



REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL



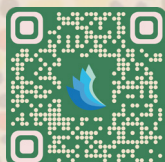
10
ANOS

ENTREVISTAS

Prof. Dr. Luiz A. Campos
Rita Ippolito

DOSSIÊ TEMÁTICO

*Educação Básica, Direitos
Humanos no Brasil e no mundo*



RCC#36

ISSN 2359-2494 • V. 11 • N. 1 • BRASÍLIA-DF • MARÇO 2024

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Ibaneis Rocha - Governador
Celina Leão - Vice-Governadora

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA
Isaías Aparecido Da Silva - Secretário

SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Maria das Graças de Paula Machado - Subsecretária

DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO E PESQUISA (DIOP)
Luciana de Almeida Lula Ribeiro - Diretora

EDITORA-CHEFE
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)

EDITORAS ADJUNTAS
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)
Carolina Carrijo Arruda (SEEDF)
Eliane Luiz de Freitas (SEEDF)
Jaqueline Aparecida Barbosa (SEEDF)

EDITORES DE SEÇÃO
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF)
Martha Lemos de Moraes (SEEDF)
Robson Santos Câmara Silva (SEEDF)

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)
Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF)
Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF)
Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Juliana Alves de Araujo Bottechia (SUBEB/SEEDF)
Maria das Graças de Paula Machado (EAPE/SEEDF)
Raquel Oliveira Moreira (EAPE/SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Bruno Portigliatti (FCU)
Célio da Cunha (UCB)
Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)
Girleene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Jaqueline Moll (UFRGS)
José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (UFC)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

REVISÃO
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)

ARTE DA CAPA
Carlos Décimo
Imagem gentilmente cedida

DIAGRAMAÇÃO
Leon Martins Carriconde Azevedo

IMPRESSÃO
Secretaria de Estado de Educação
Tiragem: 1.000 exemplares
ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

periodicos.se.df.gov.br/comcenso

EDITORIAL

Selo 10 anos - Revista Com Censo



A criação do **Selo RCC 10 anos** é uma ação de fortalecimento e de memória sobre o trabalho já desenvolvido pela Revista Com Censo (RCC), criada em 2014. O Selo é, portanto, uma marca que simboliza a celebração da trajetória do periódico científico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que vem contribuindo paulatinamente para a formação continuada do(a) professor(a) da Rede Pública de Ensino, fortalecendo o letramento científico desse corpo docente e encorajando a produção de pesquisa e a disseminação de conhecimento científico sobre e para a educação pública.

Em 2024, a **Revista Com Censo (RCC)** completa sua primeira década. Nesse ensejo, está prevista, ao longo desse ano, uma programação com ações de celebração e também de reflexão sobre *o papel da RCC hoje e nos próximos anos*. O intuito é vislumbrar quais os caminhos possíveis de aprimoramento e contribuição para a pesquisa científica na educação básica e para a formação continuada do docente no âmbito do DF, tendo na RCC uma das vias para este intento. Entre os temas a serem abordados, estão: a relevância do letramento científico; o papel dos periódicos científicos e os desafios contemporâneos; a divulgação científica e a democratização/acesso ao conhecimento científico.

Inspirados em pesquisas bibliométricas recentes sobre longevidade de periódicos científicos, miramos projetar os próximos 10 anos da RCC, cuidando de aspectos que nos são muito caros, relacionados à evolução técnica e pedagógica da *Revista Com Censo* ao longo dessa década, assim como a chegada da classificação B1 – *Qualis Periódicos da CAPES* –, um feito para a RCC como revista científica e inovador no campo da educação básica. Adiciona-se a isto a criação, em 2022, de outro periódico: a **Revista Com Censo Jovem (RCCJ)**, destinada à iniciação científica de estudantes da educação básica, promovendo o protagonismo de jovens autores.

As celebrações iniciam-se com o lançamento do **Selo RCC 10 anos**, juntamente com a edição de março de 2024, além de outras ações de cunho institucional, pedagógico e editorial, a exemplo da entrevista que abre o presente volume, realizada com o editor-chefe da *Revista Dados*, um exemplo de periódico científico longo, com vasta experiência em publicações científicas nas ciências sociais do Brasil.

Assim, o Selo tem o traço inspirado na logo da Revista Com Censo (RCC) e visa celebrar, mas também sinalizar, a importância de potencializar e promover a longevidade da Revista para os próximos anos, marcando o atual momento da RCC diante dos desafios na produção de conhecimento no campo da educação e das oportunidades vindouras. O Selo será aplicado em diversos suportes e mídias de modo a celebrar os 10 anos da revista ao longo de 2024, além de fazer parte das peças de divulgação da RCC e das mídias em

geral, por meio das quais o público poderá acessar e conhecer o histórico da revista e a programação das atividades de celebração ao longo do ano vigente.

Que os bons ventos conduzam a Revista Com Censo às próximas décadas!

Raquel O. Moreira
Editora-chefe da RCC

A jornada de uma década de um periódico científico na Educação Básica

Em 2024, a **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal** (RCC) completa 10 anos. Em 1º de julho de 2014, foi publicada no Diário Oficial do DF a primeira portaria de sua criação formal. E este periódico teve sua primeira edição publicada em 31 de dezembro de 2014.

Após 10 anos de trajetória, continuamos colhendo seus frutos, e podemos destacar algumas das realizações mais recentes, como a criação do **EKO - Grupo de Pesquisa em Estratégias Formativas e Científicas da Educação Básica** – no qual a equipe editorial desenvolve uma linha de pesquisa sobre as produções temáticas de periódicos científicos desenvolvidos na Educação Básica. Podemos destacar, atualmente, a criação de procedimentos padrões nas etapas do processo editorial, para dar foco ao caráter institucional do trabalho; a elaboração de protocolo de parcerias, para regimentar e tornar mais democrático o firmamento de parcerias para dossiês temáticos; e a consolidação da **Revista Com Censo Jovem: Iniciação Científica de Estudantes da Educação Básica** (RCCJ), adequando a sua periodicidade aos limites e ao ritmo de produção da equipe editorial.

Um periódico científico situado na Educação Básica, como a RCC, significa um grande investimento de sonho e entusiasmo dos seus membros e colaboradores, sobretudo da comunidade de leitores que se nutrem dessas produções para atualizar suas práticas pedagógicas e de pesquisas. Mas, além disso, alcançar a marca de 10 anos de existência demonstra o empenho de grande força de persistência, insistência e de resiliência institucional diante deste desafio: encorajar a pesquisa, fomentar a formação continuada e promover a difusão científica na Educação Básica – envolvendo, intrinsecamente, docentes e estudantes da Educação Básica, e dialogando com diversas universidades do país e de outras regiões do mundo.

Quero que venham muito mais desafios para os próximos 10 anos, e que suas superações tragam muito mais conquistas. Que a RCC possa se consagrar um longo período científico. Para isso, além de assegurar a publicação regular de trabalhos relevantes para a educação, a adversidade maior será encontrar os meios adequados para perenizar institucionalmente as suas atividades. De modo a atualizá-la constantemente junto

às tendências das práticas editoriais mais inovadoras, e de mantê-la sempre imbuída da missão própria à instituição que a abriga – a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – sem abrir mão da sua sóbria e indispensável autonomia editorial.

Como membro pioneiro da RCC, presenciei os vários estágios de seu desenvolvimento. Estive nos estudos e nos trabalhos prévios dos bastidores de criação do periódico. Ajudei a imaginar e a traçar o rascunho do que veio a ser a RCC, e, pude exercer as mais diversas tarefas que a fizeram encorpar em seus 10 anos de existência: editor-chefe, editor de seção, editor-adjunto, coordenador, diretor, formador, distribuidor, divulgador, leitor, revisor, avaliador, parecerista, autor, diagramador, capista, etc. E vejo que minha maior contribuição foi a de poder ter dado o meu melhor para sua construção, manutenção e trajetória. Ter vivenciado com muito prazer este engajamento em um trabalho que faz muito sentido.

Neste momento que antecede o aniversário de uma década da RCC, não poderia deixar de agradecer àquelas pessoas que, como eu, atuaram no embalo inicial dessa jornada da RCC: Angélica Angola, Adriana Melo, Guilherme Nothen e Fábio Pereira de Sousa – sem vocês a revista não teria acontecido. Agradeço, também, a dedicação de quem já integrou a equipe da RCC, e que muito agregou à revista: Ana Cláudia, Keyla, Michelle, Rafael, André Bento, Camilla e Andressa. A cooperação dos parceiros diretamente relacionados: Remi, Urânia, Helana, André Arantes, Kattia Amin, Edu Carvalho e Alzira – junto à contribuição de todos os conselheiros, membros do comitê, editores convidados e revisores. Agradeço a confiança da Hélvia e da Graça. E o indispensável envolvimento de toda a equipe do antigo Censo Escolar (DIED/SUPLAV): Cynthia, Josiane, Andrea, Flávia, Kenia, Kelly, Vanessa, Alessandra e Lucilene. E, por fim, felicito o empenho de quem veste atualmente a camisa da RCC: Raquel O. Moreira, Carolina Carrijo, Jaqueline Barbosa, Eliane de Freitas, Bárbara Boaventura, Martha Lemos, Robson Camara e Leon Azevedo. Muito obrigado!

Assim, me despeço, desejando um ano proveitoso e um futuro próspero a este periódico!

Danilo Luiz Silva Maia
Professor de Filosofia - SEEDF
Doutorando em Metafísica - PPGμ/ICH/UnB
Co-fundador da Revista Com Censo

ÍNDICE

8 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTAS

11 Prof. Dr. Luiz Augusto Campos

ARTIGOS

15 **Orientações à docência na Educação Infantil: documentos oficiais publicizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**
Débora de Souza Santos e Ligia Almeida Teixeira

28 **As TICS na educação pública do Distrito Federal durante a pandemia da covid-19: análise do contexto inicial do ensino remoto de uma comunidade escolar**
Natália da Silva Chagas, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas e Monique Vieira Amorim Bandeira

39 **Práticas de *literacia emergente* em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal**
Vanessa Carla Barros dos Santos

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

51 **Transição escolar na educação das infâncias: acolhimento e parceria da comunidade escolar**
Danielle Daiane Reis e Clemência Rodrigues da Silva Santos

61 **Maker educacional: um elo entre o fazer pedagógico e a aplicação das metodologias ativas na educação técnica no Novo Ensino Médio**

SebastiãoIVALDO Carneiro Portela, Marília dos Santos Pinheiro e Delmira Lima

RESENHAS

67 **Educação antirracista: dialogando com Bárbara Pinheiro**

Cristino Cesário Rocha e Ana Paula Pinheiro

72 **Filme nigeriano “Anikulápó”: um convite em “cruzos” de raça e gênero ao/a espectador/a professor/a**

Martha Lemos de Moraes, Rosana Buscanello Giacomazzi e Deise Carla Souza Santos

CADERNOS RCC

83 **DOSSIÊ TEMÁTICO**

Educação Básica, Direitos Humanos no Brasil e no mundo

APRESENTAÇÃO

Na primeira década da **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, a edição RCC#36 abre seus trabalhos de celebração e também de reflexão sobre o papel dos periódicos científicos na produção de conhecimento no campo da educação e na popularização da Ciência, além de pensar o presente e o futuro desse periódico diante dos desafios contemporâneos. Neste sentido, ao longo de 2024, o tema será alvo de produção escrita e de eventos e encontros, rodas de estudos e exposição. Está previsto também um seminário sobre letramento científico e, no contexto das celebrações, a criação do *Selo RCC 10 Anos*, símbolo visual que estará impresso nas edições deste ano comemorativo.

Destaca-se, portanto, a edição RCC#36 por abrir o ano de 2024 com seus cadernos de textos pluritemáticos do fluxo contínuo, além de ainda apresentar o Dossiê Temático *Educação Básica e Direitos Humanos*. Ressalta-se, sobretudo, as entrevistas que abrem os dois cadernos. A primeira trata da longevidade e perenidade dos periódicos científicos e traz um testemunho rico da experiência do entrevistado à frente de uma das principais e mais longevas revistas nas Ciências Sociais no Brasil. Já na segunda entrevista, a convidada faz um panorama do Brasil e de outras partes do mundo sobre o que há de relevante e atual na relação entre o direito à educação básica, direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes.

Essa nova edição reafirma nosso princípio de que a publicação em revistas científicas, a exemplo da *Revista Com Censo (RCC)*, deve ser alvo de potencialização e de incremento institucional, pois são veículos de difusão do conhecimento especializado e, no caso da RCC, consolida a missão de promover debates e produções sobre temas de relevância no campo da Educação.

Situada na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do DF (EAPE/SEEDF), cuja missão é o aperfeiçoamento dos professores da Educação Básica sobre suas práticas pedagógicas, a **RCC** atua no que chamamos

de ciclo virtuoso entre formação-pesquisa-publicação, um tripé cujo foco está em propiciar aos professores e pesquisadores instrumentos e estímulo à cultura da pesquisa como princípio educativo, conforme Pedro Demo (2011) elucida em sua obra “Pesquisa: princípio científico e educativo.” Acrescenta-se a isso a criação da **RCC Jovem** que corrobora com esta visão de promover o letramento científico e o protagonismo de jovens estudantes da Educação Básica. Estas interfaces ratificam a missão da RCC e da EAPE ao contribuírem efetivamente na qualificação da prática docente aliando produção, disseminação e partilha de conhecimento no campo da educação.

A Seção *Artigos*, do caderno regular de fluxo contínuo, tem início com o texto **Orientações à docência na Educação Infantil: documentos oficiais publicados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, escrito por Débora de Souza Santos e Lígia Almeida Teixeira, trabalho que analisa quais são as orientações para a prática docente na Educação Infantil a partir dos documentos publicados no *site* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), voltados para a primeira etapa da educação básica. As autoras concluíram que os documentos do *site* podem trazer subsídios para o fazer pedagógico da professora junto às crianças da Educação Infantil, desde que considerada a sua efetiva leitura e reflexão pelas docentes. Em seguida, temos o artigo **As TICS na educação pública do Distrito Federal durante a pandemia da covid-19: análise do contexto inicial do ensino remoto de uma comunidade escolar**, de Natália da Silva Chagas, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas e Monique Vieira Amorim Bandeira, que examina a implementação do teletrabalho e do ensino remoto nas escolas públicas do Distrito Federal. Os dados levantados por meio de formulários *online* apontaram que a maioria dos profissionais da escola utilizaram o notebook e o celular para o teletrabalho, com acesso doméstico à *internet* de banda larga e/ou via dados móveis no celular e as famílias,

em sua maioria, utilizaram o celular, principalmente o aplicativo *WhatsApp*. O artigo destaca as dificuldades pessoais e institucionais enfrentadas tanto pelos profissionais quanto pelas famílias dos estudantes e aponta para um cenário de intensificação e precarização do trabalho docente durante a pandemia. O terceiro artigo, **Práticas de literacia emergente em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal**, da autora Vanessa Carla Barros dos Santos, traz partes de um estudo descritivo-exploratório de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada na Universidade de Brasília, na qual se discute o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças de 5-6 anos da Educação Infantil sob a perspectiva da introdução da materialidade em atividades de *literacia*. O estudo indica a relevância do uso dos objetos na construção das relações entre fonemas e grafemas de crianças do campo e como eles contribuíram para despertar novas reflexões e discussões acerca das práticas de *literacia emergente* na Educação Infantil.

Na seção *Relatos de Experiência*, trazemos o texto **Transição escolar na educação das infâncias: acolhimento e parceria da comunidade escolar**, escrito por Danielle Daiane Reis e Clemência Rodrigues da Silva Santos. O trabalho parte dos relatos de vivências para, baseado no tripé corresponsabilidade, acolhimento e parceria, refletir sobre a busca dos direitos que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A intenção foi detalhar como isso ocorre na prática e de que maneira esses direitos estão sendo garantidos e chegam às crianças. O relato versa, ainda, sobre as possíveis mediações no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, evidenciando pressupostos para pensar o acolhimento e a parceria por parte dos profissionais da educação nesse processo. No que diz respeito ao relato **Maker educacional: um elo entre o fazer pedagógico e a aplicação das metodologias ativas na educação técnica no Novo Ensino Médio**, de autoria de Marília dos Santos

Pinheiro, Sebastião Ivaldo Carneiro Portela e Delmira Lima, o estudo parte do princípio de que os espaços *makers* propiciam condições para que os esforços pedagógicos convirjam para a resolução de problemas reais presentes no contexto dos estudantes. Assim, o principal objetivo da proposta foi relatar o processo de implementação do espaço *maker* educativo no CEMI Gama/DF. A implantação do projeto trouxe como resultados a melhoria nas aprendizagens e a criação de um *site* funcional para armazenamento de produtos gerados pela comunidade escolar nesse espaço interativo.

O caderno regular apresenta ainda duas importantes resenhas críticas. A primeira, **Educação antirracista: dialogando com Bárbara Pinheiro**, de Cristino Cesário Rocha e Ana Paula Pinheiro, evidencia o livro *Como ser um educador antirracista*, de Bárbara Carine Soares Pinheiro, que aborda o importante papel de docentes na construção de uma educação antirracista. O autor e a autora discutem a obra e o entendimento de que o/a educador/a torna-se agente social de mudança ao adotar uma prática educativa transformadora, além de trazer outros contributos que embasam a perspectiva analítica adotada. Já a segunda resenha, intitulada **Filme nigeriano “Anikulápó”: um convite em “cruzos” de raça e gênero ao/a espectador/a professor/a**, escrita por Martha Lemos de Moraes, Rosana Buscanello Giacomazzi e Deise Carla Souza Santos, discorre sobre o filme *Anikulápó*, filme nigeriano dirigido por Kunle Afolayan, lançado em 2022, e apresentado às autoras no curso “20 anos da Lei 10.639: história das Áfricas e formação do mundo transatlântico”, oferecido pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). *Anikulápó* foi analisado na intersecção das discussões sobre raça e gênero, partindo de uma ótica docente aberta para uma interpretação interdisciplinar, intercultural, afroreferenciada e pluriépistêmica da realidade social.

Abrimos a Seção *Artigos* do Dossiê Temático com o artigo **Trabalho e letramento digital docente após o ensino remoto: reflexões sobre o ensino**, de Fernanda de Lima Oliveira e Urânia Flôres da Cruz Freitas, trabalho que aponta

que, devido à pandemia da covid-19 e a consequente necessidade do isolamento social, o sistema educacional teve de se adaptar ao ensino remoto, sendo inevitável o uso de recursos tecnológicos, enfrentando muitas dificuldades de ordem formativa e material ao longo desse percurso. O trabalho investiga, então, qual legado essa experiência com o universo digital deixou para os profissionais da educação que atuaram em sala de aula após o ensino remoto. O segundo artigo, **Currículo para diversidade na perspectiva da Ação-Reflexão-Ação: as contribuições do coordenador pedagógico dos anos iniciais**, de José Reinaldo Oliveira e Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt, problematiza as discussões do eixo transversal Diversidade e suas interfaces com a educação para as relações étnico-raciais no contexto da escola pública do Distrito Federal. O objetivo foi compreender as ações e estratégias didáticas do coordenador pedagógico a partir do método Ação-Reflexão-Ação (ARA), com base no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, exercidas para a construção e a consolidação dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, bem como o fortalecimento das premissas de uma educação para os Direitos Humanos, na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O terceiro artigo, intitulado **Saúde mental docente na pandemia e pós-pandemia da covid-19: análise de políticas públicas da SEEDF**, de autoria de Ana Maria Bastos de Carvalho e Katilen Machado Vicente Squarisi, tem como objetivo apresentar e analisar as Políticas Públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal voltadas para a Saúde Mental dos professores, principalmente no período da pandemia e pós-pandemia da covid-19 e aponta que ações preventivas voltadas para a saúde mental norteiam essa discussão, que pode ser considerado um tema de grande relevância social, mas que, na pandemia, tornou-se ainda mais elementar para a saúde do corpo docente. No quarto artigo, **A diversidade sexual e de gênero nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal**, dos autores Anderson Neves dos Santos e Leonardo da Cunha Mesquita Café, são abordados os currículos dos anos iniciais do Ensino

Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a proposta de trabalho pedagógico nas escolas públicas, focando na diversidade sexual e de gênero no trabalho pedagógico. Analisando o Currículo em Movimento de 2014 e 2018 em uma abordagem qualitativa fenomenológica, o estudo revela que a temática se apresenta de maneira essencialmente teórica com lacunas de ordem prática e que nem todos os componentes curriculares abordam a temática proposta. Os autores destacam a necessidade de (re)significar as questões de gênero e sexualidades nos documentos, apontando a necessidade de operar com essas categorias de modo central na (re)construção de uma educação inclusiva no Distrito Federal. Por sua vez, o quinto artigo, **Projeto político-pedagógico (PPP) e a gestão democrática no contexto das escolas da SEEDF**, escrito por Milena Rosane da Silva e Gisele Cristine da Silva Dantas, investiga a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico e a gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal. Os resultados indicaram que os documentos orientadores buscam direcionar as ações educacionais e revelaram fragilidades na construção coletiva do PPP, apontando a importância de se repensar essa prática no contexto escolar. O sexto artigo **Educação das Relações Étnico-Raciais: historiografia da criação, execução, implementação da Lei nº 10.639/2003 e outras perspectivas sobre direitos humanos**, de Adeir Ferreira Alves, aborda a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) enquanto um programa da “inteligência negra” (Mbembe, 2005), que atua de forma mais ou menos interdependente em categorias de direitos humanos (educação; trabalho; cultura; religião; direitos; organizações sociais negras etc.). Em seu texto, Alves aponta que a ERER possui suas especificidades e generalidades e que pode ser compreendida como tática e saber antirracistas que se formam e se fortalecem em suas diferentes dimensões. A Lei nº 10.639/2003 é analisada em uma tríplice perspectiva: a partir da perspectiva dos movimentos sociais; nas formas de atuações do Estado; nos desdobramentos que a lei preconiza e aciona em outras dimensões além da educação formal escolar. O sétimo artigo, **Inclusão escolar, direitos**

humanos, ensinagem e aprendizagem: uma reflexão sobre os marcos legais norteadores e a práxis escolar inclusiva, escrito por Joaquim Souza Junior, embasado em declarações internacionais e na legislação brasileira, discute o princípio da educação como direito de todos e destaca avanços e desafios da inclusão escolar a partir de dados advindos de entrevistas com professores de alunos inclusos. Com uma abordagem dialética do fenômeno pesquisado, o estudo busca então a compreensão da complexidade da inclusão no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Já o oitavo artigo, **A transformação social dos sujeitos por meio da educação: reflexões e vivências no contexto escolar**, de Analicélia Maria Gonçalves e Luzirene do Rego Leite, apresenta uma pesquisa

bibliográfica sobre as transformações sociais provocadas pelo acesso à educação, como essas mudanças podem ocorrer e qual a importância delas para a existência de cada indivíduo e do coletivo. Pensando em uma educação transformadora, o artigo procura apresentar projetos, metodologias e estratégias educacionais desenvolvidas pelo mundo em busca de melhorias e resultados positivos no processo educacional. Para fechar nosso dossiê, apresentamos o último artigo, **Política pública de formação docente: percurso formativo Aprender Sem Parar Anos Iniciais – Bloco Inicial de Alfabetização**, de Ângela Cristina Moraes Maciel e Angélica Acácia Ayres Angola de Lima, que foca na docência dos anos iniciais pela importância desta fase no desenvolvimento do pensamento

Maria das Graças de Paula Machado

Subsecretária de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE/SEEDF

lógico, criativo e crítico. Promove-se, então, a análise do programa *Aprender Sem Parar* dos Anos Iniciais, da Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE), oferecido no período de 2019 a 2021. Neste trabalho, o objetivo foi compreender como essa formação contribuiu para a capacitação docente e para o aprimoramento das políticas públicas de formação continuada, além de identificar estratégias para criar um ambiente escolar mais propício à pesquisa e à inovação, visando enfrentar os desafios contemporâneos.

Na certeza de que as publicações da RCC têm muito a contribuir para as discussões e reflexões sobre educação básica e seus desdobramentos, desejamos ótima leitura e longa vida à Revista Com Censo! ■

ENTREVISTA



Luiz Augusto Campos / Divulgação

Prof. Dr. Luiz Augusto Campos

Biografia:

Luiz Augusto Campos é professor de Sociologia e Ciência Política no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), e doutor pela mesma instituição. Coordena o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) e o Observatório das Ciências Sociais (OCS). Foi pesquisador visitante na *New York University* (2021-2022) e na *SciencesPo* de Paris (2014). É autor de “Em Busca do Público: a controvérsia das cotas na Imprensa” (EdUERJ) e co-autor de “Raça e Eleições no Brasil” e “Ação Afirmativa: conceito, história e debates” (EdUERJ). É também editor-chefe da revista DADOS¹ e representante da coleção de Humanidades no Conselho Consultivo da plataforma SciELO. Trabalha com pesquisas sobre as interfaces entre raça e política, bem como estudos de cienciometria.

Entrevistadora:

Profa. Dra. Raquel O. Moreira

Historiadora (UnB) e Pedagoga (UCB-DF), com Doutorado em Ciência Política/Políticas Públicas (UFF). É especialista em Administração de Marketing (ESPM-Rio) e Gerenciamento de Projetos-PMI (FGV-Rio) e qualificação em Gestão Cultural (ENAP). Editora da Revista Com Censo (SEEDF).

Contato: raquel.moreira@edu.se.df.gov.br

O que faz um periódico científico ser longo vivo? Perspectivas para se pensar o presente e o futuro

Nota contextual: Como parte das celebrações dos 10 anos da *Revista Com Censo* (RCC), em 2024 e, para inspirar a pensar o seu futuro, o entrevistado da presente edição compartilha reflexões relevantes sobre a longevidade e perenidade dos periódicos científicos e seu papel na qualificação do trabalho de pesquisa, na difusão do conhecimento e na popularização da ciência. Nesta entrevista, ele traz um testemunho rico de sua experiência como editor à frente da revista DADOS, uma das principais e mais longevas revistas nas Ciências Sociais no Brasil, criada em 1966. Seu testemunho pode nos inspirar a pensar os anos vindouros da RCC.

1. O que faz um periódico científico ser longo vivo? Você poderia citar alguns fatores determinantes para manter o nível de qualidade de uma revista? No caso da revista em que você é gestor, foi um processo orgânico ou planejado?

Luiz Augusto Campos: Infelizmente, periódicos fecham todos os dias no mundo e, especialmente, no Brasil. É possível contar nos dedos das mãos os periódicos brasileiros com mais de 50 anos e não são muitos também os que completam uma década como a RCC. As razões são várias, mas a principal delas é a falta de investimentos. O Brasil criou um sistema editorial paradoxal: ao mesmo tempo em que o artigo se tornou o principal meio de comunicação acadêmica – servindo inclusive de métrica para avaliar programas de pós-graduação e a ciência como um todo – os periódicos têm cada vez menos investimento público. Logo, incentivamos e até mesmo forçamos pesquisadores e pesquisadoras a publicar artigos, mas não garantimos as condições mínimas de sobrevivência dos periódicos. A longevidade das revistas acadêmicas, portanto, depende sobretudo de fontes estáveis de financiamento. Além disso, é preciso ter um planejamento estratégico de execução dos recursos e de seu funcionamento interno, com especial ênfase a sua missão, linha editorial etc. Já a qualidade de um periódico é reflexo direto da qualidade do que ele publica e do seu alinhamento com as práticas editoriais mais adequadas a sua missão. Existem periódicos, por exemplo, que buscam publicar pesquisas de ponta, outros, focam nas pesquisas mais

ousadas e experimentais. Em cada um desses casos, é preciso pensar em regras editoriais capazes de concretizar cada um desses objetivos. Eu assumi a editoria-chefe da revista *DADOS* em 2018 num momento de crise. De um lado, a revista havia completado cinco décadas de atividade dois anos antes, em 2016, o que a consolidava como um dos periódicos mais antigos e renomados das ciências sociais na América Latina. Por outro lado, entre 2017 e 2018, a revista viveu uma crise sem precedentes em sua história. O governo do estado do Rio de Janeiro havia suspenso os repasses para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e para o Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da universidade, onde estamos sediados. Como resultado, toda a equipe começou a ter longos atrasos de salário, inclusive eu. Perdemos quase toda a nossa equipe, acumulamos uma grande dívida com diversos prestadores de serviço, atrasamos a publicação de artigos e acumulamos mais de 600 manuscritos parados à espera de avaliação. Foi nesse contexto que eu assumi a chefia da editoria. Nossa primeira medida foi garantir uma fonte fixa e estável de recursos financeiros junto ao IESP-UERJ. O instituto se comprometeu a verter mais da metade da renda de um curso de especialização pago, criado especialmente para manter a revista. Isso nos permitiu recompor a equipe e, aos poucos, sanar as dívidas. O atraso da publicação foi aos poucos solucionado com um mutirão de avaliação científica que contou com a participação de inúmeros colegas e parceiros da revista. Em menos de dois anos, havíamos recuperado o passivo gerado pelo período de crise e estamos hoje a caminho da nossa sexta década em atividade e com o fluxo completamente regularizado. Aumentamos o número de artigos publicados em cada ano, adiantamos os fascículos em um ano, aderimos ao programa da ciência aberta e implementamos uma política de divulgação científica e de diversificação das nossas publicações.²

2. Houve algum momento de virada de chave de *DADOS* em que os rumos foram ajustados às demandas e desafios postos? De que forma isso foi identificado e quais fatores contribuíram para sua superação? Cite alguns marcos temporais dos atributos atuais da revista?

