Gestão de Pessoas (FGV), especialização em Psicomotricidade, Psicopedagogia, Psicossomática. Experiência em Gestão: técnica, administrativa e de pessoas. Atuação na Educação Básica como coordenadora do Programa Integral em Secretaria Municipal de Educação. Experiência como Coordenadora de Objetos de Aprendizagem para EaD, como tutora eletrônica e na curadoria de materiais digitais. Docente em cursos de Graduação e Pós-graduação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7068698360558786>

**Letícia Carolina Borges de Lima Paula**

Graduação em Educação Física de (2013). Pós-graduação em Pedagogia do Esporte pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2016). Professora da rede municipal de ensino da prefeitura de Tremembé (de 2014 a 2016). Professora Técnica de Esportes do Serviço Social da Indústria (de 2014 a 2020). Coordenadora de dança e espetáculos no Serviço Social da Indústria (de 2016 a 2019). Professora de Educação Física Escolar e Psicomotricidade infantil no Colégio Progressão - Taubaté desde 2019. Mestranda em Educação na Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2020272712950395>

**Letícia Fernandes Frossard Santos**

Bacharel e Licenciada em História pela FFLCH - USP, Mestranda em Educação pela UNITAU. Já atuou como professora de História, Filosofia e Sociologia em cursos preparatórios para vestibular e na Educação Básica no Vale do Paraíba, São Paulo. Participou como palestrante no XI Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento (CICTED). Atualmente, leciona História para turmas do Ensino Fundamental anos finais em instituições particulares. Interessa-se por formação de professores, desenvolvimento profissional e História da Arte.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242789263461698>

**Liliane Bordignon de Souza**

Doutora (2020) e Mestra em Educação (2013) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia (2010) pela mesma instituição. Bacharel em Ciências Sociais (2015) pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Unicamp). Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) e assistente de pesquisa no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7691860854267371>

**Luciana de Oliveira Rocha Magalhães**

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC – São Paulo. Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano da UNITAU. Atualmente é Pós-doutoranda no Programa de Educação: Psicologia da Educação - PUC-SP (bolsista CAPES). Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE- UNITAU). Autora de trabalhos, pesquisadora e professora na área de Formação de Professores para Educação Inclusiva, Educação Especial-Inclusiva e Diversidade na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GADS da PUC-SP (Grupo Atividade Docente e Subjetividade), do GEDProf do MPE-UNITAU (Grupo Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias) e da ANPEPP, no GT Método e categorias teóricas na pesquisa em Psicologia Sócio-histórica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3973900409352992>

**Luciana Maria da Silva Veloso**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2019) e graduação em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos (2018). Atualmente é professora da

educação básica do Governo do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática e projeto de vida.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9573842104887576>

### **Luiz Gonçalves de Almeida**

Graduado em Pedagogia pela UNIP e em Filosofia pelo Claretiano Centro Universitário. Mestrando em Educação pela UNITAU. Já atuou como Tutor de EAD em curso de Pedagogia na Universidade Metodista e UNISEB. Atuou também como professor na Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura de Taubaté. Atualmente é pedagogo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e exerce a função de Coordenador Geral do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), do IFSP. Interessa-se pela área da Inclusão. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6986472221914191>

### **Maria Aparecida Campos Diniz**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (Unitau). Mestre em Educação (Psicologia da Educação), doutora e pós-doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo. Foi coordenadora pedagógica e diretora de escola na Educação Básica da rede de ensino pública e privada. Na Unitau, atuou como professora colaboradora-doutora no quadro docente efetivo do Departamento de Pedagogia, como Coordenadora Geral da Central de Estágios e como coordenadora pedagógica da EaD. Atualmente, na Unitau, coordena cursos de pós-graduação lato sensu, é pesquisadora e docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano e do Mestrado Profissional em Educação e docente do Mestrado em Engenharia Mecânica. Atua como formadora e coordenadora de projetos de intervenção e formação continuada junto a grupos de trabalho nas redes de ensino pública e privada de Educação Básica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5223748005583046>

### **Maria Teresa de Moura Ribeiro**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1991). Mestra em Educação (Psicologia da Educação) (1996) e doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professor adjunto da Universidade de Taubaté, onde atua no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação. Participa do Grupo de Pesquisa Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias e do Grupo de Estudo Práticas Pedagógicas em Matemática, na Unitau. Seus temas de interesse e pesquisa são: ensino fundamental, escola pública, formação de professores, formação continuada e metodologia do ensino da Matemática.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1345661078017450>

### **Mariana Aranha de Souza**

Doutora em Educação: Currículo (2011) e Mestre em Educação: Currículo (2006), pela PUC-SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001), de Jacareí. Professora do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG. Pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade), da PUC/SP, e do Grupo Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias, da Universidade de Taubaté. Tem experiência como professora na Educação Básica e no Ensino Superior e como diretora de escola. Atua principalmente com os seguintes temas: Interdisciplinaridade, Formação de Professores, Currículo, Gestão Escolar, Tecnologias e Mídias Digitais e Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>

### **Mateus Pin Corrêa**

Mestrando em Educação pela Universidade de Taubaté, especializado em Educação Matemática, Arte Educação e Docência do Ensino Superior. Formado em Licenciatura Plena em Matemática e Licenciatura Plena em Artes Visuais. Professor desde 2012, na rede de ensino do Estado do Espírito Santo e na prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim, ministrando as disciplinas Matemática e Arte, do ensino fundamental ao ensino médio e médio técnico. Atualmente é professor na rede de ensino do município de Itapemirim, de Arte, para o ensino fundamental I e II e de Matemática, para Ensino Fundamental II e para a modalidade de Jovens e Adultos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7549393535794685>

### **Michela Rodrigues**

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Módulo (2005) e especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano (2008). Atualmente é diretora de escola na Prefeitura Municipal de São José dos Campos e cursa o Mestrado Profissional em Educação na UNITAU. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Infantil e Educação Especial.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3255110509125797>

### **Monique Ribeiro da Silva**

Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, pela UNITAU. Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, pelo ISAL (2005), com aperfeiçoamento em Gestão Escolar – ênfase em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelo ITA (2016). Graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano (2019) e em Pedagogia pela UNIVAP (2003). Com experiência na educação pública, trabalhou como professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como professora e formadora da Educação Infantil, etapa da Educação na qual atua há 17 anos. Atualmente é Orientadora de Ensino da Educação Infantil na Secretaria de Educação do município de São José dos Campos/SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4164628754638352>

### **Natalia Crosariol**

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Concluiu graduação e bacharelado em Geografia em 2008, na Universidade de Taubaté. Atua como docente desde 2009, e atualmente, como professora de geografia no Colégio Poliedro, em São José dos Campos. Já atuou na Editora Poliedro como autora de material didático voltado para professores. Premiada, em 2021, com o primeiro lugar na categoria de PP&I-PG, com a pesquisa "Metodologias Ativas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: um caminho para aprendizagem", no Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Geografia e Educação, com ênfase em metodologias de ensino-aprendizagem. Pesquisa na área de formação de professores, com destaque para as metodologias ativas de aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1092758300485383>

### **Neila Fernanda Oliveira Fernandes**

Assistente Social do Instituto Federal Fluminense desde 2017, lotada na Reitoria no setor da Diretoria de Políticas Estudantis. Mestranda do Programa Educação Profissional da Universidade de Taubaté/SP (2021-2023), linha de Pesquisa "Inclusão e Diversidade Sociocultural." Especialista em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ESNP), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ - 2014). Pós-graduada em MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade Salgado de Oliveira (2008), ). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF- 2011). Pedagoga habilitada na Escola e na Empresa/Administração Escolar pela Universidade Estácio de Sá (2006). Atuou como Assistente Social no Instituto