Luiz Augusto Campos: A revista *DADOS* teve várias fases e momentos de virada durante sua história. Em um texto publicado por Charles Pessanha,³ que foi nosso editor-chefe mais longo (1976-2011), ele destaca quatro fases. Na sua primeira década, a revista se propunha a uma periodicidade semestral, porém muito irregular, tendo publicado treze números em dez anos. Ademais, a revista publicava artigos em grande medida dos pesquisadores do Instituto Universitário de Pesquisas

do Estado do Rio de Janeiro (Iuperj), antecessor do IESP-UERJ. Entre 1976 e 1986, *DADOS* ganhou regularidade e se tornou uma revista quadrimestral. No mesmo período, ela se abriu à comunidade acadêmica, passando a publicar textos mormente de fora do Iuperj. Houve também a adoção do sistema de avaliação duplo-cega por pares dos manuscritos, tudo em consonância com as práticas mais modernas da editoria acadêmica. Entre 1996 e 2006, o periódico passa por uma nova revolução: o acesso aberto. Parte do grupo de revistas que fundou a *Scientific Electronic Library Brazil* (SciELO.br), *DADOS* passou a publicar seus artigos virtualmente de modo totalmente aberto, reduzindo aos poucos as assinaturas e compensando sua manutenção com recursos públicos.

Desde 2018, a revista iniciou uma nova fase: a da ciência aberta. Durante quase todo o século XX, o fazer científico se baseou em regras herméticas. A imagem tradicional da ciência é a de um pesquisador, fechado em seu laboratório, produzindo dados que ficam eternamente sob seu controle e avaliando artigos de modo anônimo e secreto. Com o advento da internet, contudo, esse modelo se tornou não somente insustentável como indesejável. O novo milênio então começa inaugurando um movimento pela abertura da avaliação, dos dados e da produção científica: o chamado programa da ciência aberta. Em *DADOS*, ele envolve a incorporação paulatina de procedimentos em cinco frentes distintas.

A primeira é a aceitação de manuscritos previamente disponibilizados em repositórios virtuais, os chamados servidores de *preprints*. Se no sistema de ciência fechada os manuscritos submetidos à revista deveriam ser inéditos, na ciência aberta eles devem ser publicizados previamente nesses servidores, podendo ser lidos, avaliados, comentados etc. por qualquer interessado. Antes restritos ao jargão acadêmico, os *preprints* se tornaram mais conhecidos na pandemia da covid-19. Milhares de *papers* sobre a doença foram disponibilizadas nesses servidores antes mesmo de avaliados pelas revistas, o que agilizou a circulação de conhecimento e acelerou a descoberta de vacinas e outras soluções para a pandemia. Desde 2018, *DADOS* aceita a submissão de manuscritos oriundos de *preprints*.⁴

A segunda novidade é a política de dados abertos. Fazendo jus ao seu próprio nome, a revista passou a incentivar a publicização dos repositórios de todos os dados usados nas análises contidas nos artigos que publicamos. Esses dados passam por uma editoria de replicação, que testa o quanto eles são transparentes e acessíveis. Isso não apenas permite que os dados produzidos por uma pesquisa se tornem de conhecimento público, podendo ser usados em outras pesquisas, mas também a validação das análises contidas no artigo original. Para abrigar as discussões sobre essas bases de

DADOS, abrimos a possibilidade de submissão de Notas Técnicas, textos mais breves comentando bases de dados originais ou rotinas de análise inovadoras.⁵

A terceira inovação é o sistema de avaliação aberta. Embora ainda trabalhe majoritariamente com o sistema duplo-cego, estamos experimentando outros modos de avaliação. Os pareceres recebidos por um artigo são hoje compartilhados não apenas com seus autores, mas também com os demais pareceristas, permitindo a ampliação do debate acadêmico. Pareceristas que enviam avaliações consideradas de alta qualidade são convidados a submeter à revista comentários críticos aos textos aceitos. Os autores dos textos criticados, por seu turno, podem publicar réplicas, sempre respeitando a polidez e a etiqueta acadêmica.

A quarta novidade é a política de divulgação científica. Além da abertura de um *blog* para discutir questões mais candentes do debate público e do nosso modelo editorial, todos os artigos são divulgados sistematicamente em nossas redes sociais. Isso veio acompanhado não apenas de um aumento dos nossos seguidores, mas também de repercussões de nossos artigos na mídia tradicional. Além de vídeos, orientações e minicursos, também abrimos um *podcast* com conversas mais informais com nossos autores.⁶

A quinta mudança editorial é a incorporação de medidas para a promoção da diversidade em todas as fases do nosso processo editorial. Entendemos que o programa da ciência aberta não passa somente pela abertura da ciência na direção da sociedade, mas também de uma abertura da ciência à sociedade. Isso passa pela promoção de grupos historicamente alijados e objetificados pela ciência tradicional, como mulheres, negros, negras etc. Isso envolve a diversificação dos nossos conselhos editoriais, dos convites a avaliadores etc. A diversificação da autoria dos manuscritos também é considerada em casos de pareceres conflitantes. Nesses casos, autoria diversa leva a decisões positivas caso haja discordância entre pareceres.

3. A autonomia é um valor essencial ao trabalho de qualidade de um periódico científico. De que forma esse valor tem impacto na longevidade e fortalecimento de uma revista, assim como na divulgação científica e popularização da ciência?

Luiz Augusto Campos: No Brasil, os periódicos acadêmicos costumam ser mantidos e geridos por instituições de ensino, pesquisa ou extensão. Contudo, eles não restringem suas publicações aos membros dessas instituições. Em resumo, as instituições que patrocinam uma revista podem pronunciar sua missão ou linha editorial, mas não seu funcionamento. Isso torna a autonomia editorial um valor central para a qualidade e

longevidade dos periódicos. É igualmente importante, contudo, que os periódicos não se isolem de suas instituições a ponto de não serem percebidos como atrelados aos seus objetivos. O desafio, então, é manter esse equilíbrio entre autonomia e conexão dos periódicos com suas instituições. Isso depende de regras e limites de atuação bem desenhados.

4. Como você enxerga o papel dos periódicos científicos originados e destinados à educação básica, a exemplo da *Revista Com Censo*? Quais caminhos podem ser vislumbrados mirando sua manutenção e crescimento?

Luiz Augusto Campos: Uma das premissas implícitas ao Programa Ciência Aberta é a ideia de que as fronteiras entre ciência e sociedade são bem mais porosas e complexas do que imaginamos. Isso pressupõe não apenas uma relação de mão dupla entre ciência e sociedade, assim como uma diferenciação mais gradual entre essas duas esferas. Nesse sentido, as revistas focadas na educação básica são espaços importantes não apenas para abrigar reflexões produzidas na pós-graduação, mas também para divulgar as reflexões dos próprios agentes da educação básica como professores e demais atores envolvidos nesse processo.

5. A *Revista Com Censo* se situa hoje numa escola de formação continuada (EAPE/SEEDF) cuja missão está no aperfeiçoamento dos professores da educação básica sobre suas práticas pedagógicas. Em função disso, a RCC atua no que chamamos de ciclo virtuoso entre formação-pesquisa-publicação, um tripé cujo foco está em propiciar ao professor atualização de seu fazer em sala de aula, mas, sobretudo, estímulo à cultura da pesquisa como princípio educativo (Demo, 2011). Junta-se a isso, a criação da *RCC Jovem* que corrobora com esta visão de promover o letramento científico e o protagonismo de jovens estudantes da educação básica. Como você enxerga esta atuação da RCC e as interfaces entre a educação básica e a superior na preparação dos futuros pesquisadores tanto nas Ciências Sociais quanto em outras áreas de conhecimento, quando se fala em produção de conhecimento e publicações científicas?

Luiz Augusto Campos: Parte do Programa da Ciência Aberta envolve a diminuição da distância entre a ciência e as pessoas diretamente impactadas pelo conhecimento produzido por ela. Isso não implica destruir completamente as definições de ciência, mas permitir um maior trânsito de conhecimentos a partir dela. Nesse sentido, é bem-vinda a prática da RCC, que não apenas comunica o conhecimento acadêmico para seus pares, mas também divulga-o para além dos muros da academia e, mais ainda: permite a publicação de professores e alunos em suas páginas e fascículos. ■

Notas

- ¹ A revista *DADOS* é uma das principais e mais longevas publicações nas ciências sociais no Brasil. Criada em 1966, divulga trabalhos inéditos e inovadores, oriundos de pesquisa acadêmica, de autores brasileiros e estrangeiros. Editada pelo IESP-UERJ, é seu objetivo conciliar o rigor científico e a excelência acadêmica com ênfase no debate público a partir da análise de questões substantivas da sociedade e da política.
- ² Mais detalhes em Luiz Augusto Campos e Marcia Rangel Candido. "Transparência em DADOS: sub-missões, oareceristas e diversidade no fluxo editorial dos últimos Anos". *Dados*, v. 65, n. 1, e20220000, 2022. (<https://doi.org/10.1590/dados.2022.65.1.000>).
- ³ Pessanha, Charles. 50 Anos de DADOS. *Revista de Ciências Sociais: uma introdução à coleção Dados*, v. 60, n. 3, p. 605-622, 2017 (<https://doi.org/10.1590/001152582017130>).
- ⁴ Mais detalhes sobre o tema dos *preprints* em Campos, Luiz Augusto. *O que são preprints?*, Blog DA-DOS, 2021. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/o-que-sao-preprints/>.
- ⁵ Mais detalhes sobre replicabilidade em Schaefer, Bruno; Campos, Luiz Augusto; Candido, Marcia Rangel. *Revista DADOS cria editoria especializada em replicabilidade*. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2023/10/20/revista-dados-cria-editoria-especializada-em-replicabilidade/>.
- ⁶ Nosso *podcast* pode ser acessado em <https://open.spotify.com/show/1aYKtHEaDwtbTou88NyHv?si=8568cad29c3d444e>

ARTIGOS

■ Orientações à docência na Educação Infantil: documentos oficiais publicizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Guidelines for teaching in Early Childhood Education: official documents published by the State Department of Education of the Federal District

✍ Débora de Souza Santos *
Lígia Almeida Teixeira **

Recebido em: 17 jun. 2023
Aprovado em: 4 mar. 2024

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar quais são as orientações para a prática docente na Educação Infantil a partir dos documentos publicados no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) voltados para a primeira etapa da educação básica. Neste estudo, realizado em 2023, foram mapeados e identificados os documentos do referido site na aba nomeada como Espaço Pedagógico, bem como realizada a análise documental de seus conteúdos. Também foi elaborada uma pesquisa de campo, que contou com a técnica de coleta de dados, por meio de um questionário enviado às professoras da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que atuam nessa etapa. Participaram do questionário 113 professoras, o que corresponde a 10% do quantitativo de profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância do Distrito Federal. Com este estudo foi possível concluir que os documentos do site podem trazer subsídios para o fazer pedagógico da professora junto às crianças da Educação Infantil, desde que considerada a sua efetiva leitura e reflexão pelas docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. SEEDF. Prática Docente. Documentos. Currículo.

Abstract: It was aimed to analyse the guidelines for teaching practice in Early Childhood Education based on documents published on the website of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF). The study was carried out in 2023 where documents located on the website, Pedagogical Space tab, were mapped and identified. Field research was also carried out, using the data collection technique. A questionnaire was sent to teachers from the Public Education Network of the Federal District who have been working at this stage. We got answers from 113 teachers, which corresponds to 10% of professionals who work in Early Childhood Education Centers and Kindergartens in the Federal District. In conclusion, the documents on the website can provide support for the teacher's pedagogical work with children in Early Childhood Education, if their effective reading and reflection was considered by the teachers.

Keywords: Early Childhood Education. SEEDF. Teaching Practice. Documents. Curriculum.

* Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas de Brasília (2012). É especialista em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (2021). É professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda em Educação na modalidade profissional pela Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4095552374006271>. Contato: deborag7@hotmail.com.

** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília com período sanduíche na Universidade do Porto (2014) e graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2013). Participou do projeto de Extensão Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras. É professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda em Educação na modalidade profissional pela Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0002468642536970>. Contato: ligiateixeira11@gmail.com

Introdução

O que uma professora¹ da Educação Infantil precisa saber sobre concepção de criança, infância e prática docente para efetivamente exercer o trabalho na primeira etapa da educação básica? Essa é uma questão que perpassa não somente aqueles que são responsáveis pela formação inicial e pela formação em serviço de docentes, como também é alvo de estudos de pesquisadores que se voltam para a Educação Infantil. O que nos leva a considerar o que Antonio Nóvoa pontua quanto a necessidade de se refletir sobre uma formação docente “[...] capaz de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos independentemente do nível de formação em causa” (Nóvoa, 1995, p. 54-55). Não deixando de lembrar a contextualização feita por Tizuko Kishimoto (2011, p. 107) de que “desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos” e que, principalmente, “não respeitam a especificidade da educação infantil”.

Passados mais de uma década desde essa demarcação feita por Kishimoto (2011), é possível ponderar que muitos estudos têm tomado como objeto de discussão não somente a formação dessa profissional que atua na primeira etapa, quanto a especificidade de uma pedagogia da infância (Kishimoto, 2013; Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2013; Vieira; Côco, 2017; Albuquerque; Rocha; Buss-Simão, 2018; Moro; Nunes, 2019; Andrade, 2022). Atentando-se para a documentação legal, uma professora da Educação Infantil encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12) a conceituação de que as crianças são “sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”, e que isso ocorre quando ela “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

No documento supracitado, de caráter mandatório, ou seja, que deve ser acatado pelo imperativo ‘cumpra-se’, consta que as instituições de educação infantil educam e cuidam das crianças e que o eixo norteador das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira, devendo ser o currículo pensado de modo a “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p. 12). Depois dela, no texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), comparece o reforço para as experiências que às crianças devem ser proporcionadas.

O movimento de síntese até aqui descrito permite indicar que uma docente da primeira etapa tem, já na legislação, a sinalização de que as crianças são seres sociais, ou seja, participam do mundo e constroem sentidos e cultura, e que a elas deve ser garantido não conteúdos e sim experiências com as múltiplas linguagens na Educação Infantil. A prática com as crianças na primeira etapa não é de escolarização e sim de proporcionamento de vivências, de experiências languageiras, aqui coadunando com o sentido cunhado por Bernard Charlot (2000, p. 127) de que “de nada serve ensinar técnicas (...) se não se construir ao mesmo tempo uma relação com a linguagem, novas práticas de linguagem”.

Mesmo pensando na tríade jovens, educação e fracasso escolar, Charlot (2000) aponta que as diferentes formas de expressão devem ser consideradas pela escola, caracterizando, portanto, a relação com as diferentes linguagens, com as práticas languageiras, “que estabelecem várias relações com a linguagem, o saber, o mundo, os outros e consigo mesmo”, ou seja, em suas palavras, “a prática languageira é uma prática social” (Charlot, 2000, p. 130-131). Pensar a prática com as crianças na Educação Infantil, por meio das experiências languageiras, é compreender que todas as atividades têm, em sua intencionalidade pedagógica, compromisso com os princípios políticos, éticos e estéticos, com a concepção de criança e sua educação, com o binômio educar e cuidar, com os eixos norteadores interação e brincadeira e com as experiências diversificadas considerando todas as linguagens. Todavia, esse é um entendimento apontado neste estudo, que pode ser passível ou não de ser encontrado entre as docentes da Educação Infantil.

O objetivo aqui empreendido foi responder quais são as orientações para a prática docente na Educação Infantil a partir dos documentos disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para isso, a metodologia utilizada se caracterizou como qualitativa por se tratar de uma pesquisa em que busca uma compreensão detalhada e profunda dos fatos que estão sendo investigados. Segundo Minayo (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Já os procedimentos foram realizados tanto por análise documental quanto por análise dos questionários. Primeiramente, analisou-se os documentos dispostos no site da SEEDF, de maneira a pontuar suas contribuições e orientações para a prática docente na primeira etapa da educação básica. Em seguida, um questionário foi enviado via e-mail para as instituições de Educação Infantil do Distrito Federal denominadas de Centros de Educação Infantil (CEI) e

Jardins de Infância (JI) e via *WhatsApp* para os grupos de professoras da Educação Infantil da rede os quais as pesquisadoras fazem parte. O intuito do questionário foi o de identificar se as professoras acessam o site para buscar informações e orientações.

Frente a essa primeira exposição, o estudo foi dividido em dois módulos discursivos: 1 - *Documentos publicizados no site da SEEDF*, com a identificação das publicações voltadas para o trabalho na Educação Infantil; e 2 - *Contribuição dos documentos para a prática docente*, com o diálogo do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a) e dos cadernos de três projetos: *O brincar como direitos dos bebês e crianças* (Distrito Federal, 2021h), *Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir* (Distrito Federal, 2021b) e a *Plenarinha* (Distrito Federal, 2014b; 2015a; 2016; 2017a; 2018d; 2019d; 2020d, 2021f; 2022c).

Documentos publicizados no site da SEEDF

Conforme o site da SEEDF, a “rede pública do DF é uma das maiores do país, com mais de 450 mil estudantes atendidos” (Distrito Federal, 2024), são 825 unidades escolares que acolhem as diversas etapas e modalidades da educação básica, com mais de 23 mil professores efetivos e 11 mil em regime de contrato temporário. Conseguir orientar e articular um trabalho em toda a rede é uma tarefa complexa. Um dos recursos utilizados para a divulgação de material pedagógico para auxiliar nessa coerência entre as unidades escolares é a postagem de documentos no site da Secretaria. Esse site apresenta diversos arquivos, como por exemplo, na aba nomeada de *Espaço Pedagógico*, em que há uma extensa lista de documentos dividida em onze tópicos, conforme mostra o Quadro 1.

Observando o quantitativo de materiais apresentados, o filtro se deu por documentos que tratassem especificamente da Educação Infantil e/ou documentos que pudessem contemplar de alguma forma o trabalho com esta etapa. Assim, foi possível localizar 33 documentos, elencados no Quadro 2, sendo dez especificamente destinados à Educação Infantil, dezenove abarcando toda a Educação Básica e quatro apresentando projetos específicos para algumas unidades escolares. Todos eles podem apontar algum suporte para o trabalho da professora, a depender da necessidade e/ou modalidade a qual está imersa.

Postos os documentos, percebe-se que há diversos materiais orientadores, informativos e de suporte, mas será que as professoras dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e dos Jardins de Infância (JIs) da SEEDF acessam o site para buscar por esses documentos? Segundo os Dados e Indicadores Educacionais 2020 (Distrito Federal, 2020b), são ao todo 74 unidades escolares, sendo 46 CEIs e 28 JIs. Atuam nessas unidades 1.124 professoras (762 nos CEIs e 362 nos JIs) divididas nas 14 Coordenações Regionais de Ensino. Para este grupo, foi enviado um questionário, que ficou disponível durante o mês de abril de 2023, buscando coletar respostas sobre o acesso aos documentos e a contribuição destes no desenvolvimento do trabalho pedagógico. O quantitativo de professoras que responderam ao questionário desta pesquisa totaliza 113 participantes, o que corresponde a 10% do total mencionado.

Quadro 1. Tópicos da aba Espaço Pedagógico localizados no site da SEEDF

| TÓPICOS | MATERIAIS ENCONTRADOS |
|----------------------------------|---|
| Currículo | Os cadernos do currículo em movimento das etapas e modalidades da educação básica |
| Diário de Classe | Um documento com instruções gerais e quatorze documentos com instruções específicas para preenchimento do diário de cada etapa e modalidade. |
| Diretrizes e Orientações | Cadernos específicos para cada etapa e modalidade, além dos cadernos sobre <i>Avaliação Educacional</i> e sobre <i>Formação Continuada</i> |
| Eventos Pedagógicos | Informações sobre os <i>Encontros Pedagógicos</i> do ano de 2020 ao ano de 2023 e da <i>Semana de Educação para a Vida</i> de 2023 |
| Formulários | Orientações para preenchimento de documentos para as etapas e modalidades da educação básica, além da <i>Orientação Educacional</i> e do <i>Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem</i> |
| Frequência Escolar | Documentos que esclarecem o papel de cada profissional para o acompanhamento da frequência escolar |
| Livro, Leitura e Bibliotecas | Publicações referentes à <i>Política de Livro</i> (2020-2021) |
| Material Pedagógico | Cadernos, guias e manuais para as etapas e modalidades da educação básica |
| Novo Ensino Médio | Histórico, legislação e material pedagógico para o Ensino Médio |
| Programas e Projetos | Projetos, incluindo a <i>Plenarinha</i> ² e suas edições |
| Projetos Pedagógicos das Escolas | Os PPPs das unidades escolares da SEEDF |

Fonte: Dados do site da SEEDF (elaborado pelas autoras, 2023).

Quadro 2. Documentos que tratam especificamente sobre a Educação Infantil ou que a contemplam

| DOCUMENTO | DIAGRAMAÇÃO | SUPORTE PEDAGÓGICO |
|---|--------------------------------------|---|
| Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil – (Distrito Federal, 2018a) | Caderno | Destinado a todas as unidades de Educação Infantil |
| Plenarilha - (Distrito Federal, 2014b; 2015a; 2016; 2017a; 2018d; 2019d; 2020d, 2021f; 2022c) | Cadernos | Destinados as unidades de Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental |
| Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do Distrito Federal – (Distrito Federal, 2019e) | Caderno | Destinado a todas as unidades de Educação Infantil |
| Diretrizes pedagógicas e operacionais para as instituições educacionais parceiras que ofertam a Educação Infantil – (Distrito Federal, 2022b) | Caderno | Destinado às instituições parceiras |
| Educação com Movimento: programa de inserção do professor de educação física na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – (Distrito Federal, 2019c) | Caderno | Destinado a algumas unidades de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Acolhimento e inserção na rede pública de ensino, para o retorno presencial na Educação Infantil (creche e pré-escola) – (Distrito Federal, 2021a) | Documento em PDF | Destinado a todas as unidades de Educação Infantil |
| Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir – (Distrito Federal, 2021b) | Caderno | Destinado a todas as unidades de Educação Infantil |
| O brincar como direito dos bebês e das crianças – (Distrito Federal, 2021h) | Caderno | Destinado a todas as unidades de Educação Infantil |
| Instruções específicas de preenchimento para a Educação Infantil – (Distrito Federal, 2022d) | Documento em PDF | Destinado a todas as unidades de Educação Infantil |
| Ata de Conselho de Classe e Construção do Relatório do Desenvolvimento Individual da Criança – RDIC – (Distrito Federal, 2022a) | Documento em PDF com o modelo de ata | Destinado a todas as unidades de Educação Infantil |
| Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – (Distrito Federal, 2019f) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Plano Distrital de Educação (Distrito Federal, 2015b) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Diretrizes operacionais e pedagógicas para a escolarização da população em situação de rua (PEPOP) (Distrito Federal, 2023a) | Caderno | Destinado às unidades escolares que contam com estudantes em situação de rua |
| Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (Distrito Federal, 2014a) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018b) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Orientação pedagógica da Educação Especial (Distrito Federal, 2010) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Orientação à rede pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais (Distrito Federal, 2021i) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |

| | | |
|--|------------------|--|
| Orientação pedagógica. Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas – (Distrito Federal, 2014c) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Orientações Pedagógicas para a Permanência Escolar (Distrito Federal, 2021j) | Caderno | Destinado à busca ativa de estudantes no período de ensino remoto |
| Caderno orientador - Transição escolar: trajetórias na Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2021d) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Caderno Orientador - Convivência Escolar e Cultura de Paz (Distrito Federal, 2020a) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Inclusão e atendimento a estudantes indígenas (Distrito Federal, 2018e) | Documento em PDF | Destinado às unidades escolares que contam com estudantes indígenas matriculadas |
| Educar e Proteger: a educação no combate ao trabalho infantil - Cartilha para profissionais da Educação (Distrito Federal, 2020c) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Prevenção e enfrentamento à violência contra meninas e mulheres - Guia com orientações para profissionais da educação (Distrito Federal, 2020e) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Cartilha - Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: é preciso por um fim nessa história – (Distrito Federal, 2019a) | Folder | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Cartilha Educativa - Receita com desenhos – (Distrito Federal, 2021e) | Caderno | Destinado para trabalhar a temática Alimentação |
| Ano internacional das frutas e vegetais – (Distrito Federal, 2021c) | Caderno | Destinado a todas as unidades de educação básica |
| Informativo - Viva o Cerrado – (Distrito Federal, 2021g) | Caderno | Destinado para trabalhar a temática Cerrado |
| Taguatinga Plural: Educação antirracista na prática – (Distrito Federal, 2021k) | Caderno | Destinado para trabalhar a temática Educação Antirracista |
| Diretrizes pedagógicas - Educação em tempo integral (Distrito Federal, 2017b) | Documento em PDF | Destinado às unidades escolares que ofertam a Educação em Tempo Integral |
| Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal – (Distrito Federal, 2018c) | Caderno | Destinado às unidades escolares que ofertam a Educação em Tempo Integral |
| Projeto cidade Escola Candanga: Educação Integral – (Distrito Federal, 2014d) | Caderno | Destinado à Educação Integral em 21 unidades escolares de Brazlândia |
| Diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal – (Distrito Federal, 2019b) | Caderno | Destinado às unidades escolares que ofertam a Educação do Campo |

Fonte: Dados do site da SEEDF (elaborado pelas autoras, 2023).

A pergunta principal do questionário foi: “Você já acessou o site da SEEDF para buscar documentos que orientassem seu trabalho pedagógico?, com as opções de respostas fechadas (“sim”, “não” e “não me recordo”). Dependendo da resposta, outra pergunta era apresentada, só que no estilo aberto, questionando sobre o porquê da resposta anterior³. A grande maioria das professoras responderam que já acessaram o site, com 92 respostas afirmativas. Dentre as argumentações sobre

a contribuição para o trabalho pedagógico, estão que os documentos do site “são esclarecedores” (P1)⁴, “ajudam a refletir sobre a minha prática” (P3), “são norteadores dos nossos trabalhos. São os documentos basilares do nosso planejamento” (P6), “guia de consulta, oferecendo diretrizes e esclarecimentos sobre objetivos, conteúdos, atribuições, funções, regimentos e legislação que respalda o trabalho” (P7), “contribuem no enriquecimento das discussões pedagógicas” (P10), “são

necessários como eixos norteadores para elaboração de relatórios e metodologias para sala de aula” (P23), “são materiais com muita riqueza de detalhes” (P75), “são nossas diretrizes, currículos e normativos construídos por nossa categoria em um processo democrático” (P77).

Assim, observa-se que são documentos importantes para o trabalho pedagógico. Além disso, as professoras acreditam que “se publicado no site, indica que são documentos oficiais que possuem valor legal e trazem transparência e ordem no serviço público que servem para orientar, direcionar e serem seguidos” (P64). “É uma forma também de uniformizar alguns procedimentos em toda a rede” (P98). Essas respostas podem indicar que o acesso aos documentos têm caráter obrigatório em detrimento do acesso como fonte de pesquisa para a prática docente.

Outro detalhe que chama a atenção refere-se às respostas das professoras que disseram não acessar ao site, o que parece indicar pouca autonomia e pouco interesse em buscar informações: “Tudo me foi ofertado sem a necessidade de eu ir buscar” (P31); “Acho que nunca precisei” (P63); “Todas as informações que preciso consigo na própria escola que trabalho ou diretamente na CRE” (P67); “Quem acessa são as diretoras” (P76); “Quem pega as informações são as diretoras” (P108); “Tenho recursos ativos na gestão da minha escola e por algumas vezes não encontro o que preciso. Percebo que algumas informações também estão desatualizadas!!” (P42). Ainda há quem utilize outros sites que podem desviar dos objetivos propostos pela SEEDF: “Procuro no Google ou Pinterest” (P83). Essas questões merecem ser analisadas em outros estudos para melhor aprofundamento sobre o fazer pedagógico da professora da SEEDF que atua na Educação Infantil.

No que tange ao grau de importância dos documentos publicizados no site, percebe-se que o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a) foi o mais citado pelas professoras que responderam ao questionário (P2, P11, P17, P19, P36, P37, P54, P55, P70, P72, P77, P89, P105, P109), justamente por ser o documento basilar para a organização do trabalho na Educação Infantil. Diante disso, apresenta-se o referido currículo como essencial para a prática docente aliado a outros documentos que, “Ajudam a refletir sobre a minha prática e sempre quando defendo o brincar na Educação Infantil me apoio nesses documentos, pois cada vez mais percebo a presença da alfabetização formal da EI e isso é muito preocupante” (P3).

Contribuição dos documentos para a prática docente

A Diretoria de Educação Infantil (DIINF) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal aponta três projetos importantes para serem desenvolvidos na

Educação Infantil, são eles: *O brincar como direitos dos bebês e crianças* (Distrito Federal, 2021h), *Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir* (Distrito Federal, 2021b) e a Plenarinha (Distrito Federal, 2014b; 2015a; 2016; 2017a; 2018d; 2019d; 2020d, 2021f; 2022c). Esses projetos estão sistematizados em cadernos que se inter-relacionam ao texto do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a), por trazerem os eixos que estruturam as práticas pedagógicas: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir e os mesmos entendimentos acerca do protagonismo infantil.

Baseado nos eixos estruturantes do currículo, o guia intitulado *O brincar como direitos dos bebês e crianças* (Distrito Federal, 2021h) tem como objetivo promover as interações e brincadeiras e o direito de aprendizagem e desenvolvimento ao brincar. O documento indica que as práticas educativas devem ser significativas e atender as reais necessidades das crianças, entre elas a garantia do brincar.