Federal do Espírito Santo - Campus Cachoeiro de Itapemirim/ES (2014 – 2017). Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Colégio Cenecista Bartholomeu Lysandro em Campos dos Goytacazes/RJ (2012 a 2014). Pedagoga, na Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, pela Fundação Municipal da Infância e Juventude (2009 a 2013).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7477685957999774>

### **Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro**

Doutora em Ciências Ambientais. Especialista em: Gestão de Negócios Inovadores (UNINTER), Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Educação (INESP), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (INESP), Gestão Ambiental em Empreendimentos Litorâneos (USP), Turismo e Meio Ambiente (SENAC) e Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Trabalha há 20 anos na Educação Superior, há 7 anos em programas stricto sensu e há 13 anos na Educação a Distância. Atualmente é professora vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios e aos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano (permanente) e em Educação (colaboradora) da Universidade de Taubaté, e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Atua em Educação a Distância na Gestão de Programas, Projetos, Materiais Didáticos e Cursos, Regulação e Implantação de Cursos Superiores (2012-2022), coordenação de polo (2009-2012), coordenação, docência e tutoria de cursos (2009-2020). Tem experiência em Gestão: Projeto, Implantação e Gestão de Ambiente de Inovação - HUB (2019- 2021), Foi Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços -EPTS (2013-2021) e Diretora de Empresa Mista de Turismo (2004-2005).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>

### **Priscila Ribeiro Viana**

Graduada em matemática, especialista em Educação Inclusiva e mestranda em educação (linha de pesquisa: Inclusão e Diversidade). Atualmente é professora do ensino básico técnico e tecnológico no Instituto Federal de São Paulo - Campus Campos do Jordão.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9655431440265808>

### **Raquel Balduino da Silva**

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Especialista em Arte-Educação e Saúde (ISAL, 2010) e em Educação para Relações Étnico-raciais (UFSCAR, 2013). Graduação em Pedagogia (UNIP, 2009) e em Artes Visuais (UNIMES, 2014). Professora efetiva de Arte, da SEC de São José dos Campos - SP. Experiência com Educação não formal e projetos socioeducativos.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5120297877157298>

### **Renata Andrade Perão**

Professora concursada da rede municipal de São Sebastião desde 1999, na qual exerceu, durante 15 anos, os cargos de coordenadora pedagógica e de diretora. Atualmente é professora especialista no AEE. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integradas Módulo (2003) e licenciada em Educação Física, pela Faculdade de Educação Física de Barra Bonita (2019). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2005), Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (2007), Educação Especial (2007), pela Faculdade do Litoral Sul Paulista, e em Gestão para o sucesso escolar, pela Universidade Anhembi Morumbi (2011). Mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU (turma de 2021).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4162227102906918>

### **Roseli Albino dos Santos**

Graduação em Pedagogia, pela Universidade de Taubaté (1990), Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). É docente em nível de graduação e pós-graduação na Universidade de Taubaté e atua no Departamento de Pedagogia, no Mestrado Profissional em Educação e no Curso de Pedagogia EAD. Tem experiência na área de Educação, com atuação em atividades administrativas e na docência em escolas de educação básica das redes pública estadual e municipal. Na linha de pesquisa: Inclusão e diversidade Cultural, desenvolve estudos, principalmente, nas áreas da Educação Especial, na perspectiva da educação Inclusiva, na formação de professores e no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2995955186666850>

### **Ruama Lorena Ferraz Ramos**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro (2017), licenciatura em Informática pela Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá Prof. João Mod. (2011), graduação em Ciência da Computação pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (2009), graduação em Administração pela Escola Superior Aberta do Brasil (2020) e mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (2017). Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau- 2021). Atua na elaboração e implementação de desenvolvimento de sistemas e pesquisas. Professora do Centro Paula Souza (CPS) desde 2010, atuando principalmente nos cursos de tecnologia da informação, Administração, Logística, Marketing e Ensino de Educação Básica. Linha de pesquisa formação docente, abrangendo o uso das tecnologias da informação e comunicação nas práticas docentes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9325951840323233>