Não se trata somente de práticas pedagógicas pensadas pelo adulto para as crianças, mas de ações planejadas e organizadas na escuta atenta e sensível, e no diálogo com elas, reconhecendo seu protagonismo e a centralidade do lugar da criança no processo da elaboração da Proposta Pedagógica institucional (Distrito Federal, 2021h, p. 51).

Atentando-se ainda aos eixos do currículo, o documento *Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir* (Distrito Federal, 2021b) apresenta reflexões e discussões para além da questão alimentar, buscando relacionar as práticas sociais e culturais. Assim, como no documento do Brincar (Distrito Federal, 2021h), no documento da Alimentação (Distrito Federal, 2021b), é mencionado a importância da escuta ativa e acolhedora e as práticas educativas em sintonia com as reais necessidades das crianças.

Já o terceiro projeto, a Plenarinha, é composto por uma série de cadernos, que iniciou em 2013 com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças e a participação delas na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014). Nos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a intenção de participação efetiva das crianças (Distrito Federal, 2022c, p. 8). Os cadernos foram dispostos da seguinte forma: I e II - *Educar e Cuidar, Brincar e Interagir - Eu-Cidadão: da Plenarinha à participação* (Distrito Federal, 2014b); III - *Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico* (Distrito Federal, 2015a); IV - *A cidade (e o campo) que as crianças querem* (Distrito Federal, 2016); V - *A criança na natureza: por um crescimento sustentável* (Distrito Federal, 2017a); VI - *Universo do Brincar*

(Distrito Federal, 2018d); VII - *Brincando e Encantando com Histórias* (Distrito Federal, 2019d); VIII e IX - *Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar* (Distrito Federal, 2020d e 2021f); X - *Criança arteira: faço arte, faço parte* (Distrito Federal, 2022c).

No décimo caderno-guia (Distrito Federal, 2022c), é observado que também a escuta da criança é considerada como fundamental para pensar o trabalho pedagógico. O documento dialoga com a autora Clarice Cohn (2005) para enfatizar que os conhecimentos das crianças não são menores que dos adultos, são apenas diferentes e por isso produzem cultura à sua maneira. Em contrapartida, Howard Gardner (2016) apresenta alguns paradoxos existentes:

Pedimos a aprendizagem cooperativa entre as crianças e, ao mesmo tempo, raramente sustentamos esta cooperação no nível do professor e do administrador. Exigimos trabalhos artísticos, mas raramente conseguimos criar ambientes que possam verdadeiramente apoiá-los e inspirá-los. Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita frequência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios. Saudamos o método da descoberta, mas não temos confiança para permitir que as crianças sigam suas próprias intuições e palpites. Desejamos o debate, mas repetidamente o arruinamos; queremos escutar, mas preferimos falar; somos afluentes, mas não protegemos os recursos que nos permitem permanecer assim e, dessa forma, apoiar a afluência de outros (Gardner, 2016, p. 14-15).

Gardner (2016) defende que circula um discurso sobre o que seria ideal para promover a participação das crianças pequenas, mas na prática, não há clareza de como vivenciar essas ideias. Corroborando com a distância do ideal e do real, Júlia Oliveira-Formosinho *et al.* (2007) indicam que as críticas aos modelos tradicionais ocasionam uma rejeição a qualquer formulação de modelos pedagógicos alternativos, pois há o desejado, mas não se sabe como trilhar um caminho que o conduza até ele. Assim, para estas autoras, a falta de um modelo que oriente a prática, que oportunize e estimule a expressão e a escuta das crianças, ocasiona a permanência de um fazer pedagógico que não leva em consideração os direitos da criança, a sua participação e a sua capacidade.

Em uma tentativa de orientar a prática docente, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil⁵ entende “as crianças, no contexto das práticas educativas, como sujeitos de direito, que têm necessidades próprias, que manifestam opiniões e desejos de acordo com seu contexto social e sua história de vida.” (Distrito Federal, 2018a). Essa concepção vai ao encontro da compreensão de Kátia Agostinho (2018) quando defende a necessidade de que as crianças sejam vistas como competentes para interpretar e participar do

mundo que as rodeia. No entanto, Fátima Oliveira (2017) destaca que a perspectiva adulta traz um discurso que acredita haver uma falta de competência por parte das crianças para que participem como protagonistas, pois enxergam as crianças como inferiores em suas capacidades, por serem imaturas, desprotegidas e dependentes do adulto. Assim, Agostinho (2018) enfatiza que, para ser possível permitir que as crianças manifestem sua opinião e participem efetivamente nos contextos em que estão inseridas, é fundamental que haja a superação do silenciamento a que foram e são submetidas pelo domínio de uma visão de mundo centrada no adulto.

Eloisa Rocha (1997) pontua que a criança se transforma em aluno quando o que é considerado relevante é o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando o foco é na aquisição de conhecimentos já produzidos, não considerando a aprendizagem como um processo construído. Segundo a autora, a Educação Infantil se diferencia da escola em termos organizativos e legislativos. Enquanto a escola é um espaço cujo foco é a aprendizagem dos conhecimentos básicos, a Educação Infantil – espaço não escolar – busca ser uma ação complementar à educação da família. Neste sentido, enquanto na escola o importante é o aluno, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre através da aula, na Educação Infantil, são as relações educativas construídas nos espaços coletivos que apresentam importância. O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a) corrobora com esse pensamento quando traz que “as crianças, por serem capazes, aprendem e desenvolvem-se nas relações com seus pares e com adultos, enquanto exploram os materiais e os ambientes, participam de situações de aprendizagem, envolvem-se em atividades desafiadoras, vivenciando assim suas infâncias” (Distrito Federal, 2018a, p. 23).

Com relação à prática pedagógica das professoras de educação infantil que tenham como embasamento essa percepção de criança, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil descreve como eixos integradores o educar/cuidar e brincar/interagir. Em se tratando do primeiro eixo, “educar e cuidar são ações indissociáveis. O ato de cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos, e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a conhecimentos, experiências e práticas sociais” (Distrito Federal, 2018a, p. 29). No entanto, segundo Danyelle Santos e Nataly Santos (2022):

Ainda se nota que há uma dicotomia no atendimento às crianças, principalmente na Educação Infantil: quando pequenas (até três anos de idade), há um caráter filantrópico, de assistência, saúde e bem-estar, o que se refere ao cuidado; quando maiores (de quatro a cinco anos de idade), há uma responsabilidade das Secretarias de Educação, das escolas e dos professores/as, com a alfabetização (Santos; Santos, 2022, p. 35).

Neste sentido, percebe-se que há a presença de uma perspectiva assistencialista e higienista, e o entendimento sobre cuidado como prática que diz respeito apenas ao corpo da criança, não fazendo referência aos aspectos pedagógicos inerentes ao ato de cuidar e educar o que demonstra o quanto é difícil romper com a cultura adultocêntrica, que ainda enxerga os bebês e as crianças bem pequenas como alguém que apenas precisa de cuidado e proteção (Silva; Nornberg, 2014). Ademais, o caráter escolarizante presente nas pré-escolas, que nega os cuidados, pois os considera assistenciais, demonstra que o foco é na preparação para o ensino fundamental sem considerar as reais necessidades e desejos das crianças dessa faixa-etária. Isso reforça a perspectiva adultocêntrica, que coloca a criança em uma condição de inferioridade, pois é compreendida pelo grupo dominante (adultos) como um período de transição, um vir a ser, não sendo considerada como um sujeito no presente (Santiago; de Faria, 2016).

Com relação ao segundo eixo (interações e brincadeiras), o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil ressalta que “brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais. Para as crianças, brincar é algo muito sério, sendo uma de suas atividades principais.” (Distrito Federal, 2018a, p. 32). Segundo Maria das Graças Horn (2017), existe a necessidade de uma infraestrutura e de formas de organização da instituição que permita o bem-estar das crianças e a possibilidade delas brincarem e interagirem. Nesse aspecto, a autora destaca que uma sala de aula na perspectiva tradicional (com carteiras enfileiradas, atenção voltada para o adulto) não permite que haja interações ou brincadeiras. A proposta é que as instituições de educação infantil não organizem os espaços para que aulas aconteçam, mas sim, para que as crianças possam vivenciar experiências sendo o espaço um parceiro pedagógico (Horn, 2017).

No processo interativo, as experiências e expressões de diferentes linguagens são vivenciadas. A organização do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a) se dá por meio dos campos de experiência que permitem a relação com as linguagens das crianças.

Essa organização se coloca como uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças. Espera-se que os campos de experiência aqui destacados subsidiem a organização curricular realizada pela instituição de Educação Infantil, contemplando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser trabalhados no contexto da Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a, p. 61).

As autoras Anete Abramowicz, Ana Cristina Cruz e Andrea Moruzzi (2016) fazem críticas aos “campos de experiência”, na medida em que se corre o risco de eles serem interpretados como conteúdos clássicos e fragmentados em disciplinas mesmo que a intenção do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a) seja justamente o contrário. Isso porque o fato do Currículo estar embasado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) vai em direção contrária à diversidade, visto que não cabe um “conteúdo que deve ser ‘homogêneo’, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere” (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 51).

Considerações finais

Foi possível observar que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece muitos documentos no seu site para embasar o fazer pedagógico das professoras de Educação Infantil e que tais documentos estão inter-relacionados, dando suporte uns aos outros. Também foi analisado, a partir do questionário, que muitas professoras da SEEDF atuantes na Educação Infantil buscam suporte nesses documentos e consideram que são extremamente relevantes para o desenvolvimento do seu trabalho, principalmente o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a).

Apesar desses pontos positivos, há detalhes que precisam ser melhorados como relatam as professoras: “os documentos precisam ser atualizados e informatizados” (P27); “geralmente estão desatualizados” (P45); “alguns são falhos, deixam muito a desejar” (P58); “poderiam melhorar” (P100); “pouco [ajudam], por ter pouca prática” (P82); “o site está sempre mudando e as vezes confunde um pouco” (P2). Outras professoras apontam sugestões para efetivar a qualidade dos documentos, afirmando que “há projetos e propostas interessantes, porém, o foco do site é mais a questão administrativa. Deveria ter um espaço com materiais mais organizados e de acesso restrito aos professores” (P41), e também sobre o conteúdo:

Os documentos disponíveis estão abrangentes, de caráter mais amplo, ajudam, por reunir em uma plataforma informações gerais nos quais posso consultar e esclarecer dúvidas pontuais, mas pode e deve sempre melhorar, no sentido de trazer mais informações aliadas a prática e a necessidade real. Manuais amplos nem sempre servem para embasar a prática docente e conseqüentemente otimizar o trabalho pedagógico que é plural face a cada realidade circunscrita e sujeitos envolvidos. Inclusive sinto falta de consulta aos professores sobre demandas reais e trazer esses temas na plataforma da SEEDF (P43).

Ao analisar os documentos publicizados pela SEEDF, percebeu-se que há embasamento na pedagogia da infância na medida em que entende uma ação educativa que respeita as crianças em suas inteirezas e expressões inúmeras, e também como atores sociais com participação importante nas ações em que estão integradas à primeira etapa da educação básica. Assim, há um entendimento de que os documentos vão contra uma perspectiva conteudista em que as crianças aprendem passivamente os conhecimentos transmitidos pela professora. Através do questionário, identificou-se que as professoras acessam o site da SEEDF e buscam saberes teóricos nos documentos oferecidos. No entanto, será que o fato de as professoras terem conhecimentos sobre um Currículo que é claro quanto a importância das experiências das crianças, as impede de realizarem práticas que visam a alfabetização na primeira etapa? Ou ainda, priorizam o ato de educar e ignoram os cuidados

que as crianças precisam, mesmo o currículo sendo enfático sobre o binômio cuidar/educar? Ou seja, será que as concepções teóricas que os documentos apontam são suficientes para serem vivenciadas na prática? Estas questões ainda necessitam de um maior estudo para serem respondidas.

No entanto, verificou-se que as professoras sentem a necessidade de documentos que tragam exemplos na prática e com mais facilidade para buscar no site. Uma possível solução seria reconfigurar o site, que contém várias abas com materiais voltados para toda a educação básica, para haver uma aba específica para a Educação Infantil com todos os documentos organizados por temas; ou ainda reconfigurar o documento digital do Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a), inserindo links que dão acesso aos outros documentos, de maneira a mostrar as suas inter-relações. ■

Notas

- ¹ Para este artigo, utilizaremos o termo no feminino por considerar que, conforme o Censo Escolar (INEP, 2022, p. 40), dos 657 mil docentes da Educação Infantil Brasileira, 96,3% são do sexo feminino.
- ² “O Projeto Plenarinho teve início no ano de 2013, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e torná-las participes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014). A experiência prosperou e, no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo” (Distrito Federal, 2022c, p. 8). Porém, Etienne Barbosa e Monique Voltarelli (2020) demonstram, em seu artigo, que o programa, apesar de considerar em parte as infâncias presentes nas instituições de educação infantil, não é claro sobre como ocorre os processos de participação das crianças. Além disso, segundo as autoras, as crianças são comparadas a padrões adultos o que acaba por demonstrar uma perspectiva adultocêntrica que impede a legitimação da ação social das crianças.
- ³ Se “sim”: você considera que os documentos disponíveis no site da SEEDF contribuem para o seu trabalho pedagógico, por quê? Se “não”: por qual motivo você não buscou informações no site da SEEDF? Se “não” me recordo”: você acredita que possa conter algum documento no site da SEEDF que venha contribuir para o seu trabalho pedagógico?
- ⁴ Para este trabalho, foi definido a letra P para representar a professora que respondeu ao questionário seguido da numeração correspondente ao envio das respostas.
- ⁵ A 2ª edição do documento citado acima foi construída alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Distrito Federal, 2018). Neste sentido, a Educação Infantil também está inserida no texto preliminar da Base, mas sua estrutura é diferente do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil. **Debates em Educação**, São Carlos, v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- AGOSTINHO, Katia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 154-166, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6178>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação em Revista**, v. 34, p. e183858, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jnc9ZPB9xpmXZDgq4ydDMYq/?lang=pt#>. Acesso em: 17 maio 2023.
- ANDRADE, Elisabete. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e115965, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QPNwhVGrGwSX43pTcSqWTRG/#>. Acesso em: 10 maio 2023.

BARBOSA. Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarilha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, e236680, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica**: Educação Especial. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf. Acesso em: abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da I e II Plenarilha**: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir/Eu-cidadão: da Plenarilha à participação. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/final_cartilha-ed.-infantil-2.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica**: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto cidade Escola Candanga**: Educação Integral. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ed_integral_caderno_cidade_escola_candanga.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da III Plenarilha**: Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2015a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/guia_plenarilha_2015.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação (2015-2024)**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2015b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde_site-versao-completa.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da IV Plenarilha**: A cidade (e o campo) que as crianças querem. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2016. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/guia_plenarilha_2016-IV.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da V Plenarilha**: A criança na natureza: por um crescimento sustentável. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2017a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/2017_Guia-V-Plenarilha.pdf. Acesso em: 4 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer nº 208/2017 – CEDF**. Aprova as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2017b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/emti_208-2017-CEDF-Diretrizes-Pedag%C3%B3gicas-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Tempo-Integral.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 7 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da VI Plenarilha**: Universo do Brincar: A criança do Distrito Federal e o direito ao brincar. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/guia_vi_plenarilha_4dez18.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018**. Institui a Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2018e. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Portaria_279_19set18_atendimento_estudante_indigena_seedf.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Cartilha abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**: é preciso por um fim nessa história. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/cartilha_abuso_exploracao_sexual_crianças_adolescentes.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/Diretrizes-Ed-do-Campo-V6-JUL2020-2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Educação com Movimento**: programa de inserção do professor de educação física na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/educacao_com_movimento_31.03.2020.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da VII Plenarilha**: Brincando e encantando com histórias. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/VIIPlenarilha_SEEDF.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019e. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/05/indicadores_de_qualidade_na_educacao_infantil_do_distrito_federal_27mai19.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019f. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Caderno Orientador**: Convivência Escolar e Cultura de Paz. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Caderno-Conviv%C3%Aancia-Escolar-e-Cultura-de-Paz.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Dados e Indicadores Educacionais 2020**: relação de docentes efetivos ativos nas unidades escolares e convênios por coordenação regional de ensino. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/vi_c_relacao-de-docentes-ativos.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Educar e Proteger**: a educação no combate ao trabalho infantil. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/06/Cartilha-Combate-Trabalho-Infantil_10jun20.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da VIII Plenarilha**: Musicalidade das infâncias: de cá, de lá de todo lugar. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/viii_plenarilha_12.05.2020.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Prevenção e enfrentamento à violência contra meninas e mulheres**: Guia com orientações para profissionais da educação. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020e. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/03/guia_prevencao_mulheres_31.03.20.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Acolhimento e inserção na rede pública de ensino, para o retorno presencial na Educação Infantil** (creche e pré-escola). SUBEB/DIINF/GUEP. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/Acolhimento-e-Insercao-Ed.-Infantil.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Alimentação na Educação Infantil**: mais que cuidar, educar, brincar e interagir. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Guia_Projeto_Alimentacao.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Ano internacional das frutas e vegetais**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/e-book_2021_ano_internacional_das_frutas_e_vegetais.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Caderno orientador - Transição escolar**: trajetórias na Educação Básica do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Caderno-Orientador-Transicao-Escolar-Trajektorias-na-Educacao-Basica-29mar2021.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Cartilha Educativa**: Receita com desenhos. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021e. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Cartilha-Receitas-Bandoneon.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da IX Plenarinha**: Musicalidade das infâncias: de cá, de lá de todo lugar. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021f. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/viii_plenarinha_12.05.2020.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Informativo**: Viva o Cerrado. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021g. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/informativo_viva_o_cerrado.pdf. Acesso em: 8 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **O brincar como direito dos bebês e das crianças**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021h. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Caderno-Brincar_SEEDF_21x297cm.pdf. Acesso em: 9 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação à rede pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais**. 2.ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021i. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/OrientaA%CC%83%C2%A7A%CC%83%C2%B5es-Registro-Atividades-Pedagogicas_25-05.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas para a Permanência Escolar**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021j. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Orientacao-pedagogica-para-a-Permanencia-Escolar.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Taguatinga Plural**: Educação antirracista na prática. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021k. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/projeto_Taguatinga_Plural_Educacao_Antirracista_na_Pratica_21set22.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Ata do Conselho de Classe**: Educação Infantil. SUBEB/SUPLAV. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ATA-CONSELHO-DE-CLASSE_EDUCACAO-INFANTIL-1.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas e operacionais para as instituições educacionais parceiras que ofertam a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Diretrizes_Parceiras_CEPI_16set22-1.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da X Plenarinha**: Criança arteira: faço arte, faço parte. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/X_Plenarinha_2022_abr22.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Instruções específicas de preenchimento para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/1_EDUCACAO-INFANTIL_2022.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes operacionais e pedagógicas para a escolarização da população em situação de rua (PEPOP)**: 2018-2023. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/diretrizes-peeop_15fev19.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Encontros Pedagógicos**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-eventos/>. Acesso em: 22 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Nossa Rede**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/dados-da-educacao-df/>. Acesso em: 31 mar. 2024.

GARDNER, Howard. Apresentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. (Org.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. **Em busca de uma pedagogia da infância**. Penso Editora, São Paulo, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORO, Catarina; NUNES, Maria Fernanda R.. Educação infantil, práticas educativas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 10–15, out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HJffrqrGxc6M-5fP6GmTMnv/#>. Acesso em: 27 maio 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 54- 55, 1995.

OLIVEIRA, Fátima. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 157-179, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37451307008/html/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzatto. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, Eloisa Acire Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pedagogia da Infância**. Penso Editora, São Paulo, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Respectiva**. v. 15, n. 28, p. 21–33, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x>. Acesso em: jun. 2022.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/274>. Acesso em: jun. 2023.

SANTOS, Danyelle Moura; SANTOS, Nathaly Ferreira Costa. A relação dialógica entre o cuidar e o educar na educação infantil. **Revista Philologus**, n. 83, p. 28-44, 2022. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1242/1346>. Acesso em: 7 jun. 2023.

SILVA, Francine de Vargas; NORBERG, Marta. **Cuidar, educar e formação de professores para a educação infantil**. Universidade Federal de Pelotas, 2014. Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2014/CH_03456.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

VIEIRA, Marlete Aparecida Fidélis de Oliveira; CÔCO, Valdete. Educação Infantil do Campo e formação de professores. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 103, p. 319-334, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnG-FwkQhFNydlBy7nHqm/#>. Acesso em: 12 maio 2023.

As TICS na educação pública do Distrito Federal durante a pandemia da covid-19: análise do contexto inicial do ensino remoto de uma comunidade escolar

ICTS in public education in the Federal District during the COVID-19 pandemic: analysis of the initial context of remote teaching in a school community

Natália da Silva Chagas *
 Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas **
 Monique Vieira Amorim Bandeira ***

Resumo: Apresentamos os resultados de uma pesquisa de iniciação científica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, realizada no primeiro semestre de 2021, cujo objetivo foi analisar o contexto de implementação do teletrabalho e do ensino remoto nas escolas públicas do Distrito Federal com o suporte das tecnologias da informação e comunicação (TICS). Devido à pandemia de covid-19 e as restrições adotadas para conter o avanço do contágio pelo mundo, no ano de 2020 o formato não presencial foi implantado nas redes de ensino do DF. Buscamos identificar e refletir sobre as condições iniciais, para a retomada das aulas de forma remota, da comunidade escolar de uma unidade de ensino da rede pública, em Planaltina-DF. Analisamos dados de uma consulta realizada pela escola que encaminhou questionários em forma de formulários *online* para os seus profissionais e para as famílias dos estudantes, a fim de identificar o acesso destes às tecnologias da informação e comunicação para a efetividade do ensino remoto no ano letivo de 2020. O trabalho é de natureza qualitativa e, apresentamos como resultados que a maioria dos profissionais da escola utilizaram o *notebook* e o celular para o teletrabalho, com o acesso doméstico à *internet* de banda larga e/ou via dados móveis no celular. Quanto às famílias, grande parte usou o celular para manter a interação com a escola e/ou professores, principalmente por meio do *WhatsApp*. Destacamos, ainda, alguns normativos legais que serviram de parâmetro para a atuação dos profissionais da educação durante a vigência do teletrabalho e do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Tecnologias da Informação e Comunicação. Covid-19.

Abstract: We present the results of a scientific initiation research from the Pedagogy course at the University of Brasília, conducted in the first semester of 2021, aiming to analyze the implementation context of telecommuting and remote teaching in public schools in the Federal District with the support of information and communication technologies. Due to COVID-19 and the restrictions adopted to contain the spread of the contagion worldwide, in 2020 the non-face-to-face format was implemented in the educational networks of the Federal District. We sought to identify and reflect on the initial conditions for the resumption of remote classes for the school community of a public education unit in Planaltina-DF. We analyzed data from a survey conducted by the school, which sent questionnaires in the form of online forms to its professionals and students' families to identify their access to information and communication technologies for the effectiveness of remote teaching in the 2020 school year. The work is qualitative in nature, and we present as results that the majority of school professionals used laptops and mobile phones for telecommuting, with home access to broadband internet and/or mobile data on their phones. As for families, a large part used the mobile phone to maintain interaction with the school and/or teachers, mainly through WhatsApp. We also highlight some legal norms that served as a parameter for the actions of education professionals during the validity of telecommuting and remote teaching.

Keywords: Remote Teaching. Information and Communication Technologies. COVID-19.

Recebido em: 7 set. 2021
 Aprovado em: 27 dez. 2023

* Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Participante do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (ProIC/UnB). Contato: nataliadasilvachagas@gmail.com.

** Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pedagoga pela UFRN. Professora Associada da Faculdade de Educação (UnB). Professora Permanente do PPGE da Faculdade de Educação (UnB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP/UnB). Contato: otiliadantas@gmail.com.

*** Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro (UCB). Licenciada em Pedagogia pela UnB. Membro do grupo de pesquisa GEPPESP (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: moniquevieira53@gmail.com

Introdução

Ao final de 2019, vieram à tona os primeiros relatos de pacientes internados em hospitais de Wuhan, na China, que apresentavam quadros clínicos de pneumonia grave. Não demorou muito para que os especialistas descobrissem que se tratava de um vírus altamente contagioso de nome Sars-CoV-2, que causava a covid-19, uma doença que provoca principalmente distúrbios respiratórios e que, de acordo com o Painel Coronavírus do Ministério da Saúde, já matou até a data de 10 de outubro de 2023, 706. 276 pessoas no Brasil (Brasil, 2023).

As medidas restritivas oficiais afetaram diversas áreas da sociedade como a educação, que é o foco de discussão deste trabalho. No âmbito do Distrito Federal, diversos normativos foram editados para regulamentar as ações referentes ao funcionamento de instituições de ensino, da educação infantil até o ensino superior, particulares e públicas, acompanhando decretos, pareceres e medidas provisórias do Governo Federal e órgãos reguladores do ensino brasileiro.

Tais normativos suspenderam as atividades pedagógicas presenciais e instituíram o ensino remoto como alternativa para dar continuidade ao ano letivo de 2020. Na educação básica, foi implantado o Programa Escola em Casa DF no sistema de ensino público (Distrito Federal, 2020) que, por meio da sala virtual *Google Classroom* e de outros recursos tecnológicos, propôs o atendimento e acompanhamento pedagógico não presencial dos estudantes pelas escolas e professores.

Apresentamos nesse trabalho, os resultados de uma pesquisa de iniciação científica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, realizada no primeiro semestre de 2021, cujo objetivo é analisar o contexto de implementação do teletrabalho e do ensino remoto nas escolas públicas do DF com o suporte das tecnologias da informação e comunicação (TICS). Buscamos identificar e entender quais as condições iniciais para a retomada das aulas de forma não presencial da comunidade escolar de uma unidade de ensino da rede pública de educação do Distrito Federal (DF), situada na Região Administrativa de Planaltina.

Trouxemos alguns dados de uma pesquisa realizada pela escola que encaminhou questionários em forma de formulários *online* para os profissionais da unidade de ensino e para as famílias dos estudantes, a fim de identificar o acesso destes às TICS para a efetividade do ensino remoto no ano letivo de 2020.

A partir de Silva (2019) e Manovich (2001), consideramos como Tecnologias da Informação e Comunicação os meios tecnológicos digitais como internet, sites, computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros. Tais autores também indicam a relevância do uso das TICS na escola como um artifício que colabora para o

desenvolvimento da autonomia e dos processos mentais dos estudantes, além de tornar o processo escolar mais atrativo e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Para analisar os dados gerados pelos questionários aplicados pela escola participante deste estudo, nos apoiamos em Medeiros (2021), Saviani (2007), Villas Boas (2017) e Antunes (2018) que discutem a intensificação e precarização do trabalho docente, e a responsabilização, por parte do Estado, de professores, estudantes e familiares para o êxito do ensino remoto.

Como opção metodológica, o trabalho em tela é de natureza qualitativa, pois, de acordo com Creswell (2007), ela nos permite compreender as conjunturas sociais complexas que permeiam o contexto escolar, sobretudo no período em que se configurou o ensino remoto nas escolas públicas do DF.

Para a contextualizar o leitor, o artigo está organizado em duas seções centrais: na primeira, apresentamos alguns normativos legais que serviram de parâmetro para a atuação dos profissionais da educação do DF durante a vigência do teletrabalho e do ensino remoto. A segunda seção compreende as análises de alguns dados gerados na pesquisa realizada pela escola participante deste trabalho e que estão diretamente ligados ao objetivo proposto.

As circunstâncias do ensino remoto no DF

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2023), o processo formativo está presente nos diversos espaços onde se estabelecem as relações humanas como vida em família, manifestações culturais, nos movimentos sociais, em instituições de ensino e pesquisa, e em organizações da sociedade. A LDB também expressa que a educação escolar ocorre em instituições próprias que devem aproximar este ensino formal ao mundo do trabalho e da prática social. Sobre os princípios do ensino formal, a referida lei aponta:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2023, p. 8-9).

No entanto, como já mencionamos, no fim do ano de 2019, a população mundial foi surpreendida pela notícia da covid-19 (OMS, 2023). Rapidamente essa doença se tornou uma pandemia e obrigou os países a se reorganizarem estruturalmente, forçando os governos a adotarem medidas sanitárias e restritivas de interação social como o teletrabalho e o ensino à distância ou remoto.

A educação formal, que tinha como um dos seus princípios elementares a interação entre estudantes e professores, foi atingida radicalmente e covid-19 na saúde da população. Para reorganizar o ensino, o governo brasileiro editou diversos documentos normativos como a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020a), que dispensou, em caráter excepcional, a obrigatoriedade das unidades de ensino da educação básica de cumprirem o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, desde que a carga mínima anual fosse respeitada. O Conselho Nacional de Educação encaminhou o Parecer nº 5/2020 CNE/CP, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020b), que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de considerar atividades não presenciais com o objetivo de cumprir a carga horária mínima anual que é de 800 horas-aula.

No âmbito do Distrito Federal (DF), o governo local publicou decretos suspendendo o ensino presencial a saber: o Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020 (Distrito Federal, 2020a), que foi a primeira normativa a suspender as atividades pedagógicas presenciais no DF e o Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020 (Distrito Federal, 2020b), que manteve a suspensão das atividades pedagógicas presenciais interrompidas por decretos anteriores e autorizou o ensino à distância e/ou remoto.

A Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), lançou as Portarias nº 129, de 29 de maio de 2020 (Distrito Federal, 2020d) e nº 133, de 3 de junho de 2020 (Distrito Federal, 2020e) que, respectivamente, estabeleceram o *Programa Escola em Casa DF* e normatizou a atuação em atividades pedagógicas não presenciais dos profissionais das unidades de ensino (UE), instituindo assim o teletrabalho e o ensino remoto nas escolas públicas do DF. Por meio deste programa, estudantes e professores fizeram uso do sistema de gerenciamento *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula*, no qual são inseridos materiais com conteúdos e atividades escolares, além do acesso ao *Google Meet* que permitiu realizar encontros por videoconferência em tempo real e/ou gravar aulas (Distrito Federal, 2020g).

A SEEDF também anunciou que os alunos teriam acesso à teleaulas transmitidas pela TV Justiça, TV Gênese e TV União, internet de forma gratuita e ainda seriam providenciados computadores, celulares ou *tablets* para os que não os tivessem em casa. Para mais, em casos excepcionais, também seriam enviadas ao domicílio dos estudantes, atividades impressas para aqueles que, de forma alguma conseguissem acesso à internet.

Contudo, Medeiros (2021) denuncia que a Secretaria de Educação do DF não conseguiu adotar as medidas esperadas uma vez que ocorreram mudanças no comando da pasta e de suas coordenações: o secretário de educação à época foi substituído e a Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão (SINOVA) foi extinta, tendo suas atribuições repassadas a outras subsecretarias do órgão. A autora ainda enfatiza que:

As teleaulas planejadas para o período de início da Pandemia foram implementadas e em seguida descontinuadas. As aulas foram exibidas pela TV de 06 de abril a 26 de junho de 2020. Já o acesso à internet gratuita só teve início em 16 de setembro de 2020, portanto, após 6 meses do início da suspensão das aulas e com apenas 2 operadoras oferecendo serviços gratuitos. Não houve registros significativos sobre os benefícios quanto ao acesso gratuito à Internet aos estudantes (Medeiros, 2021, p. 31).

Para a apropriação dos recursos e ferramentas digitais pelos profissionais da educação, a SEEDF ofertou cursos por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)¹, e disponibilizou cartilhas e portarias com orientações técnico-administrativas e metodológicas com o intuito de reorientar a prática pedagógica na vigência do ensino não presencial.

A seguir, apresentaremos como se deu o contexto das tecnologias da informação e comunicação no ensino remoto implantado na rede de ensino pública do Distrito Federal

As TICs como suporte para o ensino remoto nas escolas públicas do DF

Em outro estudo que realizamos (Nogueira; Dantas; Bandeira, 2022), argumentamos que é comum a maioria das pessoas fazer referência aos dispositivos tecnológicos e eletrônicos (computadores, internet, *tablets*, *smartphones* etc.) como tecnologias da informação e comunicação ou apenas como TICs. Dado que esse termo abrange também televisão, jornal, mimeógrafo, entre outros dispositivos mais antigos, alguns pesquisadores têm adotado a expressão “Novas Tecnologias” indicando, especificamente, as tecnologias digitais, como aponta Kenski (1998) ou tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), conforme Baranauskas e Valente (2013). Refinando um pouco mais a palavra tecnologia, recorremos a Martins e Moreira (2012):

[...] elas [as tecnologias] mudam de acordo com o campo de conhecimento, com o embasamento teórico, com crenças e valores de diferentes grupos, com o espaço, com o tempo. Popularmente, tecnologia é sinônimo de máquinas, equipamentos de modo geral. Na educação, o termo *tecnologia* pode ter

dois sentidos. Pode ser usado referindo-se (i) ao conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção ou (ii) aos artefatos tecnológicos, ou seja, as ferramentas pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aluno (Belloni, 2003). Tecnologia em sala de aula não é, portanto, apenas o computador e suas inúmeras possibilidades; estão incluídas, também, as tecnologias tradicionais (Martins; Moreira, 2012, p. 247, grifo dos autores).

Assim, compreendemos que, conforme os autores, livro didático, quadro branco, caderno, projetor, giz, computador, entre outros, são considerados tecnologias que auxiliam na educação. No entanto, no presente texto, iremos adotar o termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para indicar os meios tecnológicos digitais, pois, é o termo adotado nos documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Segundo Silva (2019), as TICs são a união de dois setores separados, a tecnologia da informação e de comunicação e o setor de mídias, que convergem numa via única de forma estruturada pelas tecnologias digitais e os múltiplos meios como telefone, computador, *tablets* e “[...] qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet” (Silva, 2019, p. 16). A autora ainda afirma que as TICs podem ser um facilitador do trabalho pedagógico, uma vez que permitem o uso de diversas ferramentas que tornam o ensino mais lúdico, dinâmico e atraente para o estudante.

Manovich (2001) esclarece que, com a difusão dos computadores por volta de 1970 e da internet em 1990, as TICs revolucionaram a comunicação contemporânea com a adoção da linguagem digital. Para o autor, conectar-se com o mundo por meio da internet e do computador foi um marco no tratamento, armazenamento e compartilhamento da informação.

No contexto escolar, as TICs podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor como mediador, que tem mais ferramentas pedagógicas à disposição para planejar e ministrar as aulas. Para os estudantes, esse recurso coopera na ampliação de possibilidades na compreensão dos conteúdos e do desenvolvimento do próprio protagonismo neste processo, com uma gama de oportunidades na apropriação dos conhecimentos.

Para a retomada do ano letivo de 2020 nas escolas públicas, a SEEDF implantou o ensino remoto por meio do *Programa Escola em Casa DF* e orientou os professores a utilizarem as TICs como recurso para dar aulas e/ou encaminhar material didático aos estudantes. Nos normativos, a SEEDF apontou algumas sugestões de recursos, a saber: vídeos, músicas, jogos digitais, textos, *podcasts*, formulários *online*, áudios explicativos, *cards*, além de tomar como base a criatividade e os eixos integradores do Currículo em Movimento do DF – a ludicidade e o letramento (Distrito Federal, 2020f).

Para mais, os documentos assinalavam a necessidade de adequar o tempo de realização das interações síncronas e assíncronas com os estudantes, ressaltando que não bastava apenas transferir as aulas e atividades presenciais para o ensino remoto – era necessário antes compreender e sensibilizar-se quanto à realidade das famílias no contexto da pandemia da covid-19 e repensar as estratégias pedagógicas para minimizar as adversidades e os prejuízos educacionais inerentes ao distanciamento do ensino presencial.

No entanto, a implementação do ensino remoto nas escolas da rede pública do DF não se configurou como meio democrático de acesso às atividades pedagógicas não presenciais, pois muitas famílias de estudantes que são atendidos nas unidades escolares já padeciam de uma condição socioeconômica desfavorável antes da pandemia da covid-19, e viram essa condição ser agravada com as restrições decretadas para conter o avanço do contágio pelo novo coronavírus. Além de não disporem dos meios tecnológicos para acompanhar as aulas remotas, as famílias sofreram com a diminuição da renda por causa do desemprego, com casos de covid-19 e falecimentos entre os parentes – cabe informar que, até o dia sete de outubro de 2023, foram confirmados, no DF, 919.488 casos de covid-19, com 9.810 mortes (Distrito Federal, 2023). Assim, o ensino remoto se tornou mais uma dificuldade imposta pela pandemia e pela falta de investimentos na educação do Distrito Federal.

Entendemos que no contexto do ensino remoto, a interação professor-família é de suma importância, principalmente no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental (EF), pois os estudantes desta etapa ainda não têm autonomia suficiente para realizarem sozinhos as atividades escolares propostas.

A vista disso, a responsabilidade por mediar o processo educativo foi imputada aos familiares que tiveram que enfrentar outro desafio – a falta de habilidade com os equipamentos tecnológicos e com a plataforma *Escola em Casa DF*. No caso dos estudantes do 1º ao 3º ano do EF, o auxílio dos familiares, nas atividades *online* e/ou em material impresso, foi ainda mais necessário, visto que a alfabetização e as habilidades de leitura e escrita ainda não foram consolidadas.

No caso dos estudantes dos 4º e 5º anos, o desafio da escola esteve em mantê-los motivados na participação das aulas e na realização e devolutivas das tarefas escolares pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e/ou material impresso, uma vez que, por serem mais autônomos dos que os colegas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), os responsáveis podem ter acompanhado com menos regularidade o desempenho escolar dos filhos.

Neste cenário atípico, não só os estudantes e seus familiares tiveram dificuldades com a adaptação ao ensino remoto. Os profissionais da educação, sobretudo

os professores, também tiveram que superar a falta de habilidade com os recursos tecnológicos, visto que boa parte dos recursos empregados não pertenciam à rotina de trabalho nas escolas públicas. Além disso, houve a necessidade e a pressão de superar também as limitações pedagógicas para ofertar aulas e materiais adequados ao ensino remoto.

Sobre isso percebemos um forte indício de precarização do trabalho docente, como já apontava Saviani (2007), quando indicava as constantes adequações exigidas dos professores frente às mudanças do cenário social e político. Nesta conjuntura insólita da pandemia e do ensino remoto, tornou-se mais evidente o sentido pragmático da ação escolar apoiada em pedagogias do “aprender a aprender”, de “qualidade total” que exclui ao propor uma inclusão enganadora, que serve para encobrir a inabilidade e interesse do Estado em propor ações realmente factíveis para a retomada do ano letivo em 2020.

Na próxima seção, apresentaremos o contexto tecnológico inicial de estudantes e profissionais da educação de uma escola classe da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF para a retomada do ano letivo de 2020 por meio de atividades pedagógicas não presenciais.

O contexto tecnológico inicial da comunidade escolar: a realidade concreta de uma escola de periferia

Para compreender melhor o contexto inicial dos sujeitos escolares no que se refere ao acesso à internet e a disponibilidade dos recursos tecnológicos para a retomada do ano letivo de 2020, recorremos aos dados de uma pesquisa realizada por uma escola pública da periferia urbana da Região Administrativa (RA) de Planaltina-DF. Há época da pesquisa, a escola atendia 768 estudantes, divididos em dois turnos, matutino e vespertino, em turmas de 2º período (Educação Infantil) até o 5º ano do ensino fundamental.

O quantitativo de profissionais era de 32 docentes regentes, quatro docentes da equipe de apoio à aprendizagem, três coordenadores pedagógicos, uma professora na biblioteca escolar, quatro membros na equipe gestora, dez profissionais de conservação e limpeza, quatro na cantina e quatro agentes de portaria, perfazendo um total de 62 profissionais.

Com a implementação do ensino remoto na rede pública de ensino do DF, a SEEDF instituiu comitês² com o objetivo de apoiar e assegurar o bom andamento das ações que operacionalizaram o ensino remoto. Os comitês estavam hierarquicamente organizados em: Comitê Central

– composto por profissionais com lotação na Sede da SEEDF; Comitê Regional – profissionais das CRE’s; Comitê Local – profissionais que atuavam nas escolas.

Os questionários foram aplicados na segunda quinzena do mês de junho de 2020 e destinados a dois públicos diferentes: o intitulado “Mapeamento Institucional” foi respondido pelos profissionais da educação que atuavam na escola à época da pesquisa, o qual chamaremos de **Questionário 1**. O denominado “Pesquisa junto às famílias” foi encaminhado para os responsáveis dos estudantes atendidos pela Unidade de Ensino, que identificaremos como **Questionário 2**. Ambos foram aplicados pelos profissionais do Comitê Local da UE com o objetivo de conhecer a realidade e a situação concreta de cada contexto para a retomada do ano letivo de 2020 na forma de ensino remoto. A Tabela 1 sintetiza as informações e estrutura dos questionários *online*.

Conforme a Tabela 1, 38 dos 62 profissionais responderam ao questionário 1, estruturado num total de 16 questões sendo que, das seis questões abertas, duas solicitavam a identificação dos participantes (nome completo e *e-mail* institucional). Das dez questões fechadas, uma pedia para marcar a turma e ano de regência do docente ou a função desempenhada na escola e, a outra, para assinalar o(s) turno(s) de atuação dos profissionais que responderam ao questionário.

O questionário 2 estava organizado em um total de 17 questões e recebeu 633 respostas. Das sete questões abertas, as três primeiras pediam para registrar o nome do(a) estudante, o ano e a turma e o nome do(a) seu(sua) professor(a), respectivamente. A sexta questão solicitava o nome do responsável pelo preenchimento do questionário e, a sétima e a oitava questões, o contato do responsável (telefone *e/ou e-mail*). A 17ª questão solicitava que, caso o respondente do questionário também fosse responsável por outro(a) estudante da UE, informasse o nome completo dele(a).

As outras perguntas dos questionários indagavam principalmente sobre os aparelhos eletrônicos disponíveis, a forma de conexão com a internet e os meios possíveis de contato tanto da família com a escola, como do profissional da educação para a efetivação do ensino remoto e do teletrabalho.

Tabela 1. Estrutura dos Questionários online

| Questionário | Público-Alvo | Total de questões | Questões abertas | Questões fechadas | Nº de participantes |
|--------------|---|-------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| 1 | Profissionais da Educação da UE | 16 | 6 | 10 | 38 |
| 2 | Responsáveis pelos estudantes atendidos pela UE | 17 | 7 | 10 | 633 |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Distrito Federal (2020h, 2020i).

Por ora, vamos nos ater aos dados gerados pelos itens cinco e sete do Questionário 1 e aos itens nove e dez do Questionário 2, pois estes são os que apresentam os elementos que buscamos discutir neste trabalho, ou seja, o contexto tecnológico inicial para o início do ensino remoto da comunidade escolar de uma unidade de ensino da rede pública na RA Planaltina-DF. A seguir, apresentamos as análises dos referidos dados gerados.

Questionário 1 – Profissionais da Educação: o contexto objetivo para a efetivação do teletrabalho

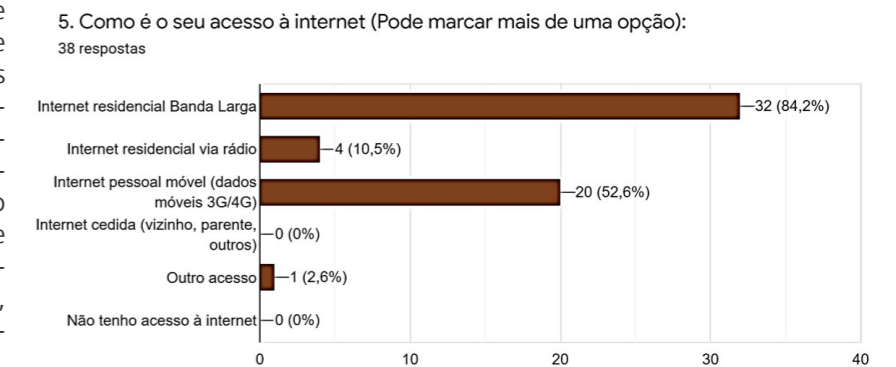
O Questionário 1 foi encaminhado a 44 profissionais da unidade de ensino pesquisada que estavam diretamente ligados ao teletrabalho e ao ensino remoto, por meio de *link* no grupo de *WhatsApp* institucional da UE. Como já esclarecemos anteriormente, as questões a serem consideradas para análise são as de número cinco e sete e, foram recebidas 38 devolutivas, conforme ilustrado nos Gráficos 1 e 2.

A questão cinco inquiriu sobre o acesso à internet dos profissionais da educação. Como observamos no Gráfico 1, de forma decrescente 84,2% (32 participantes) tinham o acesso através da internet residencial de banda larga, 52,6% (20 participantes) tinham a internet móvel, 4% (quatro participantes) tinham acesso via rádio e, 2,6% (um participante) acessava a internet por outros meios.

A partir dos dados fornecidos pelo Gráfico 1, podemos inferir que o acesso à internet não se apresentou como um problema inicial para os profissionais da educação da UE pesquisada e que a maioria tinha acesso pela forma tradicional e mais comum, configurando uma segurança preliminar para a realização do teletrabalho.

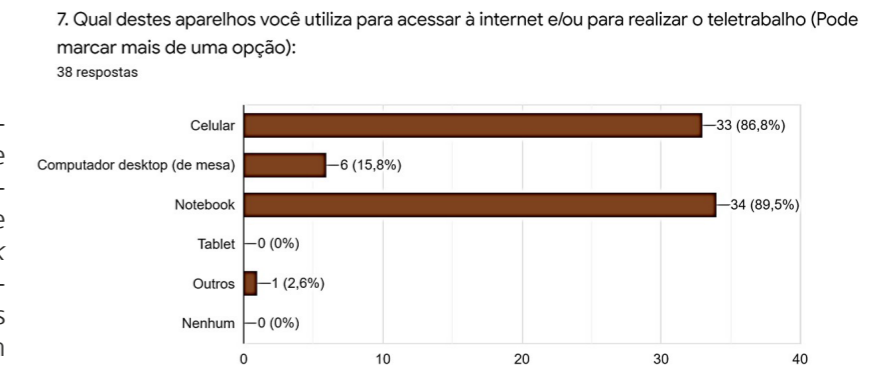
Os dados apresentados estão em consonância com o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontou que, até o ano de 2019, 88,1% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet (Brasil, 2022). Segundo o mesmo relatório, entre os anos de 2019 e 2023, houve um aumento de uso de internet banda larga fixa residencial, passando de 78% para 83,5%, ao passo que houve

Gráfico 1. Questão 5 do questionário 1



Fonte: Distrito Federal (2020h).

Gráfico 2. Questão 7 do Questionário 1



Fonte: Distrito Federal (2020h).

uma redução relativamente proporcional no uso de internet móvel, caindo de 81,2% para 79,2% de acessos.

No entanto, de acordo com os dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC) (Lavado, 2020), com o expressivo aumento do acesso à internet ao longo do ano de 2020, aumentaram as reclamações dos usuários que apontaram diversas quedas nas conexões e/ou conexões lentas, dificultando a execução das tarefas do teletrabalho.

Sobre isso, a SEEDF não ofereceu nenhum recurso adicional aos profissionais da educação e nem às escolas, tornando evidente uma precarização do trabalho docente como já apontavam Gomes *et al.* (2012). Os autores indicam os diversos elementos que são implicadores diretos e indiretos para a realização do fazer pedagógico do professor que extrapolam as suas obrigações e o desviam do objetivo principal da profissionalidade que é o de “dar aulas” e intermediar o conhecimento. Vejamos, no Gráfico 2, quais aparelhos os docentes tinham disponíveis para a realização do ensino e do teletrabalho.

Com base nos dados apresentados no Gráfico 2, os aparelhos eletrônicos previstos para o acesso à internet para a efetivação das atividades pedagógicas não presenciais foram, numa escala decrescente: 89,5% (34

participantes) *notebook*, 86,8% (33 participantes) celular, 15,8% (seis participantes) computador do tipo *desktop*, e 2,6% (um participante) outros aparelhos eletrônicos como *tablet*. Podemos concluir que, inicialmente, a maioria pretendia utilizar ao longo do ano letivo de 2020 o celular e o *notebook*.

Diante do exposto, Flores (2018) reafirma as considerações de Manovich (2001), ao concordar com o autor de que houve uma popularização do computador a partir do surgimento da internet, e acrescenta a adoção progressiva dos *smartphones* pela população com o avanço tecnológico das redes *Wi-Fi*:

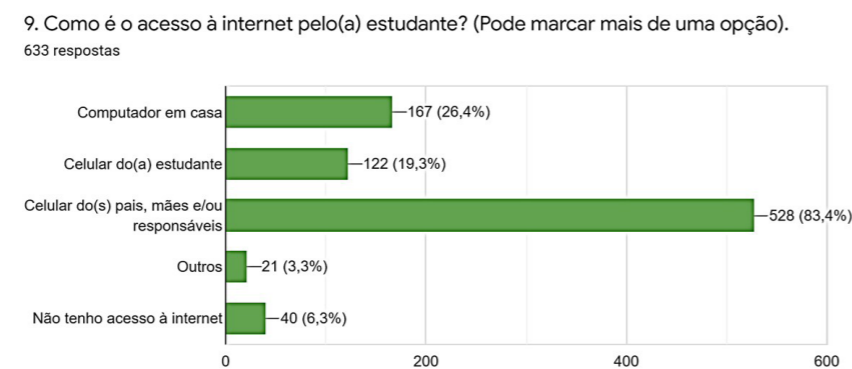
Lemos (2006) ressalta o processo de conexão generalizado de computadores como uma das características da cibercultura, que nasce a partir do fenômeno das tecnologias digitais. Num primeiro momento, essa conexão em redes telemáticas transforma o computador individual (PC) em um computador coletivo (CC), acessado por várias pessoas por meio da Internet. Depois disso, ocorre ainda um aprimoramento deste computador, transformado em computador móvel (CC móvel), com o surgimento dos celulares e das redes *Wi-Fi*. É aí que chegamos na última fase tecnológica que estamos vivenciando: a da tecnologia móvel (Flores, 2018, p. 5).

Porém, como a SEEDF não forneceu nenhum aparelho eletrônico aos profissionais da educação, estes deveriam utilizar os aparelhos particulares. Esta circunstância não foge muito à realidade cotidiana dos professores nas escolas públicas do DF que já não dispunham de recursos materiais em quantidade suficiente para o trabalho *in loco* e nem de boa qualidade, posto que a aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos eletrônicos é de responsabilidade da própria escola, mais precisamente da equipe gestora, que frequentemente precisa planejar e realizar ações para arrecadar dinheiro para suprir as necessidades de dispositivos eletrônicos e mantê-los em funcionamento. A seguir, apresentaremos as análises do Questionário 2, enviado às famílias dos estudantes da escola participante do trabalho em tela.

Questionário 2 – Responsáveis pelos estudantes: implicações da realidade concreta no ensino remoto

O Questionário 2 foi encaminhado a 735 responsáveis de estudantes atendidos pela UE pesquisada, pois, do total de 768 discentes, 33 ainda não haviam sido localizados e/ou não informaram seus contatos para a escola à época do envio do questionário. O *link* foi

Gráfico 3. Questão 9 do questionário 2



Fonte: Distrito Federal (2020i).

encaminhado aos professores pelo Comitê Local via *WhatsApp* institucional e estes, postaram nas salas de aula virtuais no *Google Sala de Aula* e nos grupos de *WhatsApp* das turmas. Como já foi informado anteriormente, as questões consideradas para análise são as de número nove e dez, por serem as que apresentam elementos que vão ao encontro do objetivo proposto neste artigo. Os Gráficos 3 e 4 ilustram os dados gerados.

O Gráfico 3 mostra que a questão nove tinha como objetivo saber como era o acesso à internet pelos estudantes. Analisando o Gráfico 3, em ordem decrescente, pode-se perceber que o acesso através do celular dos pais ou responsáveis era a opção com a maior porcentagem, totalizando 83,4% (528 participantes). Em seguida vem o acesso pelo computador em casa, com 26,4% (167 participantes), o acesso pelo próprio celular do estudante com 19,3% (122 participantes), os que disseram não ter acesso nenhum à internet com 6,3% (40 participantes) e outros com 3,3% (21 participantes).

O relatório do PNAD (Brasil, 2022) corrobora com a realidade das famílias dos estudantes apresentada no gráfico 3 ao apontar uma diferença expressiva de residências com telefone fixo e móvel no Brasil:

Considerando o tipo de telefone, em 2021, havia telefone fixo convencional em 15,6% dos domicílios do País e esse percentual apresentou declínio em relação ao de 2019 (23,1%). A parcela dos domicílios que tinham telefone móvel celular aumentou de 94,4% para 96,3% entre 2019 e 2021 (Brasil, 2022, p. 5).

A partir dos dados do Gráfico 3, percebe-se que a maioria dos estudantes dependiam dos seus responsáveis para obter o acesso à internet, indicando mais um elemento desafiador para a efetivação do ensino remoto nas escolas da rede pública do DF. Mesmo concordando que as TICs auxiliam consideravelmente na integração da escola com os estudantes e que em muitas situações tornam o processo de ensino e aprendizagem atraentes, a realidade concreta das famílias cujos proprietários dos aparelhos eletrônicos

trabalham o dia inteiro e retornam para casa somente à noite, revelam que o acesso e a disponibilidade às TICs não são suficientes para garantir a democratização do ensino remoto.

Saviani (2021) chama a atenção de que o dispositivo mais adequado para o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem é o computador e não o aparelho celular. Concordamos com o autor, pois, em nosso entendimento, os *smartphones* não oferecem o conforto necessário para a visualização completa dos conteúdos postados pelos professores e, da mesma forma para a realização das atividades escolares. Para mais, possuem uma limitação de espaço para realizar *downloads* dos materiais como vídeos, livros, textos, entre outros.

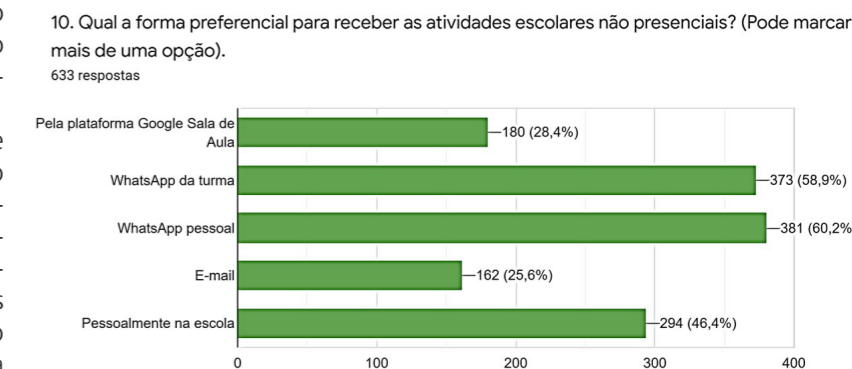
Além das dificuldades mencionadas, sem dispor de outros equipamentos, muitos estudantes precisaram esperar o(s) responsável(veis) chegar(em) do trabalho para realizar as tarefas escolares. Veremos esta realidade de forma mais visível no Gráfico 4.

A questão 10 sondava qual o meio preferido para receber as atividades não presenciais. O gráfico apresenta de forma decrescente que 60,2% (381 participantes) preferiam receber pelo *WhatsApp* pessoal, 58,9% (377 participantes) pelo *WhatsApp* da turma, 46,4% (294 participantes) preferiam ir pessoalmente à escola, 28,6% (180 participantes) pela plataforma *Google Sala de Aula* e, 25,6% (162 participantes) pelo *e-mail* pessoal.

Com base nos dados, percebe-se que a maioria das respostas indicaram preferência no recebimento das orientações e tarefas da escola por meio do *WhatsApp* pessoal ou da turma, provavelmente por ser este o aplicativo de interação mais popular entre as famílias dos estudantes. No entanto, os documentos norteadores do ensino remoto nas escolas públicas do DF orientavam que os profissionais da educação primassem pelo uso do AVA do Programa Escola em Casa DF, fazendo o registro das atividades realizadas pelos estudantes, mesmo que outros meios fossem utilizados.

Neste cenário, apontamos uma nítida e expressiva dicotomia sobre o pensar e o fazer, entre quem planeja e quem executa. Villas Boas (2017) e Antunes (2018) explicam essa separação como a caracterização da desqualificação e do controle do trabalho docente, no qual o chão da escola é desconsiderado na elaboração da política que implementou o ensino remoto na rede pública de educação do DF. O AVA proposto pela SEEDF não contemplou e não alcançou todos os estudantes, e aumentou ainda mais o abismo social e econômico da comunidade escolar, tornando-os abismos pedagógicos.

Gráfico 4. Questão 10 do questionário 2



Fonte: Distrito Federal (2020i).

Com as análises dos gráficos 3 e 4, elencamos os dificultadores para a aprendizagem destes estudantes no que se refere às TICs no ensino remoto: (i) acesso à internet; (ii) predomínio do uso de *smartphones* e (iii) os *smartphones* utilizados eram de propriedade dos responsáveis pelos estudantes. Ao abordar sobre a relevância da inclusão das TICs na escola, Silva (2019) se apoia nos estudos de Vigotski (1999) sobre a mediação na aprendizagem que pode ocorrer também a partir de ferramentas materiais:

[...] a mediação é uma intervenção de um elemento intermediário em uma determinada relação, de modo que essa relação não é direta, mas mediada por um terceiro elemento. Segundo Vygotsky, o efeito do uso de instrumentos sobre os indivíduos é fundamental não apenas porque os ajuda a se relacionarem mais eficazmente com seu ambiente, como também devido aos importantes efeitos que o uso de instrumentos tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro humano (Silva, 2019, p. 40).

No entanto, consideramos que os elementos dificultadores que elencamos no contexto do ensino remoto dos estudantes da escola participante deste estudo não permitiram que a mediação fosse bem-sucedida. O acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos, ou seja, os fatores básicos para se pensar uma mediação por meio das TICs não foram garantidos.

Silva (2019) também ressalta que é fundamental, no processo de ensino e aprendizagem, estarmos atentos aos períodos de desenvolvimento das crianças que nem sempre estão exatamente relacionados à idade cronológica. Mais uma vez recorrendo a Vigotski (2018), a autora defende o método pedológico do filósofo, que considera como uma totalidade na formação e desenvolvimento humano os fatores hereditários que sofrem influência na interação com o meio.