### **Suellen Patareli Miragaia**

Pedagoga (UNITAU), Doutoranda em Educação (UNESA), Mestrado Profissional em Educação (UNITAU), especialização em Psicopedagogia (Universidade de Carapicuíba) e em Gestão escolar (Anhanguera Educacional). Atua como professora especialista no atendimento educacional especializado - AEE na Rede Municipal de Ensino de Taubaté/SP. Experiência como professora no Ensino Superior e atuação como coordenadora pedagógica do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - NAPE, da secretaria de educação do município de Taubaté. Experiência em gestão escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Professora coordenadora pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Taubaté. Membro do Conselho Municipal de Educação, membro do Conselho da Criança e do Adolescente (CMDCA) e membro do Conselho Municipal da pessoa com deficiência (COMDEF).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5536826569595451>

### **Suzana Lopes Salgado Ribeiro**

Professora, pesquisadora e mulher. Atualmente, é professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Como sempre quis ser professora, graduou-se em História pela Universidade de São Paulo (bacharelado, em 1998 e licenciatura, em 2003), mas foi ao se tornar pesquisadora que se descobriu mulher. Fez mestrado (2002) e doutorado (2007) em História Social também na USP, e pode, por meio de suas pesquisas, desenvolver um olhar especial para a questão

de gênero. Foi também pelas pesquisas em História Oral, que aprendeu a ouvir histórias e compreender suas subjetividades complexas. Foi professora do Colégio Giordano Bruno, da Universidade Paulista - UNIP, da Universidade de Taubaté - UNITAU e do Centro Universitário do Sul de Minas. Nesses fazeres aprendeu a ensinar outras pessoas a serem pesquisadores, orientando trabalhos de graduação e pós-graduação, mas também aprendeu com seus alunos do ensino fundamental e médio a ensinar outros alunos na faculdade a se tornarem educadores. É pesquisadora do Necho em Rede - Núcleo de Estudos em História Oral, do Grupo de estudos e pesquisas sobre ensino de História – GEPEH-UFMS e do Centro Simão Mathias de História da Ciência,

CESIMA-PUC-SP. Aprendendo com as histórias de vida escreveu livros, dentre eles “Guia prático de História Oral” (2011), “Vozes da marcha pela terra” (indicado para o prêmio Jabuti em 1998), além artigos em livros e periódicos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>

### **Thiago Teiji**

Graduação em Ciências Biológicas - Módulo Centro Universitário (2016); Pós-Graduação em Gestão Educacional *Lato Sensu* - UniCesumar (2020); e, Licenciatura em Pedagogia - UniCesumar (2021) - Atualmente é Professor de Educação Básica II - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e aluno do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté - UNITAU. Atua na rede estadual de ensino, na Escola Estadual do Programa de Ensino Integral Capitão Deolindo de Oliveira Santos, em Ubatuba - SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9240375047193046>

### **Virginia Mara Próspero da Cunha**

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1986), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1989). Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela PUC/SP (2003 e 2009). Professora Assistente III, da UNITAU (de 1997 a 2021). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU. Representante do corpo docente da Área de Biociências, no Conselho de Administração (CONSAD), membro da FAPETI e FUNCABES, UNITAU. Professora Supervisora do Subprojeto Educação Física PIBID/CAPES/UNITAU (Subprojeto Educação Física - 2011 a 2018) e Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UNITAU (2018 - 2021). Assessora e coordenadora dos Programas e Projetos de Extensão, Pró-reitoria de Extensão, Universidade de Taubaté (2020 - 2021). Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação, da UNITAU. Tem experiência na área de Educação Física Escolar e Educação, com ênfase em Avaliação e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar, Avaliação da Aprendizagem, Atividades Lúdicas na Educação Básica, Formação de Professores, Políticas Educacionais e Recursos Tecnológicos na Educação.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>



**UNITAU**

Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-76-4



**CR**

9 786586 914764