Todavia, as análises dos gráficos indicaram que o meio no qual os estudantes estavam imersos no início do ensino remoto destoavam em muito daqueles considerados

favoráveis para a aprendizagem. Considerando o processo de desenvolvimento, os alunos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), e os da educação infantil, que se encontravam em adaptação ao ambiente escolar (muitos estavam matriculados em creches no ano letivo anterior ou vieram do lar), demandavam uma mediação maior do sujeito mais experiente, o professor ou alguém da família, pois, a sua relação de aprendizagem ainda não era direta com os objetos do conhecimento (saberes curriculares, escolares etc) (Vigotski, 2018).

Considerações finais

Neste estudo, buscamos lançar luz sobre o impacto do ensino remoto apoiado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto das escolas públicas do Distrito Federal durante a pandemia da covid-19. Diante das restrições globais adotadas para conter a propagação do vírus, o ensino não presencial se tornou a norma tanto nas redes de ensino públicas quanto nas particulares em 2020, desencadeando mudanças significativas no cenário educacional.

Nosso estudo, fruto de uma pesquisa de iniciação científica realizada no primeiro semestre de 2021 no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, concentrou-se em analisar as condições iniciais para a implementação do teletrabalho e do ensino remoto em uma escola da Região Administrativa de Planaltina, pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal. Para isso, utilizamos dados coletados por meio de questionários *online* distribuídos aos profissionais da escola e às famílias dos estudantes, com o intuito de avaliar o acesso dessas comunidades às TICs durante o ano letivo de 2020.

Nossa análise foi embasada no entendimento das TICs, conforme definido por autores como Silva (2019) e Manovich (2001), abrangendo os meios digitais, como a internet, sites, computadores, *smartphones* e *tablets*, e reconhecendo sua relevância na escola como um instrumento para o desenvolvimento da autonomia e dos processos mentais dos estudantes, além de tornar o processo educacional mais atraente e enriquecer as oportunidades de aprendizado.

Os dados revelaram que a maioria dos profissionais da escola analisada utilizou *notebooks* e dispositivos móveis, como *smartphones*, para o teletrabalho, com acesso à internet em suas residências via banda larga e/ou dados móveis em seus celulares. Quanto às famílias, a maioria delas usou o celular como principal meio de interação com a escola e os professores, principalmente por meio do *WhatsApp*.

Para uma interpretação crítica dos dados obtidos, contamos com o apoio teórico de Medeiros (2021), Saviani (2007), Villas Boas (2017) e Antunes (2018), que nos ajudaram na compreensão de que a Secretaria de Estado de Educação do DF não cumpriu seu papel constitucional de garantir o acesso ao ensino para os estudantes. A maioria das propostas anunciadas para implementação do ensino remoto não foram efetivadas e, as poucas ações realizadas se mostraram insatisfatórias, pois, as famílias dos estudantes não tinham total acesso às TICs, além de serem, em grande parte, as responsáveis pela aprendizagem dos filhos/alunos.

Consideramos que houve um aumento na intensificação e precarização do trabalho docente, uma vez que os documentos orientadores encaminhados pela SEEDF imputavam às escolas e seus profissionais o peso da manutenção da frequência dos alunos no acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*), da busca ativa contínua aos estudantes infrequentes ou evadidos, da garantia da aprendizagem a qualquer custo, além de não oferecer suporte tecnológico.

Acreditamos que este estudo contribui para iniciar a discussão sobre o papel das TICs na educação formal no período da pandemia da covid-19 e, também, para o pós-pandemia. Há a necessidade de políticas educacionais que garantam acesso equitativo às tecnologias da informação e comunicação, bem como uma melhor preparação da sociedade para enfrentar desafios semelhantes no futuro. A educação passou e continua passando por uma transformação digital significativa, e é imperativo que continuemos a explorar as suas implicações para o aprendizado, a igualdade e o engajamento da comunidade escolar. ■

Notas

¹ O nome "Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação" foi o último, até o momento, a ser conferido à instituição que antes foi denominada Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e, inicialmente era conhecida como Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, que originou a sigla EAPE, mantida mesmo com as mudanças de denominação.

² Os comitês foram instituídos pelo Portaria nº 120 de 26/5/2020. O Comitê Local era composto pelos seguintes profissionais: um representante da equipe gestora, um representante da biblioteca escolar, um representante dos Professores, um Pedagogo-Orientador Educacional, um representante da Carreira Assistência à Educação ou dos profissionais que apoiam a instituição e dois representantes dos estudantes matriculados, com idade mínima de 13 anos, ou mães, pais ou responsáveis por estudantes menores de 13 anos (Distrito Federal, 2020c).

Referências

- ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.
- BARANAUSKAS; M. C. C.; VALENTE, J. A. Editorial. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2013. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14436/9449>. Acesso em: 8 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, [2023]. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 8 set. 2023.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Brasília: DOU, [2020a]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 8 set. 2023.
- BRASIL. **Parecer nº 5/2020 CNE/CP, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar. Brasília: CNE/CP, [2020b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 8 set. 2023.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.
- BRASIL. **Painel Coronavírus**. Brasília: MS, [2023]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2023.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus, e dá outras providências. Brasília: GDF, 2020a. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ac087b76d5f34e38a5cf3573698393f6/Decreto_40539_19_03_2020.html Acesso em: 8 set. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus, e dá outras providências. Brasília: GDF, 2020b. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/327d72d3c115490394bb9373f942e030/Decreto_40817_22_05_2020.html. Acesso em: 8 set. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 120, de 26 maio de 2020**. Institui Comitês Central, Regional e Local para a implementação e operacionalização do regresso dos estudantes às atividades educacionais não presenciais e presenciais. Brasília: SEEDF, 2020c. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/91a338019e76405f91291efd8a62b742/Portaria_120_26_05_2020.html. Acesso em: 8 set. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020**. Institui o Programa Escola em Casa DF. Brasília: SEEDF, 2020d. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/acc3d738dc294f4780891155242c5d43/Portaria_129_29_05_2020.html Acesso em: 8 set. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020**. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas unidades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo Coronavírus. Brasília: SEEDF, [2020e]. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d34d4d35166146009f3f852494ec2b94/Portaria_133_03_06_2020.html#:~:text=Disp%-C3%B5e%20sobre%20os%20crit%C3%A9rios%20para,per%C3%ADodo%20de%20pandemia%20pelo%20coronav%C3%ADrus. Acesso em: 8 set. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas**. Brasília: SEEDF, 2020f.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Aos professores: orientação para as aulas por meio de atividades não presenciais**. Brasília: SEEDF, 2020g.
- DISTRITO FEDERAL. **[Pesquisa Mapeamento Institucional]**. Destinatário: Natália. Brasília, 6 fev. 2020h. *E-mail*.
- DISTRITO FEDERAL. **[Pesquisa junto às famílias]**. Destinatário: Natália. Brasília, 6 fev. 2020i. *E-mail*.
- DISTRITO FEDERAL. **Boletim Epidemiológico Semanal nº 983**. Brasília: SESDF, 2023. Disponível em: https://www.saude.df.gov.br/documents/37101/0/SEM_Boletim_Covid_n%C2%BA+983+DF+2023.pdf Acesso em: 8 out. 2023.
- FLORES, N. M. **Jornalismo Digital e Cibercultura**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

GOMES, M. A. de O.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 267-283, set. 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640051. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640051>. Acesso em: 8 set. 2023.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, maio-ago., 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

LAVADO, T. Com maior uso da internet durante pandemia, número de reclamações aumenta: especialistas apontam problemas mais comuns. **G1**, Economia, 11 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/06/11/com-maior-uso-da-internet-durante-pandemia-numero-de-reclamacoes-aumenta-especialistas-apontam-problemas-mais-comuns.ghtml>. Acesso em: 8 set. 2023.

MANOVICH, L. **The Language of New Media**. Massachusetts: MIT Press, 2001.

MARTINS, C. B. M. J.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning); definições, escopo e abrangência. **Calidoscópico**, v. 10, n. 3, p. 247-255, set./dez., 2012.

NOGUEIRA, M. S.; BANDEIRA, M. V. A.; DANTAS, O. M. A. N. A. Letramento digital na formação inicial de professores. **Revista Cocar**, [S.l.], v. 16, n. 34, p. 1-15, abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5106>. Acesso em: 8 set. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Site Mundial. 2023. **Informações básicas sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 8 set. 2023.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027> Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, Dossiê Educação na Pandemia – COVID 19: trabalho e saúde docente, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

SILVA, C. C. G. **Inclusão Digital na Educação Básica**: comparando duas escolas públicas dos Anos Iniciais do Distrito Federal. Brasília, 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2739/2/CarlaCristinaGadelhadaSilvaDissertacao2019.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

VIGOTSKI, L. S. O Método Instrumental em psicologia. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Conferência proferida em 1930), p. 3-55, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILLAS BOAS, B. M. de F. O Dia a Dia do Trabalho Pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, p. 13-24, 2017.

ARTIGOS

Práticas de *literacia emergente* em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal

Emergent literacy practices in a Rural Early Childhood Education Center in Federal District

 Vanessa Carla Barros dos Santos *

Recebido em: 28 mar. 2023
Aprovado em: 6 mai. 2024

Resumo: O presente artigo discute o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças de 5 a 6 anos da Educação Infantil sob a perspectiva da introdução da materialidade em atividades de literacia emergente envolvendo o uso de objetos. Apresenta sucintamente os aspectos teóricos às práticas de literacia emergente na Educação Infantil e discute como o uso dos objetos na construção das relações grafema-fonema parece indicar a possibilidade de uma relação entre a materialidade e a literacia emergente. Este artigo apresenta recortes de um estudo descritivo-exploratório de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada na Universidade de Brasília e visa descrever as mudanças nos indicadores de consciência fonêmica de crianças de 5 a 6 anos, resultantes da análise microgenética dos dados levantados nas interações triádicas (adulto-criança-objeto), a partir do uso de jogo da memória de letra-figura-objeto em práticas de literacia emergente desenvolvidas em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal. Os resultados apresentados indicam a relevância do uso dos objetos na construção das relações entre fonemas e grafemas de crianças do campo e buscam contribuir para despertar novas reflexões e discussões acerca das práticas de literacia emergente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Literacia emergente. Infância.

Abstract: This article discusses the development of phonemic awareness in children aged 5-6 in Early Childhood Education from the perspective of the introduction of materiality in emergent literacy activities involving the use of objects. It briefly presents the theoretical aspects of emergent literacy practices in Early Childhood Education and discusses how the use of objects in the construction of grapheme-phoneme relationships seems to indicate the possibility of a relationship between materiality and emergent literacy. This article presents excerpts from a descriptive-exploratory study of a Master's in Education research carried out at the University of Brasilia and aims to describe the changes in the phonemic awareness indicators of children aged 5-6, resulting from the micro genetic analysis of the data collected in the triadic interactions (adult-child-object) from the use of the letter-figure-object memory game in emergent literacy practices developed in a Rural Early Childhood Education Center in the Federal District. The results indicate the relevance of the use of objects in building relationships between phonemes and graphemes in rural children and seek to contribute to new reflections and discussions about emergent literacy practices in Early Childhood Education.

Keywords: Education. Emergent literacy. Infancy.

* Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Alfabetização e Letramento. Especialista em Educação Infantil e Desenvolvimento. Participa do Grupo de Pesquisa Infância/UnB. Atualmente é professora dos anos iniciais na SEEDF. Contato: barrossantosvc@gmail.com.

Introdução

As experiências sociocomunicativas e culturais da criança durante a Primeira Infância são decisivas para o seu desenvolvimento. É nesse período que se desenvolve a maioria dos processos psicológicos essenciais para as fases ulteriores da vida e, é nesse período também, que a criança entra em contato com os usos da leitura e da escrita.

Antes mesmo de saber ler e escrever de forma propriamente dita, as experiências cotidianas das crianças, no âmbito familiar e nas instituições de educação infantil lhe permitem entrar em contato com diferentes usos da leitura e da escrita. Em contextos lúdicos e repletos de semiose, a criança vai, assim, se familiarizando com os usos do princípio alfabético, enriquecendo seu vocabulário, reconhecendo o código escrito, além de começar a aprender o nome das letras. E são esses contextos que caracterizam as práticas de *literacia emergente* na Educação Infantil.

As vivências oriundas das práticas de *literacia emergente* permitem à criança se familiarizar com o princípio alfabético, ou seja, a compreensão de que os sons da fala (fonemas) são representados por grafemas (uma ou mais letras). No entanto, a consciência fonêmica (correspondência grafema-fonema) é um conceito abstrato e difícil para as crianças desenvolverem sozinhas. Precisa de intervenção específica do adulto. Necessita de um ensino explícito, sistemático e dirigido por parte do adulto.

E, nesse contexto, acredita-se que o uso de objetos nas práticas de *literacia emergente* podem propiciar mudanças significativas no desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças de 5-6 anos.

Tendo como referência os estudos desenvolvidos na Pragmática do Objeto (Rodríguez; Moro, 1999; Béguin, 2016), entende-se que o uso de objetos e brinquedos de réplica em práticas de *literacia emergente* podem abrir espaço para que o adulto realize intervenções específicas de consciência fonêmica enquanto a criança age, manipula o objeto e interage com o outro em situações lúdicas e repletas de significados.

Situações em que brincando e agindo sobre o objeto, a criança se apropria não só dos usos e significados atribuídos aos objetos, mas aprende a nomeá-los e a fazer as correspondências grafemas-fonemas. Conhecimentos e competências esses que lhe serão essenciais para as posteriores etapas da alfabetização e a aprendizagem da leitura e da escrita propriamente dita, sobretudo em contextos do campo, em que a criança necessita de maior acesso a práticas de *literacia emergente* para se familiarizar e se apropriar dos usos da leitura e da escrita.

Desta forma, discute-se neste artigo parte dos resultados de um estudo descritivo-exploratório que parecem indicar a relevância da materialidade no desenvolvimento da consciência fonêmica, destacando-se a necessidade de propor novas reflexões e discussões acerca das práticas de *literacia emergente* na Educação Infantil.

Materialidade e práticas de *literacia emergente*: o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto

Antes mesmo de saber ler e escrever, a criança começa a vivenciar situações de uso da linguagem oral e escrita nas suas experiências cotidianas e estas lhe permitem desenvolver competências, conhecimentos e atitudes conhecidos como *literacia emergente* e que são essenciais para as posteriores etapas de escolarização formal.

A *literacia emergente* inclui o desenvolvimento de práticas que são precursoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Compreende o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes relacionados aos usos do código escrito que a criança desenvolve antes mesmo de aprender a ler e escrever (Barros-Santos, 2023; Sargiani, 2022). Tais práticas resultam das vivências cotidianas no âmbito familiar ou nas instituições de educação infantil e são decisivas para que a criança comece a se familiarizar com o princípio alfabético, percebendo que a linguagem falada é representada graficamente e que usamos as letras para representar os sons da fala e que juntos os sons e as letras formam palavras que nos permitem comunicar.

As práticas de *literacia emergente* se relacionam, por consequência, às competências de usos da linguagem oral e o enriquecimento do vocabulário para a criança comunicar-se e interagir com o outro nas situações de vida cotidiana como também incluem conhecimentos sobre o alfabeto (código escrito), os sons (fonemas) e nomes das letras (grafemas), correspondências entre grafemas e fonemas, ao desenvolvimento da consciência fonológica e ao enriquecimento do vocabulário (Neumann, 2022; Whitehurst; Lonigan, 1998).

O processo de desenvolvimento da *literacia emergente* na educação infantil implica pensar em atividades estruturadas e explícitas de *literacia emergente* que sejam interessantes e divertidas para as crianças, como: manuseio de livros, contação de histórias, hora do canto, dramatização (Gomes; Santos, 2005; Savage, 2015). Acrescenta-se, ainda, a tais atividades a leitura compartilhada e o trabalho com os jogos de linguagem.

Nesse contexto, ao educador infantil cabe o papel crucial de criar ambientes lúdicos e repletos de semiose que permitam à criança conviver em situações de uso da linguagem oral e escrita a partir do uso da materialidade.

A cultura material está presente na vida da criança desde muito cedo. Sob a perspectiva da Pragmática do Objeto (Rodríguez; Moro, 1999), entendemos que o objeto (materialidade) é conhecido pela criança não só por suas características físicas, mas pelos usos e significados que atribuímos a eles na vida cotidiana. O uso dos objetos insere-se na interação adulto-criança e são nesses contextos repletos de semiose que a criança desenvolve seu funcionamento executivo e a sua cognição.

Neste artigo, caracteriza-se o papel da *literacia emergente* no processo de desenvolvimento infantil, entrelaçado aos pressupostos teóricos da Pragmática do Objeto, no intuito de contribuir para as discussões acerca do processo de desenvolvimento do conhecimento fonêmico de crianças do 2º período da Educação Infantil a partir de práticas de *literacia emergente* envolvendo o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Sob a perspectiva das contribuições Pragmática do Objeto (Rodríguez 2009; Rodríguez; Moro, 1999), destaca-se a necessidade de o educador infantil pensar situações educativas a partir de interações triádicas (adulto-criança-objeto) voltadas para o uso de objetos e brinquedos de réplica no desenvolvimento da *literacia emergente*.

Acredita-se que o uso da materialidade nas práticas da Educação Infantil pode abrir espaços para a criança familiarizar-se com os usos da leitura e da escrita antes mesmo de aprender a ler e escrever de forma propriamente dita. Entende-se que o planejamento de atividades de *literacia emergente* em contextos lúdicos e de interação triádica podem oportunizar situações educativas para que a criança se aproprie dos usos do princípio alfabético.

Mas, afinal, porque se pensar em atividades de *literacia emergente* numa perspectiva triádica? Estudos desenvolvidos à luz da Pragmática do Objeto consideram que o objeto possui um papel central no processo de desenvolvimento infantil. A criança não aprende num contexto vazio. Ela interage com o outro e com o mundo e, nessa interação, os objetos têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança.

Antes de a linguagem estar estabelecida, a criança interage com o adulto a partir dos usos e significados dos objetos. E, o adulto é quem leva o mundo à criança, é ele quem compartilha com a criança os usos e significados atribuídos aos objetos. Assim, nesse contexto repleto de semiose, a criança vai se apropriando dos usos dos objetos, desenvolvendo suas funções executivas, sua cognição e seu pensamento.

E tudo isso acontece antes mesmo de a linguagem estar estabelecida justamente porque o adulto faz uso de diferentes mediadores semióticos que transmitem intencionalmente à criança os usos e significados dos objetos.

Os objetos possuem diferentes significados. Podem ser usados para fazer coisas de diferentes maneiras e podem funcionar como signo de múltiplas coisas, podendo ser mostrados, assinados, indicados, sugeridos, nomeados, utilizados para chamar a atenção de outro sujeito ou até mesmo servem para perguntar algo ou para despertar intenções nos outros. Por isso, os objetos integram os sistemas semióticos e oferecem oportunidades para as ações do sujeito. Daí a importância da interação triádica (adulto-criança-objeto) para se compreender os processos do desenvolvimento infantil (Rodríguez; Moro, 1999; Rodríguez, 2009).

Desde a perspectiva da Pragmática do Objeto, entende-se que a cognição da criança resulta da mediação semiótica que se instaura a partir da interação com os outros e com os objetos. E, por consequência, entende-se que os objetos estão presentes nas situações comunicativas entre professor e aluno e integram o processo de desenvolvimento da *literacia emergente*.

Acredita-se que o uso da materialidade nas atividades de Educação Infantil pode abrir espaço para o planejamento de atividades de *literacia emergente*. Na pesquisa de mestrado desenvolvida, defendemos que o uso de objetos e brinquedos de réplica podem criar oportunidades para que o educador infantil realize intervenções explícitas nas práticas de *literacia emergente*, instigando as crianças para nomearem os objetos, identificarem os grafemas e fonemas iniciais dos nomes dos objetos. E, desta forma, permitir que em contextos lúdicos e repletos de semiose, a criança possa familiarizar-se e apropriar-se dos usos do princípio alfabético e desenvolver a sua consciência fonêmica.

Porém, consciência fonêmica na educação infantil? Sim, estudos desenvolvidos em *literacia emergente* em diferentes idiomas alfabéticos têm demonstrado como as crianças pequenas se beneficiam dos conhecimentos e competências desenvolvidas acerca das correspondências entre grafemas e fonemas. De acordo com esses estudos, o conhecimento acerca do princípio alfabético é relevante para constituir uma base para a aprendizagem da leitura e da escrita quando a criança iniciar o seu processo de escolarização formal nos anos iniciais do ensino fundamental e para minimizar as possíveis dificuldades de leitura e da criança em suas fases posteriores de vida (Cardoso-Martins; Batista, 2005; Cardoso-Martins, et al., 2011; Castro; Barrera, 2019; Ehri, 2020; Léon et al., 2019; Santos; Barrera, 2017; Westerverld et al., 2015).

O sistema de escrita da língua portuguesa consiste em grafemas e fonemas. E o mecanismo que explica o funcionamento da relação entre fonemas e grafemas é conhecido como princípio alfabético (Vale, 2020).

O aprendizado do princípio alfabético implica no conhecimento dos nomes e sons das letras ou grupos

de letras (grafemas) bem como no desenvolvimento da consciência dos fonemas e na aprendizagem da formação de conexões entre grafemas e fonemas. Esse conhecimento é essencial para a escrita e a leitura e se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler e escrever de forma propriamente dita (Ehri, 2014, 2020; Gomes; Santos, 2005; Sargiani, 2022).

É fundamental considerar que, devido às condições socioculturais e econômicas, nem todas as crianças têm as mesmas condições de vivenciar boas práticas de *literacia emergente* no seu cotidiano. Daí a importância de privilegiar desde a Educação Infantil o desenvolvimento de atividades dessa natureza que incluam o conhecimento do alfabeto, da consciência fonológica, da representação simbólica e da comunicação (Castro; Barrera, 2019; Gomes; Santos, 2005, Septiani; Syaodih, 2021, Westerveld et al., 2015).

Os resultados apontados por Santos e Barrera (2017) sugerem que a consciência fonológica facilita a compreensão do princípio alfabético, viabilizando condições em que a criança aprenda as associações entre letras e sons e essa tarefa pode ocorrer por meio de práticas lúdicas que incluam jogos de linguagem desde o período pré-escolar.

O'Leary e Ehri (2020) nos mostra que se, as crianças da pré-escola e do jardim de infância que ainda não sabem ler podem usar seus conhecimentos de letras e consciência fonêmica para aprender pronunciar palavras desconhecidas mediadas pela estratégia de facilitação ortográfica. A criação de um sistema mnemônico, de visualização da grafia dos nomes, auxilia no desenvolvimento da consciência fonêmica e ajuda melhorar a memória para nomes próprios.

Morais (2020) destaca que os jogos que promovem a consciência fonológica ajudam as crianças a avançar na apropriação do sistema de escrita alfabética, isto porque possibilitam situações em que elas refletem especificamente sobre como o alfabeto funciona e ajudam na apropriação das convenções som-grafia da nossa língua.

Frente ao exposto, entende-se que as atividades de *literacia emergente* voltadas para a familiarização e apropriação do princípio alfabético nas atividades de Educação Infantil podem ser pensadas a partir de uma proposta de interação triádica. Para tanto, propõe-se como sugestão o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto em situações educativas estruturadas e intencionais, em que o educador infantil faz intervenções explícitas de consciência fonêmica enquanto a criança brinca e interage com seus pares.

Método

Apresentam-se, neste estudo, recortes de um estudo não experimental transversal descritivo-exploratório, observacional com registros de áudio e vídeo de

momentos específicos onde o jogo da memória de letra-figura-objeto é utilizado em contextos de interações triádicas (adulto-criança-objeto) em uma turma do 2º período da Educação Infantil.

O estudo teve como proposta metodológica a análise microgenética. Os desenhos microgenéticos contemplam mudanças momento a momento, observada em um curto período de tempo, mas que permite identificar durante a observação desses momentos a compreensão da reorganização dos processos de desenvolvimento (Lavelli et al., 2005).

O referido estudo foi desenvolvido em duas etapas: pilotagem e aplicação. A inclusão de objetos na tarefa é uma novidade com a qual os professores e crianças não costumam lidar nas rotinas da Educação Infantil e, por isso, buscou-se nesta etapa realizar a Prova Piloto da Tarefa, observando os potenciais e reais usos do jogo da memória de letra-figura-objeto nas práticas de *literacia emergente*.

A segunda etapa foi organizada em subetapas: observação das práticas de *literacia emergente* desenvolvidas com crianças de 5 anos; entrevista da professora regente; apresentação dos pressupostos teóricos subjacentes à Pragmática do Objeto e as Práticas de Literacia Emergente, seguidas dos momentos de coplanejamento e aplicação da tarefa proposta: o uso de jogo da memória de letra-figura-objeto. Foram realizadas videograções em dois dias letivos, referentes ao uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Para a análise microgenética dos dados, foram selecionados recortes dos episódios de videograções a partir da transcrição e decodificação dos dados utilizando o programa ELAN (versão 6.4) e *scripts* do R com o objetivo de caracterizar as mudanças de consciência fonêmica de crianças de 5 anos a partir de atividades de *literacia emergente*, envolvendo o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Para o desenvolvimento desse trabalho, escolheu-se por conveniência um Centro de Educação Infantil localizado na zona rural de uma Região Administrativa do Distrito Federal e que atende, exclusivamente, turmas do 1º e 2º Período da Educação Infantil. O estudo foi realizado em uma turma de 15 alunos do 2º período da Educação Infantil. No Distrito Federal, as crianças do 2º período têm a faixa etária entre 5 e 6 anos. Participaram da pesquisa 13 crianças e a professora regente da turma. As duas crianças que não participaram da pesquisa estavam doentes e faltaram nos dias letivos de aplicação da tarefa proposta.

As crianças participantes da pesquisa pertencem a famílias que moram em chácaras na região, sendo a maioria dos estudantes filhos de "caseiros" das chácaras. No entanto, a instituição escolar também atende crianças de assentamentos localizados na região.

Figura 1. Jogo da Memória de letra-figura-objeto



Fonte: Barros-Santos (2023, p. 74).

Tabela 1. Estrutura da tarefa: jogo da memória de letra-figura-objeto

| JOGO DA MEMÓRIA DE LETRA-FIGURA-OBJETO: INSTRUÇÕES E INTERVENÇÕES | |
|--|--|
| Familiarização da tarefa | |
| - História: "Manhoso, o monstinho curioso do Planeta ABC". | |
| Ao narrar a história, o professor apresenta os cartões de letra-figura do jogo da memória. Sugere-se imprimir os cartões em tamanhos maiores. O professor faz intervenções orais, explorando o nome dos objetos/figuras e, em seguida, apresenta o objeto e/ou brinquedo e explora as grafemas e fonemas iniciais dos nomes dos objetos/figuras. | |
| Tarefa: jogo da memória de letra-figura-objeto | |
| Procedimentos | Intervenções |
| 1. Organizar as crianças em grupos e distribuir as caixas de cartões de letra-figura e objetos para cada equipe. | Organizar as crianças em equipes. Pode realizar o jogo com as crianças sentadas em círculo nas cadeiras e mesas ou, se preferir, no chão no pátio ou na própria sala de aula. |
| Atenção: O professor deve organizar previamente a distribuição dos cartões e objetos do jogo conforme a quantidade de crianças por equipe que pretende organizar durante a brincadeira. | O(a) professor(a) pode realizar a tarefa conforme preferir, considerando o ambiente disponível na instituição escolar. |
| 2. Explicar as regras do jogo para as crianças com exemplos. | Professor(a) diz: <i>Hoje vamos brincar de jogo da memória. Alguém já brincou com esse tipo de jogo?</i> |
| 3. Orientar as crianças quanto às etapas sequenciais do jogo: | Aguardar enquanto as crianças respondem e o professor interage conforme as respostas dadas pelas crianças. |
| a) explicar que os cartões ficam virados para baixo na mesa e que cada criança precisa tirar dois cartões para formar um par de letra e figura. | Professor(a) diz: <i>Nesse jogo da memória temos cartões de letras e cartões de figuras.</i> |
| b) orientar a criança para encontrar o cartão de figura (fundo preto); | Depois, o(a) professor(a) explica como o jogo funciona: |
| c) perguntar o nome do objeto/brinquedo representado na figura; | Professor(a) diz: <i>Os cartões do jogo ficam virados para baixo. E que cada criança tem que tirar dois cartões: primeiro o cartão de fundo preto, que tem o nome e a figura do objeto e/ou brinquedo, e depois o cartão de fundo azul, que tem a primeira letra do nome da figura.</i> |
| d) orientar a criança para encontrar o cartão de letra (grafema inicial) do nome da figura (cartão fundo azul); | O(a) professor(a) mostra dois cartões. Exemplo: o cartão da figura BALDE e o cartão da letra B. |
| e) intervir oralmente para a criança dizer o som inicial correspondente ao grafema inicial do nome da figura e/ou objeto; | Professor(a) diz: <i>No jogo você precisa formar o par correto da figura/palavra com a sua letra inicial. Olha esse aqui! Que figura é essa?</i> |
| f) realizar intervenção positiva ou corretiva (retroalimentação) à resposta da criança; | O(a) professor(a) mostra o cartão com a figura balde. Aguarda as crianças responderem e depois fala: <i>Olhem o nome da figura, a primeira letrinha está de vermelho e é ela que você precisa encontrar. Os cartões de letras têm o fundo azul (mostrar o cartão da letra B). Então, se você formar o par, você vai à caixinha de brinquedos e pega o que você achou (pegar na caixinha o balde e mostrar para as crianças).</i> |
| g) orientar a criança para encontrar na caixa o objeto e/ou brinquedo correspondente ao par de letra-figura encontrado pela criança; | Em seguida, o(a) professor(a) faz intervenções específicas da consciência grafo-fonêmica e diz: <i>Que brinquedo é esse?</i> (aguardar a resposta das crianças). |
| h) orientar a criança para pronunciar o fonema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo encontrado; | Professor(a) pergunta: <i>Para que serve um balde?</i> (aguardar a resposta das crianças e interagir conforme as respostas dadas). |
| i) intervir oralmente para a criança descrever ou dizer os usos funcionais do objeto e/ou brinquedo encontrado. | E, em seguida, perguntar: <i>Qual o sonzinho que sai da nossa boca quando a gente fala a palavra BALDE?</i> |
| | O(a) professor(a) espera a resposta das crianças. Em caso de acerto, o(a) professor(a) elogia a resposta da criança e pede para todos repetirem o som inicial da palavra balde. Se as crianças não souberem ou pronunciarem fonemas incorretos, o professor intervém corretivamente (retroalimentação), pronunciando corretamente o fonema e relacionando-o com o grafema inicial do nome do objeto, reforçando a aprendizagem. |
| | Reforçar o exemplo, usando mais dois cartões. Exemplo: cartão da letra A e o cartão da figura ALICATE. Repetir o mesmo procedimento anterior. |
| | Antes de iniciar o jogo, o(a) professor(a) deve explorar colocar os cartões de letra-figura virados para cima na mesa. Intervir oralmente para que nomeem as letras e, em seguida, intervir para as crianças nomearem os objetos e/ou brinquedos representados nos cartões de figura, motivando as crianças para dizerem o fonema inicial de cada nome do objeto e/ou brinquedo representado no cartão. |
| | Após essa etapa, o(a) professor(a) chama a atenção das crianças para prestarem atenção no local em que cada cartão está colocado na mesa e lembra que elas vão precisar dessa informação para formar os pares correspondentes de letra-figura e, só se acertarem, vão pegar o objeto e/ou brinquedo na caixa. |
| | Escolher uma criança para iniciar o jogo, lembrando que primeiro a criança pega o cartão de fundo preto e depois o cartão de fundo azul. |
| | O(a) professor(a) faz intervenções conforme os cartões encontrados pela criança, chamando a atenção da criança para observar se o cartão de letra corresponde à letra inicial do nome que está no cartão de figura. |
| | Se for igual, o(a) professor(a) pede para a criança encontrar o brinquedo na caixa e faz as intervenções para a criança falar sobre as características e usos do brinquedo. O(a) professor(a) também intervém pedindo para a criança dizer o fonema (sonzinho inicial) do nome do objeto e intervém corretiva ou positivamente à resposta (retroalimentação) da criança. |
| | O jogo continua até todos os pares de cartões serem formados. |
| Observação: É interessante que as crianças brinquem várias vezes até se habituarem a jogarem sozinhas e irem gradativamente desenvolvendo as correspondências entre fonemas e grafemas. | |

Fonte: Barros-Santos (2023, p. 36) (com adaptações).

Os estudantes matriculados nas escolas rurais convivem em ambientes com condições socioeconômicas bastante desfavoráveis e precisam de maior atenção dos programas de intervenção em educação infantil, sobretudo porque têm maiores restrições de acesso aos bens culturais e materiais em relação à boa parte das crianças de áreas urbanas (mesmo em áreas urbanas pobres). Por isso, optou-se por esta instituição de ensino, a fim de contribuir para despertar discussões acerca da necessidade de se olhar para os programas de intervenção em educação infantil que permitam assegurar os direitos de aprendizagem das crianças que vivem no campo.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, sob o número CAAE 50757921.3.0000.5540.

Instrumentos

Tendo em vista o propósito de se pensar situações educativas na Educação Infantil a partir de interações triádicas (adulto-criança-objeto) voltadas para o uso de objetos e de brinquedos de réplica nas práticas de *literacia emergente* voltadas para o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças de 5-6 anos, foi elaborada, durante a pesquisa de mestrado, a tarefa jogo da memória de letra-figura-objeto.

A tarefa foi construída na perspectiva de incluir a materialidade nas atividades de *literacia emergente* na Educação Infantil, incluindo cartões de letra-figura e objetos tridimensionais (objetos e/ou brinquedos de réplica) como mostra a Figura 1.

A seleção das figuras/palavras, dos grafemas e dos objetos incluídos no jogo levaram em consideração as dimensões da materialidade e da abordagem fonêmica na Educação Infantil.

Na língua portuguesa, temos 26

letras do alfabeto e 31 fonemas e optou-se por selecionar fonemas/grafemas que permitissem a criança fazer o pareamento dos cartões de letra-figura com objetos e/ou brinquedos de réplica.

O jogo foi organizado com 22 pares de cartões, sendo: 22 cartões com a figura de objetos do cotidiano e/ou brinquedos de réplica e o respectivo nome do objeto, sendo destacado o grafema inicial de cada palavra; e 22 cartões com os grafemas iniciais dos nomes dos objetos/figuras do jogo.

Os cartões foram confeccionados em material emborrachado e papel fotográfico adesivo. E, para a criança diferenciá-los durante a brincadeira, os cartões de imagem/figura têm o fundo preto e os cartões de letras têm o fundo azul.

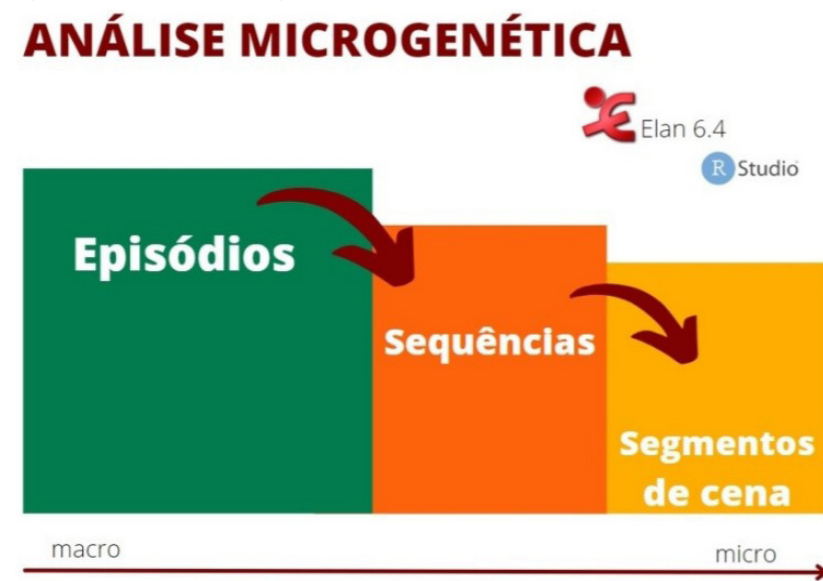
O intuito da tarefa proposta é o desenvolvimento da consciência fonêmica a partir de intervenções educativas explícitas em que a criança precisa fazer o pareamento da letra-figura, identificar o fonema correspondente ao grafema inicial do nome da figura e, em seguida, pegar em uma caixa o objeto e/ou brinquedo correspondente ao par de letra-figura. Para contextualizar o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto, foi construída uma história específica para esse fim, em que o educador infantil apresenta os grafemas, fonemas e objetos que vão usados na tarefa.

Na Tabela 1, apresentamos as instruções e intervenções a serem realizadas no uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Estratégia de análise dos dados

Para a análise microgenética dos dados, foi realizada a observação dos episódios gravados e realizados recortes em sequências e segmentos de cenas específicas de atividades de consciência fonêmica em interações triádicas, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2. Etapas da análise microgenética



Fonte: Barros-Santos (2023, p. 65).

Tabela 2. Categorias de desempenho fonêmico

| CATEGORIAS DO DESEMPENHO FONÊMICO | | | | |
|--|--------------------------------------|--------|--|---|
| Níveis de desempenho potenciais da pragmática de uso do objeto/brinquedo | Subcategoria | Código | Indicadores | Exemplo |
| | | | | |
| Identificação do fonema (IF) | Identificação do grafema-fonema (GF) | GFA | Não identifica o nome do objeto. Não identifica a letra inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto | A criança não nomeia o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança não identifica o grafema inicial. Recebe a intervenção corretiva do grafema inicial e mesmo assim não sabe dizer o fonema inicial do nome do brinquedo. |
| | | GFB | Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. | A criança não nomeia o objeto/brinquedo. Após a intervenção corretiva do adulto, ela identifica o grafema inicial do nome do objeto, mas não sabe dizer o fonema inicial do nome do objeto/brinquedo. |
| | | GFC | Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. | A criança não nomeia o objeto/brinquedo. Após a intervenção corretiva do adulto em relação à nomeação do objeto, a criança não identifica o grafema inicial da palavra. O adulto intervém corretivamente dizendo o nome do grafema inicial e então a criança pronuncia corretamente o fonema inicial do nome do objeto/brinquedo. |
| | | GFD | Identifica o nome do objeto. Não identifica a letra inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. | A criança nomeia o objeto/brinquedo, mas não identifica o grafema inicial do nome do objeto. O adulto intervém corretivamente dizendo o grafema inicial e mesmo assim a criança não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. |
| | | GFE | Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. | A criança nomeia o objeto e identifica o grafema inicial do nome do objeto. Mas a criança não sabe dizer o fonema correspondente ao grafema inicial e então o adulto realiza intervenção corretiva, dizendo o fonema inicial do nome do objeto. |
| | | GFF | Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. | A criança não nomeia o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente dizendo o nome do objeto e, então ela identifica o grafema inicial do nome do objeto e sabe dizer o fonema correspondente ao grafema inicial. |
| | | GFG | Identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. | A criança nomeia o objeto/brinquedo e não identifica o grafema inicial do nome do objeto. O adulto intervém corretivamente, dizendo o grafema inicial e então a criança diz corretamente o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. |
| | | GFH | Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. | A criança nomeia o objeto/brinquedo. Identifica o grafema inicial do nome do objeto e sabe dizer o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto. |
| | Identificação do fonema (IF) | IFA | Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente. | A criança não conhece o fonema pronunciado pelo adulto. O adulto lhe diz que o fonema é referente a tal grafema (letra) e mesmo assim a criança não consegue relacionar o fonema pronunciado a um objeto ou brinquedo na caixa. |
| | | IFB | Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente. | A criança escuta o fonema, mas não o reconhece. Ela procura aleatoriamente o objeto ou brinquedo na caixa e, por tentativa e erro, acerta o objeto correspondente ao fonema pronunciado. |
| | | IFC | Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente. | A criança conhece o fonema pronunciado e sabe relacioná-lo a outra palavra (ex.: v de vaca), mas não consegue pegar na caixa o objeto correspondente ao objeto pronunciado pelo adulto. |
| | | IFD | Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente. | A criança conhece o fonema pronunciado e pega na caixa o objeto correspondente, demonstrando segurança e diz o fonema inicial do nome do objeto que pegou. |

Fonte: Barros-Santos (2023, p. 63) (com adaptações).

Em nível macro, foram realizados episódios de videograções das situações didáticas de uso da tarefa. Destes, analisamos e selecionamos as sequências de trechos específicos das interações triádicas referentes às atividades de consciência fonêmica, de no máximo cinco minutos. A partir das sequências selecionadas, foi possível identificar e transcrever os segmentos de cena, em nível microgenético, quanto às interações triádicas específicas das participações de algumas crianças, fazendo comparações e analisando os segmentos a partir de categorias e subcategorias.

As categorias e subcategorias de análise foram construídas observando a demanda cognitiva da tarefa em relação à organização da situação educativa e as intervenções da professora e quanto ao desempenho fonêmico das crianças e ao uso da materialidade. Neste artigo, apresentamos apenas os dados referentes ao desempenho fonêmico e ao uso da materialidade das crianças a partir do uso da tarefa e, por consequência, descrevemos aqui apenas as categorias, subcategorias e indicadores de análise microgenética de desempenho fonêmico e de materialidade, conforme demonstrado nas Tabelas 2 e 3.

A partir das categorias e subcategorias de análise microgenética, buscou-se descrever as mudanças nos indicadores de consciência fonêmica de crianças do 2º período da Educação Infantil a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Resultados

Na referida pesquisa de mestrado, apresentamos os resultados de cinco Segmentos de Cena (A, B, C, D e E) referente às interações triádicas observadas quanto à participação das Crianças 01, 02, 07, 09, 10 e 13 nas situações educativas de uso da tarefa de jogo da memória de letra-figura-objeto. Devido à grande quantidade de dados coletados, aqui apresentaremos apenas os resultados de dois Segmentos de Cena, C e D, e os resultados quanto à participação da Criança 02.

É interessante ressaltar que escolhemos dois Segmentos de Cena devido ao modo como a tarefa é apresentada às crianças nos dois dias de videogração. No primeiro dia de videogração e de uso da tarefa proposta, a professora apresenta a tarefa e repassa as instruções da tarefa, mas não apresenta os cartões de figura-objeto que serão usados na partida do jogo. Nesta

Tabela 3. Categorias da Materialidade

| CATEGORIAS DA MATERIALIDADE | | | | |
|--|------------------------------|--------|---|--|
| Níveis de desempenho potenciais da pragmática de uso do objeto/brinquedo | Subcategoria | Código | Indicadores | Exemplo |
| | | | | |
| Identificação do objeto (IO) | Identificação do objeto (IO) | IOA | Não nomeia o objeto. Não identifica o objeto por suas características, usos e funções. | A criança não conhece o objeto/brinquedo e nem sabe dizer seu nome. Ela também não identifica o objeto por suas características, funções ou usos no cotidiano. |
| | | IOB | Não nomeia o objeto. Identifica o objeto por suas características, usos e funções. | A criança conhece o objeto/brinquedo, mas não sabe dizer seu nome. Ela o identifica pela sua função e características no cotidiano. |
| | | IOC | Nomeia o objeto. Não identifica o objeto por suas características, usos e funções. | A criança conhece o objeto/brinquedo e sabe nomeá-lo. Mas não o identifica por sua pragmática de uso na vida cotidiana. |
| | | IOD | Nomeia o objeto. Identifica o objeto por suas características, usos e funções. | A criança conhece e nomeia o objeto/brinquedo. E o identifica por sua pragmática de uso na vida cotidiana. |

Fonte: Barros-Santos (2023, p. 64) (com adaptações).

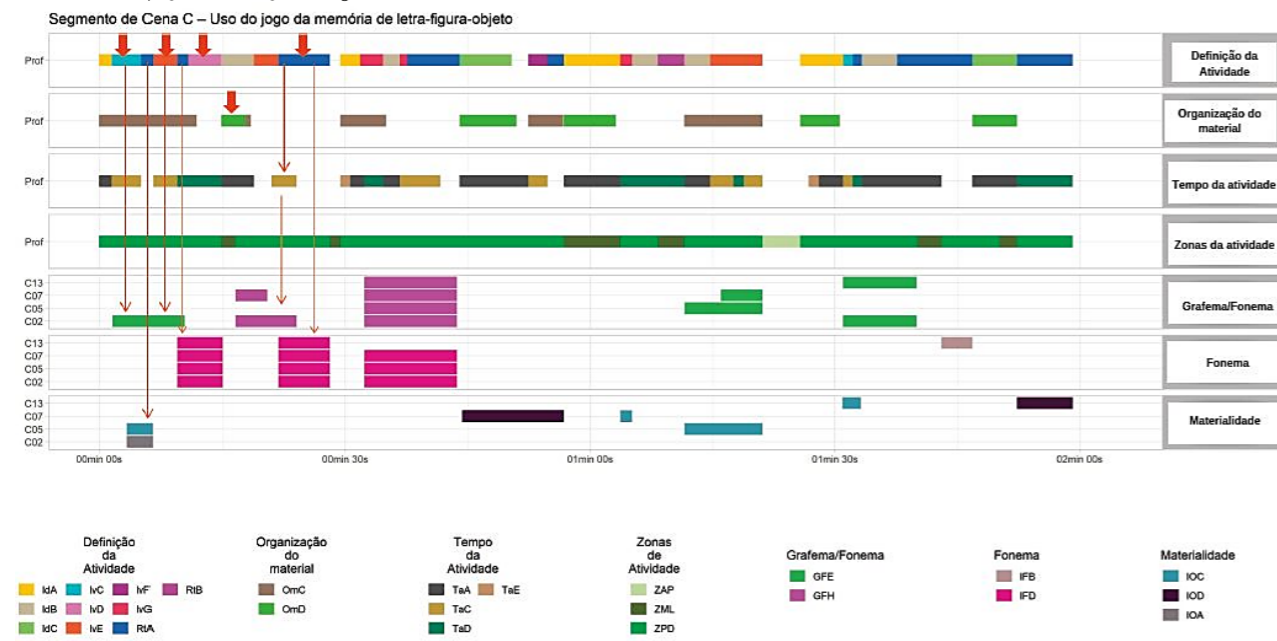
aula, as crianças precisam formar os pares de letra-figura-objeto por 'tentativa e erro', ir virando os cartões até encontrar aqueles que formam pares correspondentes.

No segundo dia de uso da tarefa, a professora faz a apresentação prévia dos cartões de letra-figura antes de iniciar a partida. Suas intervenções ocorrem no sentido de explorar os nomes dos objetos representados nas figuras e os grafemas iniciais. Não se observam, porém, intervenções específicas para as crianças emitirem os fonemas correspondentes aos grafemas iniciais dos nomes dos objetos/figuras.

A apresentação prévia dos cartões de letra-figura-objeto mostrou-se um aspecto-chave para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Se não há a apresentação prévia dos cartões de letra-figura ao iniciar o uso do jogo da memória, a participação da criança restringe-se à adivinhação de onde se encontram os cartões e isso dificulta o pareamento. A intencionalidade educativa da tarefa proposta é que o desenvolvimento fonêmico da criança pressupõe que o uso da materialidade, quer seja pela visualização e pareamento dos cartões de letra e figura, quer seja pelo manuseio dos objetos e brinquedos de réplica, implica em criar espaços para as crianças não só nomearem os objetos, mas também apropriar-se dos nomes e sons dos grafemas iniciais do nome dos objetos.

Quanto aos resultados observados nas interações triádicas em que a Criança 02 participa durante o

Gráfico 1. Participação da Criança 02: Segmento de Cena C



Fonte: Barros-Santos (2023, p. 137).

Segmento de Cena C, podemos observar, no Gráfico 1, que a professora faz uso de intervenções perguntando à Criança 02 o nome do objeto representado na figura (lvC) e ela não responde (IOA). A professora mostra o cartão para toda a equipe e novamente pergunta o nome do objeto (lvC) e outra criança diz que é serrote. Observa-se a ausência de intervenções para a criança pronunciar o fonema correspondente à letra inicial do objeto serrote.

Em seguida, a professora dá uma retroalimentação positiva (RtA, Gráfico 1), reafirmando o nome do objeto e faz usos de gestos indiciais para mostrar a letra inicial no cartão e perguntar à Criança 02 qual a letra que precisa encontrar.

No momento de retroalimentação (RtA), a professora antecipa-se e diz o fonema /s/ para as crianças e pede para elas repeti-lo. A situação educativa, nesse momento, propicia espaço para o desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças (IFD).

A seguir, a professora assinala para a Criança 02 encontrar o cartão de figura (IdA, Gráfico 1). As crianças identificam a letra e dizem que o J não corresponde ao grafema inicial do objeto serrote. A criança 5 nega com gestos que o J não corresponde à letra inicial do serrote. E a professora dá retroalimentação do grafema dizendo o nome da letra J e, em sequência, pronuncia o fonema /j/ e comenta que o J é da jarra, exaltando o fonema inicial /j/ da palavra jarra (RtA/IFD, Gráfico 1).

No Segmento de Cena C, observamos que a Criança 02 nesses momentos da situação educativa vai construindo competências de *literacia emergente* que lhe permitem ao final da sua participação nomear o objeto, identificar o grafema inicial do nome

do objeto e relacionar os fonemas /s/ e /j/ aos seus respectivos grafemas, como se observa no indicador GFH (Gráfico 1).

No Segmento de Cena D, apresentado no Gráfico 2, observamos os momentos de participação da Criança 02 na situação educativa de uso da tarefa em que há a prévia apresentação dos cartões de letra-figura-objeto.

Observa-se que a professora faz uso de gestos e intervenções orais para a Criança 02 nomear o objeto (lvC, Gráfico 2). Ela nomeia o objeto e a professora dá retroalimentação reafirmando o nome do objeto e mostrando para as crianças o cartão de figura. Não se observa intervenção para a descrição dos usos funcionais do objeto.

Em seguida, observamos intervenções intencionais para a identificação da letra inicial da palavra regador (lvE, Gráfico 2). Porém, a professora antecipa-se e exalta o fonema inicial /r/ ao dizer regador. A Criança 02, então, nomeia a letra R. Isso indica que a referida criança sabe associar o fonema /r/ pronunciado ao respectivo grafema inicial de regador (GFH/IFD, Gráfico 2).

Quando a professora pede para criança encontrar o cartão de letra, a Criança 02 pega o cartão da letra R e a professora dá uma retroalimentação positiva à ação da criança ao mesmo tempo em que coloca os cartões de letra e figura um ao lado do outro. A professora intervéem de modo explícito, pedindo para a criança repetir o nome do objeto. Ressalta-se que quando a professora diz 'regador', ela prolonga o fonema inicial /r/ e, então, a Criança 02 repete o fonema /r/, o que indica que ela está se apropriando das correspondências grafema-fonema como se observa nos indicadores GFH/IFD no Gráfico 2.

Nota-se que a caixa de objetos está distante da criança e a professora, então, lhe estende a caixa. A Criança 02 pega o regador e rapidamente imita o seu uso funcional, inclinando o regador como se estivesse molhando alguma coisa (IOD, Gráfico 2). Observa-se o uso de intervenções explícitas, em que a professora pergunta para que serve o regador (lvF, Gráfico 2). Nesse momento, as outras crianças presentes na situação educativa respondem, dizendo que o regador serve para "molhar as plantas" e "molhar os pés".

A Criança 02 permanece com o regador na mão por 2 segundos e 241 milésimos de segundos e, então, a professora pega o objeto e coloca-o junto com os cartões de letra e figura na mesa ao lado.

Análise e discussão dos resultados

No Segmento de Cena C, observamos que a professora não realizou a apresentação prévia dos cartões de letra-figura-objeto. Porém, nota-se o uso frequente de intervenções explícitas em que ela, por meio de gestos ostensivos e indiciais e por verbalizações interrogativas, abre espaço para as crianças participarem da situação educativa. Essas intervenções, intencionalmente, propiciam o compartilhamento de conhecimentos referentes ao nome das letras e às conexões entre grafemas e fonemas.

É interessante notar que a professora apresenta o fonema inicial ao nomear os objetos (retroalimentação positiva ou corretiva) ou diz o fonema correspondente à letra de algum cartão de figura. Como, por exemplo, quando a professora destaca o fonema /s/ de serrote e o fonema /j/ de jarra ou quando destaca o fonema inicial /r/ ao dizer a palavra 'regador'.

Esses resultados nos mostram que as interações triádicas por meio do uso da tarefa propiciam espaço para as crianças se familiarizarem não só com o nome das letras, como também permite que eles se apropriem das correspondências entre grafemas e fonemas.

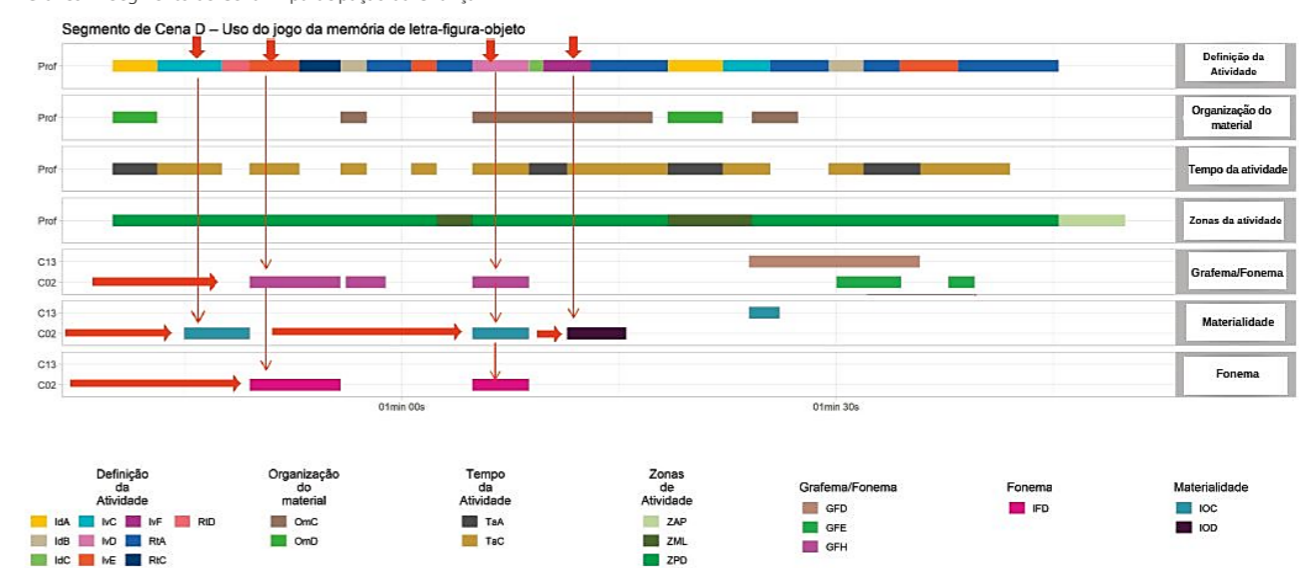
Em comparação com as discussões referentes ao segmento de cena anterior, o segmento de cena D nos permite refletir acerca do papel da materialidade nas atividades de *literacia emergente* nas instituições de educação infantil.

Os resultados referentes à participação da Criança 02 na situação educativa no segmento de cena D permitem identificar que a introdução da materialidade parece abrir espaço para a realização de intervenções intencionais por parte da professora não só quanto à nomeação do objeto e a identificação da letra inicial do nome do objeto, mas também para a formação de conexões entre as correspondências grafema-fonema e, por consequência, propicia a familiarização com os usos do princípio alfabético.

Um exemplo que nos mostra isso claramente é quando a Criança 02 consegue formar o par de letra-figura referente ao objeto regador. As interações triádicas observadas nesse momento da situação educativa permitem observar que as crianças nomeiam o objeto e sabem para que o mesmo serve e, que durante as intervenções da professora, cria-se espaço para a identificação da letra inicial do nome do objeto e a apresentação do fonema correspondente. O compartilhamento dos conhecimentos entre os pares propicia, assim, que as crianças vão se familiarizando com o código escrito e aprendendo a fazer as conexões entre os grafemas e fonemas.

No entanto, é notório destacar que, durante a situação educativa, o uso da materialidade predominante

Gráfico 2. Segmento de Cena D: participação da Criança 02



Fonte: Barros-Santos (2023, p. 147).

é quanto aos cartões de letra e figura. Em ambos os Segmentos de Cena descritos, observamos que a caixa de objetos e brinquedos de réplica do jogo permanece distante das crianças. Quando a Criança 02 consegue formar o par de letra-figura e pega o objeto regador em suas mãos, ela o usa apenas por 2 segundos. Tempo suficiente para ela imitar o uso funcional do objeto, fazendo de conta que está molhando alguma coisa.

Mas, o que se propõe, com o uso da tarefa é que a materialidade possa ganhar maior espaço e relevância nas situações educativas na Primeira Infância e, sobretudo nas práticas de *literacia emergente*. Infelizmente, os resultados nos mostram que parece predominar um zelo com a preservação dos objetos e isso limita a ação das crianças sobre os objetos.

A intenção da tarefa proposta é justamente ao contrário. Quando a criança brinca, manuseia e manipula o objeto e/ou brinquedo de réplica na situação educativa, cria-se um espaço propício para o adulto (educador infantil) fazer as intervenções explícitas de ensino da *literacia emergente*. Acredita-se que quando a criança tem o objeto à sua disposição e a partir da ação da criança sobre o objeto, é possível compartilhar conhecimentos importantes para a apropriação dos usos do princípio alfabético. Assim, por meio do jogo da memória de letra-figura-objeto, pretende-se criar espaços de interação triádica em que, ao interagir com os pares e agir sobre o objeto, a criança possa apropriar-se não só dos nomes dos objetos e dos significados atribuídos a eles, mas também possa fazer inferências, compartilhar e construir conhecimentos acerca dos nomes das letras, dos sons das letras e aprender a fazer as correspondências entre grafemas e fonemas enquanto brinca com o objeto.

A introdução da materialidade nas práticas de *literacia emergente* pode ir além da perspectiva de entretenimento, partindo de um viés pedagógico em que a ação da criança sobre o objeto suscita alternativas e espaços para ela refletir, analisar e pensar sobre os usos da leitura e da escrita. Sugere-se, então, que o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto não privilegie apenas a identificação do nome das letras, mas também contemple o aspecto fonêmico e que as intervenções educativas se pautem no sentido de motivar a ação e a resposta das crianças.

A partir dos resultados da pesquisa, entendemos que a materialidade do objeto, sustentada pela interação adulto-criança em contextos semióticos de uso do jogo da memória de letra-figura-objetos, pode propiciar a construção dos significados culturais dos objetos ao mesmo tempo em que o adulto (professor) é o guia para a construção do conhecimento fonêmico da criança.

Entendemos que o propósito das práticas de *literacia emergente* deve ser o de oportunizar condições para que as crianças, em suas experiências em sala de aula,

possam familiarizar-se com o mecanismo de funcionamento da língua de forma lúdica, prazerosa e significativa. Para isso, consideramos essencial a proposição de estratégias educativas intencionais e estruturadas para favorecer as experiências de usos da leitura e da escrita ainda que a criança não saiba ler e escrever.

Por isso, sugere-se pensar em propostas de formação docente que contemplem o planejamento das atividades de *literacia emergente* a partir de que a introdução da materialidade ocorra no direcionamento de propiciar a ação da criança sobre o objeto. Pois, enquanto interage com o objeto e interage nas situações socio-comunicativas cotidianas, as crianças podem se apropriar, assim, das competências de *literacia emergente*, identificando os usos e funções da leitura e da escrita e desenvolvendo conhecimentos do princípio alfabético de forma lúdica.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos caracterizar a importância do planejamento das práticas de *literacia emergente* na Educação Infantil. Destacamos como as atividades rotineiras e lúdicas realizadas no âmbito das instituições infantis podem criar espaços para as crianças se familiarizarem com os usos da leitura e da escrita antes mesmo que aprendam a ler e a escrever de forma propriamente dita.

E, nesse contexto, trazemos como proposta uma tarefa voltada para o desenvolvimento da consciência fonêmica nas atividades de *literacia emergente* envolvendo o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Reconhecemos que o desenvolvimento da consciência fonêmica é algo complexo. Os fonemas são efêmeros e desaparecem quando a fala termina. E, a criança necessita de orientações explícitas e dirigidas para entender que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras. Por isso, entendemos que cabe ao educador infantil, ao planejar as atividades de *literacia emergente*, organizar situações educativas em que faça uso de intervenções explícitas para a criança se apropriar dos fonemas e grafemas e aprender a fazer as correspondências entre grafemas e fonemas.

Para isso, partindo do pressuposto de que a introdução da materialidade nas atividades de *literacia emergente* pode abrir espaços para as crianças agirem sobre o objeto e compartilhar com seus pares, em contextos repletos de semiose, dos usos e significados que atribuímos aos objetos não só no sentido de nomeá-los e descrever para que eles servem. Acredita-se que a ação sobre o objeto pode criar espaços para a criança pensar e se apropriar dos usos do princípio alfabético, em que a criança, manuseando e brincando com o jogo da memória, participa de momentos de interação em que o adulto (educador infantil) também

realiza intervenções específicas para propiciar o desenvolvimento da consciência fonêmica.

A intencionalidade educativa é que caracteriza o uso da materialidade na Educação Infantil. E, para tanto, é importante que o educador se preocupe em planejar atividades que levem as crianças não só manusearem e brincarem com os objetos, mas que oportunize situações para elas pensarem sobre o objeto. No caso da tarefa proposta, isso significa pensar-se em intervenções em que a criança nomeia o objeto e a partir da descrição, usos e significados convencionais dos objetos possam ser realizadas intervenções explícitas para a criança identificar os grafemas e os fonemas dos nomes dos objetos.

É interessante lembrar que as vivências de momentos lúdicos deste porte são relevantes para a criança enriquecer seu vocabulário, ir se familiarizando com o código escrito e ir aprendendo a fazer as correspondências entre os grafemas e os fonemas. Esses conhecimentos, como destacamos neste estudo, são essenciais para as posteriores etapas de escolarização da criança.

Esperamos, com isso, contribuir para descortinar novas propostas de discussão acerca do papel da materialidade nos processos de desenvolvimento infantil e, sobretudo, para se refletir e repensar as práticas de educação infantil no tocante ao planejamento das atividades de *literacia emergente*. ■

Referências

- BARROS DOS SANTOS, Vanessa Carlos. **O desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças em um centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal**. 2023, 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2023.
- BÉGUIN, Marie. Object Pragmatics and Language Development. **Integr. Psychol Behav Sci**, v. 50, p. 603-620, 2016. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9361-7>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- CARDOSO-MARTINS, Claudia; BATISTA, Anna Cláudia Eutrópico. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 330-336, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300006>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- CARDOSO-MARTINS, Claudia, MESQUITA, Tereza Cristina Lara; EHRI, Linnea C. Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 109, issue 1, p. 25-38, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- CASTRO, Danielle Andrade Silva; BARRERA, Sylvia Domingos. The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. **Trends Psychol.**, v. 7, n. 2, p. 509-522, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>. Acesso em: fev. 2022.
- EHRI, Linnea C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading. Spelling Memory, and Vocabulary Learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- EHRI, Linnea C. The Science of Learning to Read Words: a case for systematic phonics instruction. **Reading Research Quarterly**, v. 55, S1, p. 45-60, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.334>. Acesso em: 17 set. 2021.
- GABRIEL, Rosângela, KOLINSKY, Régine, MORAIS, José. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], v. 32, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-44508205042893915>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- GOMES, Inês, SANTOS, Nelson Lima. Literacia emergente: “é de pequenino que se torce o pepino!”. **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**, v. 2, p. 312-326, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/671>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- LAVELLI, Manuella, PANTOJA, Andréa P.F., HSU, Hui-Chin; MESSINGER, Daniel; FOGEL, Alan. Using microgenetic designs to study change processes. In: TETI, D. M. **Handbook of Research Methods in Developmental Science**. Blackwell Publishing, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9780470756676.ch3>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- LÉON, Camila Barbosa Riccardi; B. R., ALMEIDA, Ágata; LIRA, Sandra, ZAUZA, Grace, PAZETO, Talita de Cássia Batista, SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: preliminary normative data. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- MALUF, Maria Regina. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: um enfoque metalinguístico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 55-62. Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94625210.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020.

NEUMANN, Michelle M. What counts most in assessing emergent literacy with digital tools? **Childhood Education**, v. 98, n. 1, p. 72-77, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00094056.2022.2020556>. Acesso em: 7 abr. 2021.

O'LEARY, Robin, EHRI, Linnea C. Orthography facilitates memory for proper names in emergent readers. **Leitura Research Quarterly**, v. 55, n. 1, p. 75-93, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.255>. Acesso em: 25 mar. 2021.

RODRÍGUEZ, Cintia. **O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RODRÍGUEZ, Cintia, MORO, Christiane. **El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan**. Barcelona: Paidós, 1999.

SANTOS, Maria José, BARRERA, Sylvia Domingos. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 21 n. 1, 2017, p. 93-102. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111080>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SARGIANI, Renan (Org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, set./dez, p. 477-484, 2018. Disponível em: <http://dx.org/10.1590/2175-35392018033777>. Acesso em: 19 maio 2021.

SAVAGE, John F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

SEPTIANI, N.; SYADOHI, E. Emergen literacy in early childhood. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, 538, p. 52-55. Proceedings of the 5th Internacional Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020). Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>. Acesso em: 17 maio 2023.

VALE, Ana Paula; LOBO, Andreia. Aprender: apreensão do princípio alfabético. **Plataforma LER**. Plano Nacional de Leitura. Fundação Belmiro de Azevedo, 2020. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita-apreensao-do-principio-alfabetico>. Acesso em: 30 jun. 2021.

WESTERVELD, Marleen F., GILLON, Gail T., VAN BYSTERVELDT, Anne K., BOYD, Lynda. The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free Kindergarten early childhood education in New Zealand. **International Journal of Early Years Education**, v. 23, 2015, p. 339-351. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1033617>. Acesso em: 18 mar. 2021.

WHITEHURST, Graver J.; LONIGAN, Christopher J. Child development and emergent literacy. **Child Development**, v. 69, n. 3, p. 848-872, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>. Acesso em: 24 mar. 2021.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Transição escolar na educação das infâncias: acolhimento e parceria da comunidade escolar

School transition in early childhood education: welcoming and partnering with the school community

 Danielle Daiane Reis *
Clemência Rodrigues da Silva Santos **

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar a trajetória da transição escolar no contexto da Educação das Infâncias, a partir dos relatos de vivências, com a participação da comunidade escolar tendo no processo a corresponsabilidade, acolhimento e parceria como tripé para busca da prática dos direitos que constam na Base Nacional Comum Curricular. Buscamos refletir, por meio de um relato de experiência como ocorre isso na prática, como esses direitos estão sendo garantidos e chegam às crianças. Discorreremos, ainda, sobre as possíveis mediações no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, evidenciando alguns pressupostos para pensar o acolhimento e a parceria dos profissionais da educação nesse processo.

Palavras-chave: Transição Escolar. Educação das Infâncias. Parceria. Profissionais de Educação. Comunidade escolar.

Abstract: This work aims to report the trajectory of school transition in the context of Education of Childhoods, from the reports of experiences, with the participation of the school community having in the process the co-responsibility, welcoming and partnership as a tripod to seek the practice of the rights contained in Brazil's Common National Curricular Base. We seek to reflect on how this occurs in practice, how these rights are being guaranteed and reach the children. We also discuss the possible mediations in the transition period from Kindergarten to Elementary School, highlighting some assumptions to think about the reception and partnership of education professionals in this process.

Keywords: School Transition. Early Childhood Education. Partnership. Education Professionals. School Community.

* Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (2021). Especialista em Docência da Educação Infantil pela Universidade de Brasília (2015) e em Neuropedagogia pela Faculdade de Tecnologia de Palmas - FTP (2012). Licenciada em Pedagogia pela UnB (2008) com intercâmbio acadêmico na Universidade do Minho, Portugal (2007). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2011. Contato: danielle.reis@se.df.gov.br.

** Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Intervale. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pelo Instituto Científico de Ensino Superior e Pesquisa (ICESP). Atualmente é Pedagoga Orientadora Educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua há quinze anos no Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante. Contato: clemenciasantos@edu.se.df.gov.br.

O início da caminhada

O ponto de partida para nossa conversa é a compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e nela se constitui (Corsaro, 2002; Sarmiento, 2005). Esta concepção demanda o respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência de sua infância. Isso implica valorizar suas falas, interesses, necessidades, produções e ampliar o acesso às experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como pessoas que são.

Consideramos relevante a distinção conceitual apresentada por Sarmiento (2005) entre infância, entendida como categoria social do tipo geracional, e criança, referência ao sujeito concreto que integra a categoria infância e é concebido como ator social. Para o autor a infância não é uma etapa passageira da vida, um vir-a-ser (concepção que reforça a ideia de incompletude da criança). A infância é uma categoria com especificidades que a caracterizam.

Compreender as crianças como sujeitos sociais envolve a percepção das instituições de ensino como um lugar de cultura, não somente onde esta se traduz, mas também onde se elabora a cultura da criança e a cultura da infância (Rinaldi, 2002). Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico precisa considerar as especificidades da criança e seu modo próprio de ser e estar no mundo, de relacionar-se e de aprender.

Importante destacar que a criança transita entre as etapas da Educação Básica. O processo da transição para chegar à Educação Infantil e, posteriormente, a passagem para o Ensino Fundamental, gera expectativas tanto nas crianças, famílias, responsáveis e profissionais de educação, e isso pode provocar tensões. Sacristán (2005) considera que este rito de passagem tende a ser naturalizado na vida dos indivíduos. Contudo, segundo o autor, passar pela escola não é algo natural do sujeito e precisam ser consideradas as particularidades de tornar-se estudante. Todos os estudantes pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são estudantes.

Ressaltamos que é importante o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de transição. O alcance de possibilidades e o compartilhamento de ações que possam estar presentes na realidade educacional, desde a primeira infância. As unidades de Educação Infantil são espaços de educação e cuidado, tendo como eixo curricular as interações e as brincadeiras. A partir desses aspectos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) articulou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimentos a serem garantidos a elas, como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Os debates sobre a passagem entre as etapas da Educação Básica intensificaram ainda mais após a ampliação do Ensino Fundamental, com a aprovação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006). O documento "Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade" (Beauchamp; Pagel; Nascimento, 2007) sugere que haja continuidade nos processos de aprendizagem entre os níveis de ensino. Também ressalta que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa: é preciso atenção principalmente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem e para que a criança se sinta segura e acolhida nessa trajetória.

No contexto da reflexão, a transição representa uma etapa essencial no percurso de uma criança/estudante e cada segmento do contexto escolar tem sua contribuição. Espera-se, pois, que a comunidade escolar tenha "um olhar sensível e atento para esses movimentos que ocorrem diariamente e esteja preparada para orientar os sujeitos a serem protagonistas dos seus próprios processos de transição escolar" (Distrito Federal, 2021, p. 10). Nesta perspectiva, este trabalho busca compreender as potencialidades e repensar as fragilidades que contribuem para a preparação da chegada ao contexto escolar, bem como entender o papel das famílias e profissionais de educação para que favoreçam a transição escolar de forma adequada com acolhimento. Apresentamos um relato de experiência das ações desenvolvidas no Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante do DF (CEI-NB), em consonância com as concepções que alicerçam o trabalho educativo das transições que ocorrem na primeira etapa da Educação Básica.

Direitos que asseguram o caminhar

A Lei da Primeira Infância nº 13.257/2016 (Brasil, 2016) no artigo 1º estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil como ser humano. O objetivo desse relato é contribuir com a comunidade escolar na compreensão do processo de transição da Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental, garantindo o direito da criança em vivências e experiências significativas, contribuindo na sua formação plena, no processo de mudanças, pois, as experiências na primeira infância serão trajetória para a qualidade de vida da criança favorecendo o contexto escolar e familiar.

Nessa perspectiva, o artigo 5º (Brasil, 2016) constitui como áreas prioritárias para a primeira infância a saúde, a alimentação, a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço

e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Sob esse ponto de vista, é importante igualmente evidenciar a necessidade de formação continuada, conforme exposto na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996) em seus artigos 61 e 67, que garantam a interação dos aspectos teóricos e práticos que promovam e efetivem as especificidades e a sistematização das práxis pedagógicas com a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Salientando essas ações como contínuas reflexões acerca da ação pedagógica, resignificando o processo de ensino e aprendizagem e primando por uma educação de qualidade.

Nessa concepção, foram desenvolvidas no contexto do CEI-NB, oficinas do projeto "*Mãos unidas costuram a paz*" envolvendo a comunidade escolar, vivências sobre autoestima e pertencimento com ênfase na escuta sensível, roda de conversas que valorizam o cuidado consigo e com o outro, evidenciando potencialidades e fragilidades de cada profissional (Reis; Santos, 2022).

Para Kramer (2007, p. 20), a integração da criança ao contexto escolar da creche ao Ensino Fundamental exige diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, parceria institucional e pedagógica, em cada percurso, com finalidades estabelecidas e respeito às diversidades.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (Kramer, 2007, p. 20).

Diante da realidade de direito, falar da diversidade cultural, em um estado laico em que o respeito à diferença no reconhecimento da pluralidade, requer um processo de escuta sensível ao outro, é primordial conhecer as realidades de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A elaboração desse estudo foi fundamentada pela necessidade de ampliar o olhar e a escuta sensível sobre a compreensão dos diversos contextos vivenciados pelas crianças, suas famílias e profissionais da educação envolvidos no processo de transição escolar.

Ressaltamos que a participação da família é indispensável no processo de transição escolar e, neste sentido, "é relevante considerar que assim como existem sujeitos diversos na escola, também há diversidade na composição e na convivência familiar" (Distrito Federal, 2023, p. 75). No âmbito do CEI-NB, foram realizadas orientações e acolhimentos às famílias/responsáveis, rodas de conversas e visitas as unidades escolares sequenciais para conhecer os ambientes e os profissionais destas instituições (Figura 1).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), a escola necessita promover instâncias de intercâmbio para que os profissionais de educação da etapa anterior compartilhem o percurso vivido pela turma e por cada criança com os novos educadores. Portanto, as necessidades dos envolvidos no processo de transição de conhecer as realidades para que sejam respeitadas faz toda diferença.

A Semana Pedagógica é a primeira oportunidade de contato entre todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) no trabalho pedagógico da unidade escolar no novo ano letivo que se inicia. Esse momento é primordial para o planejamento das ações e das estratégias pedagógicas da unidade escolar. Todavia, antes de planejar, é necessário conhecer a realidade da escola e um caminho possível para essa tarefa é a realização de um mapeamento institucional, o qual possibilita a compreensão do contexto escolar nas "dimensões, isto é, pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras, considerando que estas são promotoras de sucesso e/ou de fracasso no âmbito do espaço escolar." (Distrito Federal, 2010, p. 69 *apud* Distrito Federal, 2021).

O brincar, um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme a BNCC (Brasil, 2017), pode ser um caminho possível para amenizar as tensões no período de transição. Durante a passagem da Educação Infantil

Figura 1. Ações desenvolvidas nas escolas sequenciais



Fonte: acervo dos autores.

para o Ensino Fundamental, é preciso levar em conta a brincadeira como atividade principal da criança (Brasil, 2017). Desse modo, o brincar pode ser um elemento impulsionador para amenizar as possíveis tensões na transição entre as primeiras etapas da Educação Básica.

Pequenos passos, grandes mudanças

Consideramos fundamental pensar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e na articulação entre essas etapas, geralmente marcadas por tensões, especialmente quanto ao processo de alfabetização e letramento. Motta (2014) apresenta relatos e reflexões para o entendimento do processo de transformação das crianças em alunos. Para a autora, os aspectos que caracterizam a escolarização, entre os quais se destaca a função da leitura e da escrita, são apresentados como essenciais no processo de transição.

José Gimeno Sacristán (2005) considera que ser aluno é uma construção social construída ao longo da história. Segundo o autor, “a infância e o aluno são duas realidades pessoais e sociais em que se projetam, cruzados, os discursos referentes a ambas, comunicando-se também cruzadas, as práticas sociais que foram acumuladas em torno de cada uma dessas figuras” (Sacristán, 2005, p. 103). Ser aluno, nessa perspectiva, é uma circunstância da infância, uma forma de vivê-la em determinadas sociedades.

O processo de transição escolar necessita ser visto, em uma concepção que envolva a comunidade escolar, tendo a família como parceira na trajetória, considerando as sugestões e fragilidades vividas por elas junto aos demais segmentos.

A criança, inserida no tempo de vida, que é considerada como infância (de zero a cinco anos e onze meses), tem especificidades educativas que precisam

considerar a dimensão lúdica e a integração. A estrutura formal de ensino pensada para o Ensino Fundamental muitas vezes desconsidera essas particularidades. Kramer (2006) considera primordial articular discursos e práticas educativas, buscando compreender as particularidades dos diversos sujeitos sociais envolvidos nesse processo de transição.

Para Kramer (2006), a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção e seriedade e riso. Para a autora, a transição de uma etapa para outra requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro – e entre – as instituições de ensino com propostas curriculares claras (Kramer, 2006). A autora ressalta que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de aprendizagem delas e isso demanda conhecimento e respeito às suas características etárias.

Primeiro passo: acolhimento

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013), documento norteador do trabalho nas instituições, sugerem o acompanhamento da continuidade nos processos vivenciados pela criança. Segundo o documento, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição que a criança vivencia. As mudanças inevitáveis, porém, necessárias, pelas quais os estudantes passam precisam ser conduzidas com um olhar cuidadoso do adulto. Nesse contexto, as práticas e vivências com as diferentes linguagens também precisam de estratégias de transição, para evitar rupturas no processo de ensino e aprendizagem.

Imagem 2. Parceria dos profissionais de educação no desenvolvimento das ações



Fonte: acervo dos autores.

Imagem 3. Acolhimento das crianças no início do ano letivo (2023) envolvendo os segmentos



Fonte: acervo dos autores.

A interação é um fator da aprendizagem no espaço escolar, que contribui para reflexões dos questionamentos que necessitam ser vivenciados. Com base no *Caderno Orientador de Transição Escolar da SEEDF* (Distrito Federal, 2021), um aspecto importante para criar na unidade escolar um ambiente acolhedor e favorável às transições fluidas e prazerosas é o planejamento coletivo de ações, o qual tem na coordenação pedagógica espaço privilegiado.

Trata-se de um ambiente propício para troca de experiências, diálogo, formação continuada e estabelecimento de acordos e combinados entre gestores, docentes, Orientação Educacional - OE, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA, Atendimento Educacional Especializado - AEE e, quando se fizer necessário, com os demais profissionais da escola. É na coordenação pedagógica que os referidos profissionais poderão, de forma coletiva e colaborativa, elaborar um projeto de transição, articulado à Proposta Política Pedagógica da unidade escolar, o qual atenda aos propósitos pedagógicos previstos, bem como contemple os diferentes momentos e situações de transição vivenciada pelos(as) estudantes quando constar essa composição na equipe de apoio à aprendizagem (Distrito Federal, 2021, p. 18).

É pertinente salientar que os demais profissionais, que compõem o contexto escolar, possuem uma visão do desenvolvimento da rotina da instituição, e que ao planejar ações que envolvem a realidade de trabalho coletivo, é fundamental que as percepções de cada

Imagem 4. Ações desenvolvidas nas escolas sequenciais



Fonte: acervo dos autores.

segmento sejam levadas em consideração ao definir as demandas a serem priorizadas, começando pelo (a) profissional que fica no portão de entrada da escola, pois será o (a) responsável pelo acolhimento inicial, sendo necessário que se sinta pertencente ao processo.

Reis e Santos (2022) destacam a importância de acolher, reconhecer e valorizar os profissionais da educação que não estão expressos diretamente nos documentos oficiais, “mas que fazem parte da rotina escolar e muito contribuem para o desenvolvimento da instituição, tais como auxiliares da limpeza, agentes da portaria, vigilantes, merendeiras, monitores, educadores sociais, entre outros que exercem sua profissão em escolas ou órgão/unidade administrativa da educação básica” (Reis; Santos, 2022, p. 138).

Segundo passo: parceria

A articulação com as escolas sequenciais do 1º ano do ensino fundamental com perspectivas de parceria no processo de conhecimento das realidades vividas pelas crianças no contexto familiar, que visa a conexão no processo de integração e interação das crianças, famílias, responsáveis e profissionais de educação no acolhimento proporciona novas perspectivas. Isto significa valorizar cada singularidade no que diz respeito à infância em todos os seus aspectos, nas relações constituídas com as crianças, desde o portão de entrada da escola, oportunizando-os a construção social, cultural e

cognitiva com respeito aos seus direitos ao processo de ensino e aprendizagem, envolvendo cada profissional de educação do contexto escolar.

As brincadeiras imaginárias contribuem para o processo de emancipação e identidade, permitindo que as formas de brincar com objetos como carros, bolas, bonecas, vassouras, rodos, material escolar, médicos e outras profissões que contribuem para a amplitude de sua percepção com ser de direitos, tendo essas carreiras como referência sem definir na questão do que as crianças podem e não podem brincar.

Assim, as relações constituídas no contexto familiar e escolar favorecem de forma significativa ou não a construção da identidade e autonomia de cada criança no processo educativo.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p. 53).

A articulação entre as creches e escolas sequenciais com a perspectiva de tornar a transição escolar compartilhada e prazerosa faz com que cada profissional de educação saiba quais são suas atribuições no processo educativo, mesmo que no Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019) não conste especificamente as atribuições dos auxiliares de desenvolvimento educativo e profissionais das empresas prestadoras de serviços e educadoras sociais. No entanto, na organização geral da instituição, esses profissionais trazem, de forma significativa, seu pertencimento ao processo de transição escolar.

O Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) propõe atenção ao acolhimento e às estratégias pedagógicas para o momento da transição, considerando as especificidades de cada criança nesses períodos. O documento destaca que é preciso sensibilidade para as diversas transições, como por exemplo, transição de casa para a instituição de Educação Infantil; transição de uma instituição de Educação Infantil para outra; transição no interior da própria instituição educativa e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. “Aos adultos cabe um olhar cuidadoso e uma postura acolhedora e afetuosa sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de acolhida, inserção e transição” (Distrito Federal, 2018, p. 51). O currículo orienta que

as instituições que ofertam Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para arriscarem e enfrentarem desafios.

Terceiro passo: adaptação

Após acolhê-la, é necessário conhecer quem é a criança que está chegando à unidade escolar, por meio da análise das especificidades de sua trajetória, com vistas à implementação de ações pedagógicas para favorecer sua adaptação naquele ambiente ou adaptar o ambiente para melhor acolhê-lo.

No caso de um estudante cadeirante, é necessário que se providenciem, por exemplo, banheiros adaptados e rampas, a fim de garantir condições igualitárias de acessibilidade e o uso qualitativo do espaço de forma autônoma (total ou assistida) e com segurança. Em se tratando da chegada de um(a) novo(a) estudante indígena, surdo(a) ou até mesmo um(a) estrangeiro(a), outras providências devem ser planejadas e pensadas, inclusive em como se dará a comunicação com ele(ela) é dele(a) com os demais (Distrito Federal, 2021, p. 17).

Portanto, a construção da parceria entre os segmentos das creches e escolas sequenciais do ensino fundamental não é algo fácil, mas possível na trajetória, tendo respeito a realidade e rotina de cada instituição, para que o planejamento aconteça. Nesse viés, o CEI-NB tem aprimorado ações investindo no processo de transição

Imagem 5. Parceria dos profissionais de educação no desenvolvimento das ações



Fonte: acervo dos autores.

de forma contínua, desde o primeiro dia letivo. Algo que envolve o calendário da Secretaria de Educação do DF e professores (as) temporárias que, diante da realidade vivida, não estão presentes na semana pedagógica, e ocorre rotatividade proporcionando fragilidades na transição escolar para envolvidos, o que propicia insegurança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2013) afirmam que “a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2013, p. 69). A proposta pedagógica precisa apontar formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Para que isso ocorra, o documento sugere:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (Brasil, 2013, p. 96).

Notamos que há uma preocupação com os processos de transição pelos quais as crianças irão percorrer. Para assegurar uma transição menos brusca de uma etapa para a outra, é necessária “a construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação” (Motta, 2014, s/p). Nessa perspectiva, as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções.

A BNCC posiciona-se de forma contrária à ideia de Educação Infantil como etapa preparatória para a escola. Expressa que a Educação Infantil tem finalidade e sentido em si mesma e guarda especificidades que precisam ser atendidas visando ao pleno desenvolvimento das crianças. De acordo com o documento, a continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não enfatiza o conteúdo, mas sim a experiência subjetiva. Da experiência da Educação Infantil à etapa do Ensino Fundamental, espera-se que a criança possa realizar a síntese das aprendizagens, para prosseguir no percurso do primeiro ano.

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 51).

Trata-se, portanto, de assegurar, em toda a passagem pela Educação Infantil e na transição dessa etapa para o Ensino Fundamental, as condições para que as próprias crianças organizem suas aprendizagens na própria experiência. Quanto mais experientes forem as crianças, mais oportunidades terão de refletir, de fazer entrelaçamentos, de organizar suas explicações sobre o mundo, sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o conhecimento (Brasil, 2017).

Assim sendo, requer trabalho em colaboração entre as etapas para que haja um equilíbrio no momento da transição, de forma que a etapa seguinte considere o que as crianças sabem e são capazes de fazer, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico. Essas vivências podem contribuir para minimizar rupturas entre os dois níveis de ensino.

Ressignificar a caminhada e ampliar possibilidades

Ressignificar ações que conduzem a participação de cada segmento que compõe a Educação das Infâncias, de forma articulada para ampliar possibilidades, potencialidades diante das estratégias necessárias, para superar os desafios, que partem das relações constituídas em creches, pré-escolas e escolas sequenciais são metas a serem priorizadas.

No contexto do CEI-NB, em parceria com a equipe gestora e demais segmentos, foram geradas sementes que germinaram possibilidades de parceria com as creches, casas de acolhimento e escolas sequenciais do ensino fundamental, havendo necessidades de flexibilidades para reuniões e encontros, diante da demanda de cada instituição. Em momentos das coletivas de cada instituição citada e das coordenações intermediárias da orientação educacional, foram solicitadas ações, para atender as fragilidades e possibilidades das mesmas, as orientadoras educacionais foram o elo com as equipes gestoras, a parceria fluiu de forma significativa, envolvendo as potencialidades e fragilidades de cada segmento.

A comunicação e parceria com cada etapa fez a diferença, no processo de escuta sensível das realidades compartilhadas. Combinamos os dias das visitas nas instituições. A equipe gestora e os demais profissionais de cada segmento preparam um momento de acolhida para visita às escolas com lembranças. Foram enviados combinados e convites. Houve necessidade de remarcar as visitas de acolhimento devido ao calendário da SEEDF com demandas de última hora, mas não desistimos, pois acreditamos na importância da parceria.

Imagem 6. Parceria das equipes gestoras e apoio pedagógico das escolas sequenciais



Fonte: acervo dos autores.

Nesse sentido foram apresentadas ações que reconhecem e promovem, a partir do diálogo e da criação de espaços de participação das crianças acolhidas de forma lúdica, envolvendo a comunidade escolar no processo desde o primeiro dia de aula.

Diante do exposto, foram surgindo, de forma criativa, sugestões de como construir a trajetória, para o acolhimento das instituições citadas a visita ao contexto escolar. Nesse processo, é fundamental que as trajetórias individuais sejam respeitadas e oportunizem vivências pedagógicas, que levem em consideração os direitos das crianças na construção de visão crítica do seu papel social desde a educação das infâncias.

Não apenas caminhar e sim construir o caminho

Tendo em vista que só se faz um belo caminho pautado na parceria, neste trabalho, buscamos compreender as singularidades da transição entre as etapas da Educação Básica, em especial da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando suas especificidades e o envolvimento de toda comunidade escolar nessa trajetória. Partimos da percepção de criança como sujeito histórico e de direito, produtora de cultura. Destacamos os documentos que normatizam a transição escolar, assegurando à criança o direito ao acolhimento e adaptação.

Abordamos, ainda, as possíveis mediações com vistas a amenizar as possíveis tensões no processo de transição. É necessário que essa passagem seja pensada, planejada e muito bem organizada para que a criança se sinta segura e acolhida nesse processo. Resaltamos que esse momento representa a conquista de outro lugar social, em que a criança passa a ser vista também como aluno.

Imagem 7. Parceria das equipes gestoras e apoio pedagógico das escolas sequenciais



Fonte: acervo dos autores.

Kramer (2006) evidencia que a infância não se encerra aos seis anos, ou com a saída da Educação Infantil, e que os anos iniciais do Ensino Fundamental necessita oferecer vivências que contemplem a infância em suas várias especificidades. A Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.

Kramer *et al.* (2011) constataram muitos desafios em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Partindo da observação em creches, pré-escolas e escolas, Kramer, Nunes e Corsino (2011) apontam que as intenções educativas das professoras nem sempre ampliam as possibilidades de as crianças imaginarem e criarem. As autoras consideram a formação – inicial e continuada – dos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental crucial para avançar nas práticas pedagógicas. É preciso que professores e gestores conheçam sobre “concepções de infância e formas de inserção das populações infantis.” (Kramer *et al.*, 2011, p. 79).

Chaguri e Jung (2013) defendem que a inclusão das crianças no Ensino Fundamental precisa ser assegurada em termos pedagógicos, levando em conta as singularidades das ações infantis e das práticas culturais de contato com o texto escrito que a criança já adquiriu. As autoras enfatizam que:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional 1ª série, mas de desenvolver uma proposta pedagógica que, por um lado, considere a singularidade das crianças dessa faixa etária e suas práticas culturais de escrita e, por outro, apresente uma proposta de aprendizagem na qual oralidade e escrita constituam práticas sociais (Chaguri; Jung, 2013, p. 939).

Tendo em vista as questões discutidas, consideramos relevante ponderar a transição da criança – da

Educação Infantil – para aluno – do Ensino Fundamental. Sacristán (2005, p. 11) define o aluno como “[...] uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica [...]”. O autor ressalta a posição do adulto, e não somente o professor, como articulador da construção do aluno, pelo seu poder de organizar a vida do menor, aquele que não é adulto.

Nesta perspectiva, os alunos são mediados pelos professores, pelos demais profissionais da educação, pelas famílias e outros adultos com os quais mantém contato. O autor enfatiza que “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana [...] que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (Sacristán, 2005, p. 13). Portanto, consideramos que essa transição demanda um olhar atento de todos os adultos que convivem com a criança. ■

Referências

- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação infantil e ensino fundamental. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: educação infantil**. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.
- BRASIL. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, 9 mar. 2016.
- CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 927-942, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop970.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/20040097/william-corsaro-a-reproducao-interpretativa-no-brincar-ao-faz-de-conta-das-crian>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: educação infantil**. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal**. Brasília, 2021. 90 p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição escolar:** trajetórias na Educação básica no Distrito Federal. Brasília, 2023. 96p.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 20 jan. 2023.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MOTTA, Flávia Miller Naethe Motta. **De crianças a alunos** [livro eletrônico]: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2014.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (Orgs.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 113-122.

REIS, Danielle Daiane; SANTOS, Clemência Rodrigues da Silva. Mãos unidas costuram a paz: reflexões sobre a qualidade de vida no trabalho dos profissionais da educação. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 9 n. 4, p. 136-142, 2022.


SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26, v. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2023.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Maker educacional: um elo entre o fazer pedagógico e a aplicação das metodologias ativas na educação técnica no Novo Ensino Médio

Educational maker: a link between pedagogical practice and the application of active methodology in technical education in New High School

 Marília dos Santos Pinheiro *
SebastiãoIVALDO Carneiro Portela **
Delmira Lima ***

Resumo: A utilização de abordagens construtivistas em espaços *makers* permite que os esforços pedagógicos sejam convergentes para a resolução de problemas reais e significativos presentes no contexto dos estudantes. Assim, o objetivo principal desta proposta é a criação do espaço *maker* educativo capaz de integrar o eixo de disciplinas técnicas às disciplinas da Formação Geral Básica da instituição CEMI Gama, baseado nas metodologias ativas. Esse projeto piloto constituiu-se como uma ferramenta tecnológica capaz de interagir com diversas áreas e propiciar ao estudante uma experiência proativa. Buscou-se articular o empreendedorismo e a inovação, agregando valor ao ensino formal. A implantação do projeto trouxe como resultado a melhoria nas aprendizagens e um site funcional para armazenamento de produtos gerados pela comunidade escolar nesse espaço interativo.

Palavras-chave: Abordagens construtivistas. Inovação. Empreendedorismo. Metodologias ativas. Espaço *Maker*.

Abstract: The use of constructivist approaches in maker spaces allows for convergent pedagogical efforts to resolve real problems in the context of students. Thus, the main objective of this proposal is the creation of the educational maker space capable of integrating the axis of technical disciplines to the Disciplines of General Basic Training of the CEMI Gama institution, based on active methodologies. This pilot project was a technological tool capable of interacting with various areas and providing the student with a proactive experience. We sought to articulate entrepreneurship and innovation, adding value to formal education. The implementation of the project brought as a result the improvement in learning and a functional site for storage of products generated by the school community in this interactive space.

Keywords: Constructivist approaches. Innovation. Entrepreneurship. Active methodologies. Maker space.

* Mestre e especialista em Bioética pela UnB, graduada em Biologia, professora habilitada em todas as três modalidades da Educação Básica. Atualmente desenvolve orientação de projetos de iniciação científica, especialmente no Ensino Médio da SEEDF. Como Mestre em Bioética, atua em cursos de pós-graduação em áreas amplas no setor de saúde, biossegurança e demais segmentos correlacionados atuando como professora de Bioética em pós-graduações e cursos técnicos de formação específica na área de saúde e biossegurança. Na Educação Básica, atua na coordenação de projetos fundamentados dentro da nova perspectiva educacional como STEM e STEAM, almejando transpor as barreiras firmemente erguidas dentro das inúmeras salas de aulas tanto da Educação Básica como da Graduação. Defensora de propostas de ensino que visam um novo enfoque para o ensino da Ciências Gerais, incluindo a Bioética como uma ferramenta de ensino. Contato: marapineiroster@gmail.com.

** Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014), mestre em Ensino de Ciências pela UnB, graduado em Licenciatura em Física pela Universidade de Brasília (1995). Atualmente é professor de Física do ensino médio na SEEDF, onde exerce a função de vice-diretor do CEMI - Gama. Professor do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos (Uniceplac) nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Software, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Sistemas de Informação e no curso de Tecnólogo em Radiologia. Membro dos NDE's dos cursos de Sistemas de Informação, Engenharia Civil e Engenharia de Software. Tem experiência na área de Física, com ênfase em ensino de Física, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, história da ciência e formação da cultura científica. Atualmente, seu interesse formativo inclui as avaliações internas e externas, STEM e os processos gerenciais das instituições de ensino. Contato: sebastiao.portela@gmail.com.

*** Mestre em Engenharia Biomédica pela FGA/UnB (2018). Especialista em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional e Clínica com ênfase no ensino especial (2010). Licenciatura em Computação pela Unibrasil (2006). Atualmente atua como docente no Centro Universitário do Centro-Oeste (UNIDESC) nos cursos de Sistema de Informação/Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Software e no Centro de Ensino Médio Integrado - CEMI em disciplinas na área técnica de informática. Experiência em laboratório de informática e iniciação científica. Contato: delmiralima@gmail.com.

Introdução

A tecnologia e a criatividade continuam revolucionando o meio acadêmico e trazendo transformações significativas tanto para os estudantes quanto para os professores. Desenvolver estratégias mais efetivas para o processo de ensino-aprendizagem é um esforço contínuo para os docentes, principalmente quando as tecnologias se tornam preferências absolutas entre os estudantes e são traduzidas em atividades educativas, como nos espaços interativos que permitem a mobilização cognitiva articulada com a prática na perspectiva *maker*.

De acordo com Samangaia e Neto (2015), os ambientes *makers* surgiram do movimento “faça você mesmo” ou “Do it Yourself” (DiY). Baseiam-se em ações de grupos de amadores e/ou profissionais atuantes nas áreas ligadas às ciências e a tecnologias, que se organizam com o objetivo de desenvolver os projetos de seus membros, aliando a experiência, os conhecimentos e a criatividade. Utilizam, ainda, esses espaços para compartilhar ideias, projetos e concepções.

Os *makerspaces* estão cada vez mais presentes em escolas e empresas, permitindo o protagonismo e o desenvolvimento de competências como criatividade, autonomia e empatia. No entanto, o baixo investimento na educação básica no Brasil (OCDE, 2023) e a falta de incentivo à investigação científica e tecnológica (Moura; Lima, 2021) dificultam a propagação dos espaços *makers* nas escolas públicas. A disseminação dos *makerspaces* em ambientes escolares e corporativos destaca-se como uma tendência significativa, possibilitando que estudantes e profissionais assumam papéis ativos na criação, promovendo competências, tais como criatividade, autonomia e empatia (Papavlasopoulou, 2016).

A educação clama por reformulações dos métodos de ensino-aprendizagem. Apesar dos consideráveis avanços tecnológicos e das mudanças de paradigmas, ainda nos deparamos com um sistema educacional voltado predominantemente para a Formação Geral Básica. Essa abordagem vai de encontro ao propósito do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), que visa educação mais flexível, alinhada às necessidades individuais dos estudantes e principalmente ao mundo do trabalho.

Esse cenário de inovação no ensino médio enfrenta desafios significativos, notavelmente evidenciados pelas discussões sobre a revogação do novo modelo pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2024. Esse revés indica a complexidade e os desafios políticos associados à reformulação do sistema educacional.

Buscando incentivar melhorias do processo formativo no contexto do Novo Ensino Médio, ainda em vigor,

apresenta-se um *makerspace* em uma escola de ensino médio integrado. O espaço foi concebido com o objetivo de interligar conteúdos da área técnica da instituição com os da área propedêutica, promovendo, desta forma, interdisciplinaridade e transversalidade, permitindo a aplicação direta do conhecimento e desenvolvendo habilidades como autonomia, alfabetização digital e a construção do pensamento lógico, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento.

Morin (2004) menciona que para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer os problemas do mundo é necessário uma reforma de pensamento diante desta perspectiva e dos novos desafios educacionais. Reesdoando com essa ideia, este projeto se propõe a refletir sobre o seguinte questionamento: é possível ações desenvolvidas em espaços *makers* serem o ponto de partida para implementar novas demandas pedagógicas propostas pelo Novo Ensino Médio, promovendo ainda o empreendedorismo e a inovação no contexto da educação formal?

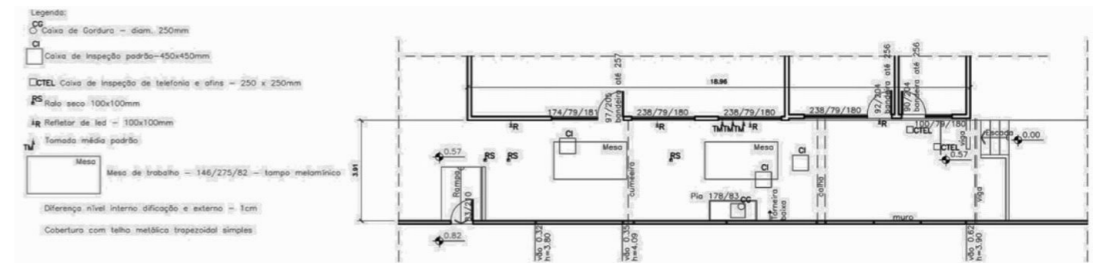
Desenvolvimento

O CEMI - Gama, uma escola de tempo integral que articula conhecimentos técnicos em Informática com a Formação Geral Básica oferece, em média, 18 disciplinas semestralmente, que são complementadas por projetos que são desenvolvidos ao longo do ano. A transição para o Novo Ensino Médio (NEM), em 2020, abriu caminho para uma abordagem educacional centrada na criatividade, na experiência individual de cada estudante e no fomento ao espírito empreendedor, competências fundamentais para preparar os indivíduos para os desafios do século XXI, proporcionando uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida.

No âmbito dessa transformação, foi criado o *MakerCemi*, um ambiente de aprendizagem concebido para catalisar e desenvolver habilidades intelectuais, permitindo que os estudantes coloquem a mão na massa. Idealizado em 2019, o *MakerCemi* tornou-se funcional a partir de 2022, concretizando essa proposta inovadora de montagem de uma infraestrutura dividida em dois ambientes dinamicamente articulados: o “Espaço Ágora”, destinado à análise e à exploração coletiva de ideias; e o “Espaço Mão na Massa”, equipado com ferramentas para a implementação de soluções e a produção de materiais que subsidiem novas reflexões, desafios e projetos. A Figura 1 ilustra o ambiente institucional criado para atender a demanda de 440 estudantes da unidade escolar.

Para implantação e escolha da estrutura física e maquinário, tomou-se como base os parâmetros adotados nos espaços *Fab Labs* (2024), com área variável de 100 a 250 m², salas internas separadas e uma área central

Figura 1. Planta baixa do Espaço Maker



Fonte: Arquivos do CEMI-Gama.

voltada para experimentação, testes e prototipação. O espaço conta com uma organização em ambientes, entre os quais está o escritório de projetos, a sala de máquinas e a área externa. A Figura 2 ilustra a evolução do espaço físico ao longo de 3 anos.

Os envolvidos nesse processo são professores especialistas nas diversas áreas técnicas como programadores, *designers*, administradores de redes e processos, banco de dados, além de projetistas de impressora 3D e marcenaria. A cada semestre, estagiários e profissionais com o perfil solicitado são convidados a integrarem a proposta.

A estrutura, máquinas e equipamentos que compõem o *MakerCemi* organizam-se em estações de trabalho e o processo de funcionamento conta também com a atuação direta de estagiários do 3º ano da escola. Na etapa de implantação do espaço e suporte à equipe, utilizou-se o *Jira Software* (2023), uma ferramenta de gestão ágil de projetos que oferece suporte à metodologia ágil adotada, que nesse caso foi o ciclo PDCA: *Plan* (planejar), *Do* (fazer), *Check* (chechar ou verificar) e *Action* ou *Act* (agir). Esses recursos permitiram que a equipe do trabalho identificasse os problemas, definisse as prioridades e soluções mais adequadas para o desenvolvimento do espaço no atendimento das necessidades dos professores e estudantes nos projetos de articulação de conhecimentos previstos no NEM.

O uso dessas metodologias permitiram também o monitoramento e controle, garantindo os fluxos de trabalho, ajudando a potencializar recursos e prevenir riscos durante o desenvolvimento das ações do projeto. Na Figura 3, mostra-se o ciclo PDCA e os seus requisitos.

Linderman *et al.* (2004) discorre sobre a escolha da metodologia de desenvolvimento, que se deu pelos seguintes motivos específicos: primeiro, por ser amplamente utilizada para gestão de processos, pois permite registrar, acompanhar, revisar e padronizar procedimentos, visando eficiência no desenvolvimento e replicação. Em segundo lugar, é uma metodologia indicada para trabalhos em equipes, em especial *Startups*, por permitir a elaboração de um produto ou de um serviço estimulando competências empreendedoras nos envolvidos. A Figura 4 mostra o gráfico gerado pelo *software Jira* (2023), representando o rendimento das frentes durante a etapa de implantação do projeto.

Figura 2. Mosaico de imagens



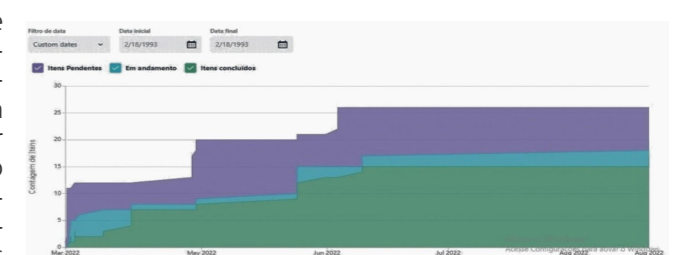
Fonte: Arquivos do CEMI-Gama.

Figura 3. Ciclo PDCA



Fonte: Método PDCA de gerenciamento de processos (Campos, 1992, p. 30).

Figura 4. Gráfico Jira



Fonte: autoria própria.

Um espaço *Maker Educacional* pode ainda atuar como um espaço de suporte às atividades institucionais e tem impacto especial nas disciplinas da área técnica, na qual os integrantes do projeto podem dar suporte aos laboratórios de informática e demais espaços que fazem uso de tecnologia. No *Maker* do CEMI do Gama essa função é exercida pelos próprios estudantes que frequentam os projetos desenvolvidos no *maker*. Eles têm a oportunidade de colocarem a mão na massa, aprofundando e aplicando os conhecimentos adquiridos, auxiliando diretamente a instituição com serviços constantes de manutenção. A Figura 5 ilustra a estação de testes e prototipação com peças de reposição utilizadas na manutenção dos computadores dos laboratórios de informática do local.

Outro suporte oferecido pelo espaço *Maker* aos professores da instituição são as monitorias: os estagiários trabalham diretamente nas salas de aula e laboratórios, repassando conteúdos técnicos específicos quando solicitados, assim atuam como protagonistas na construção do próprio processo de aprendizagem. Em contrapartida, incentivam os alunos ouvintes a trilharem um caminho de sucesso ao mesmo tempo que desenvolvem capacidades de liderança, comunicação e responsabilidade. Na Figura 6, observa-se as monitorias realizadas pelos estagiários nas turmas de 1º e 2º anos da instituição em sala de aula da disciplina Arquitetura de Computadores e no laboratório de informática durante a disciplina de Programação *Web*.

Atualmente a equipe conta com dez integrantes e o estágio contabiliza 200 horas ou 6 meses de trabalho, priorizando as frentes a seguir: Ciência de dados - *Backup*; Gestão de qualidade de TI; Administração de Banco de Dados - Inventário e Patrimônio; Administração de Redes - Montagem e desmontagem; Desenvolvimento de *software* – programação; Gestão de TI – gerenciamento; Suporte técnico Montagem e Desmontagem; Segurança da informação; Suporte e monitoria.

Para o desenvolvimento das ferramentas integradoras, foram utilizadas as seguintes tecnologias: HTML e CSS, *JavaScript*, banco de dados *MySQL*, *Trello*, *Planner*. Já o *template* do site foi retirado do portal *Start Bootstrap*.

Resultados e discussão

Na abordagem construcionista, prioriza-se a metodologia de projetos como ferramenta norteadora da construção do conhecimento, na qual cabe à educação estimular a busca por métodos que estimulem essa construção, deste modo ensina-se ao educando como deve “aprender a aprender” e a “aprender fazendo”. Nessa perspectiva, todo o planejamento, cronograma e execução das atividades foram realizadas no coletivo, de forma a mostrar no primeiro momento que todos

Figura 5. Máquinas de corte manual, lasers e ferramentas



Fonte: acervo dos autores.

Figura 6. Monitorias desenvolvidas pelos estagiários



Fonte: acervo dos autores.

Figura 7. Produtos *Maker*



Fonte: acervo dos autores.

são capazes de executar e que as habilidades vão sendo aprimoradas ao longo do tempo.

As atividades realizadas no *MakerCemi* até o presente momento estão aqui elencadas na Figura 7, que evidenciam as atividades empreendedoras desenvolvidas no espaço com destaque para as artes, simulação de confecção de produtos e oferta de cursos de capacitação para os próprios alunos.

Percebeu-se a necessidade de modificações no fluxo de entrada do *MakerCemi*, melhoria da rede de internet, mobiliários e formação adequada para a utilização dos equipamentos. É importante salientar que as atividades foram semanais, contando com cursos *online* e tutoriais em vídeos para que todas as atividades fossem realizadas.

Segundo Blikstein (2017), é grande a importância destes espaços para a educação científica e tecnológica, nomeadamente a aprendizagem de conceitos de Engenharia, Matemática e Cálculo, uma vez que estimula a criatividade e desenvolvimento de inovações, permitindo solucionar problemas locais, onde estes espaços se inserem, promovendo a inovação e a economia social. A sala de impressão e modelagem 3D pode ser visualizada na Figura 8.

Estimular os jovens da educação básica a desenvolver habilidades empreendedoras, fundamentado em visão e princípios éticos vai ao encontro do plano de ação universal integrado e previsto pela Agenda 2030 e aos 17 Objetivos para Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para serem alcançados até 2030.

Dentre esses objetivos, tem-se a 4ª ODS: “Educação de qualidade”, sendo uma de suas metas “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”. Atuar com materiais de baixo custo e sustentáveis tem sido umas das premissas deste espaço *maker* educacional para as novas etapas de expansão e replicação deste modelo de gestão.

Esse ambiente foi importante na evolução do CEMI ao implementar o NEM com o suporte do espaço *Maker-Cemi*, pois proporcionou uma imersão prática e criativa no processo educacional com a participação ativa dos alunos no desenvolvimento de suas competências.

Conclusão

O processo de implantação e implementação do espaço *maker* educacional permitiu aos estudantes a vivência e a experiência direta de desenvolvimento de objetos tecnológicos e a compreensão de processos e fenômenos, tornando o conhecimento construído palpável e acessível do ponto de vista sociocognitivo. A aprendizagem a partir da prática estimulou a capacidade de aprender fazendo, errando e tentando novamente, sem medo de experimentar.

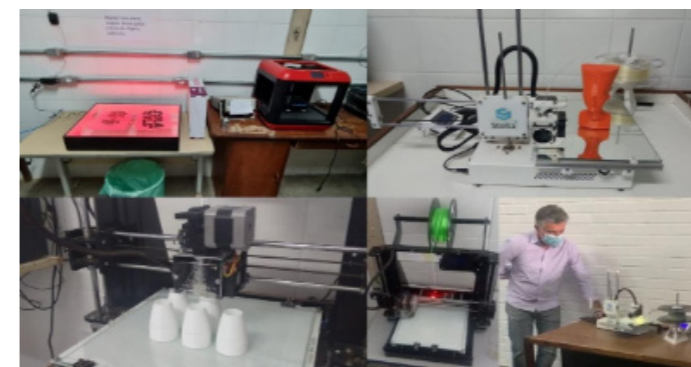
O aumento da autoconfiança e a autoestima dos alunos envolvidos nos projetos, serviu de motivação para a superação de eventuais dificuldades de aprendizagem. O processo colaborativo permitiu aos envolvidos atuarem em situações diversas e reais promovidas com o suporte do espaço educacional *Maker*, cujas demandas surgiram ao longo do tempo, frente às necessidades cotidianas peculiares dos estudantes, professores e comunidade escolar.

Esses fatores foram determinantes para identificar quais os pontos frágeis desta estrutura e desenvolver recursos tecnológicos capazes de facilitar a gestão destes espaços frente à dinâmica educacional.

Para futuros trabalhos, planeja-se transmitir essa proposta aos novos estagiários, assegurando a continuidade e vitalidade do espaço. Os futuros grupos de estudantes serão desafiados a implementar estratégias e produtos, incluindo a exploração do *e-commerce*, empreendendo e gerando receita para a autossustentação do espaço, acrescentando maior valor ao projeto. A validação dessas etapas será conduzida por meio de ferramentas qualitativas em etapas subsequentes. Essa abordagem promete não apenas consolidar o espaço *maker* como um catalisador de inovação pedagógica, mas também como um *hub* empreendedor dentro do contexto da educação formal.

Assim, torna-se imperativo uma reavaliação crítica das políticas de investimento educacional que devem incentivar a disseminação desses espaços inovadores.

Figura 8. Sala de impressão e modelagem 3D



Fonte: acervo dos autores.

Figura 9. Apresentação do espaço e divulgação dos trabalhos



Fonte: acervo dos autores.

Essa reestruturação deve alinhar-se aos princípios de uma educação participativa e voltada para o desenvolvimento de habilidades práticas, conforme preconizado pela OCDE (2023).

Nessa conjuntura, faz-se imperativo repensar o modelo de educação vigente, objetivando não apenas a melhoria do desempenho escolar, mas também a garantia da proteção social e a formação para a

cidadania, como preconizado pela Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017 (Brasil, 2017), e pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018 (Brasil, 2018). Estas normativas têm como objetivo a implementação do NEM de forma integral e integrada, evidenciando a importância de adequar as práticas educacionais às demandas contemporâneas, mesmo diante de desafios e revogações. ■

Referências

BLIKSTEIN, Paulo. Maker Movement in Education: History and Prospects. In: M. J. de Vries (Ed.), **Handbook of Education**. Springer International Publishing, 2017. DOI 10.1007/978-3-319-44687-5_33.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, ano 154, n. 113, p. 9, 14 jun. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, ano 155, n. 193, p. 17, 5 out. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2018-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CAMPOS, Vicente Falconi. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992.

FAB LABS. **How to start a FabLab?** 2024. Disponível em: <https://fabfoundation.org/getting-started/#fab-lab-questions>. Acesso em: 2 mar. 2024.

JIRA SOFTWARE. Disponível em: <https://abrir.link/NNFNv>. Acesso em: 3 out. 2023.

OCDE. **Education at a Glance 2023: Highlights - Brazil**. Paris, France. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brasil-investe-tanto-quanto-paises-da-ocde-no-ensino-superior-mas-destina-tres-vezes-menos-a-educacao-basica/>. Acesso em: 15 out. 2023.

LINDERMAN, Kevin; SCHROEDER, Roger G.; ZAHEER, Srilata; LIEDTKE, Charles; CHOO, Adrian S. Integrating quality management practices with knowledge creation processes. **Journal of Operations Management**, v. 22, n. 6, p. 589-607. Columbia, 2004.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: MORAN, José Manuel; Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Eds.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2004.

MOURA, Aline de Carvalho; LIMA, Joyce da Costa. Diálogos entre ensino e pesquisa: incentivo à pesquisa como atividade investigativa na educação básica. In: **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas no Brasil. [ONU BR]. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 10 out. 2023.


PAPAVLASOPOULOU, Sofia, GIANNAKOS, Michail N.; JACCHERI, Letizia. **Movimento Maker, uma abordagem promissora para a aprendizagem**: uma revisão de literatura. Departamento de Ciência da Computação e Informação, Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia (NTNU), Noruega. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1875952116300301>.

SAMANGAIA, Rafaela; NETO, Demétrio Delizoicov. Educação científica informal no movimento Maker. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, 2015.

RESENHAS

Educação antirracista: dialogando com Bárbara Pinheiro

Anti-racist education: dialoguing with Bárbara Pinheiro

 Cristino Cesário Rocha *
Ana Paula Pinheiro*

Resumo: A presente resenha crítica identifica e dialoga com as contribuições de Bárbara Soares sobre a possibilidade de uma educação antirracista, tendo o/a educador/a como agente social de mudança, por meio de uma práxis educativa transformadora, além de trazer outros contributos que embasam essa perspectiva analítica.

Palavras-chave: Educação. Teoria pós-crítica. Antirracismo.

Abstract: This critical review identifies and dialogues with contributions of Bárbara Soares on the possibility of an anti-racist education, with the educator as a social agent of change, through a transformative educational praxis and other contributions that support this analytical perspective.

Keywords: Education. Post-critical theory. Anti-racism.

* Cristino Cesário Rocha é professor da SEEDF. Possui formação teológico-filosófica. Especialista em Administração da Educação; Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos; Educação, Democracia e Gestão Escolar e Culturas Negras no Atlântico: História da África e afro-brasileiros. É mestre em Educação (UnB). Participa dos coletivos Educação antirracista (SEEDF), Consciência Negra Dandara (UnB/FE) e Movimento Negro Unificado/DF. Participa do grupo Pós-Populares: Democratização do Acesso à Universidade Pública Pelo Chão da Pesquisa (UnB) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Materialismo Histórico Dialético e Educação - Consciência (UnB). Contato: cristino.arcanjo@gmail.com

** Ana Paula Pinheiro é professora efetiva da SEEDF, tem graduação em Pedagogia (UEG). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). É especialista em Gestão e Orientação Educacional, em Direitos Humanos e Ressocialização e em Docência do Ensino Superior. Membro do Grupo Consciência e Consciência Negra Dandara, do Movimento Negro Unificado/DF e do Programa de Extensão Pós-Populares Brasília e Entorno e do Projeto LeiA (UnB/FE). E-mail: anapaulapinheiropedagoga@gmail.com

A autora Bárbara Carine Soares Pinheiro é mãe, mulher negra cis, professora, empresária, escritora, nordestina, de ascendência materna quilombola do Mocambo dos negros, nascida e criada em Salvador, no bairro da Fazenda Grande do Retiro. Formada em Química e Filosofia pela Universidade Federal da Bahia, atualmente é professora Adjunta na Universidade Federal da Bahia. Possui mestrado e doutorado em Ensino de Química, pelo programa de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS.

Em sua obra *Como ser um educador antirracista*, 3ª edição, publicada pela editora Planeta em 2023 (157 páginas), a autora se propõe a intercalar elementos de sua história com a abordagem conceitual que constrói e apresenta, apontando caminhos emancipatórios para os problemas mais frequentes, na perspectiva de uma educação antirracista, e apontar alguns caminhos para os problemas mais frequentes. Nesta resenha crítica, nos propomos a dialogar, de maneira analítica, com as referidas contribuições de Bárbara Pinheiro e de outros/as relacionados com os estudos raciais contemporâneos.

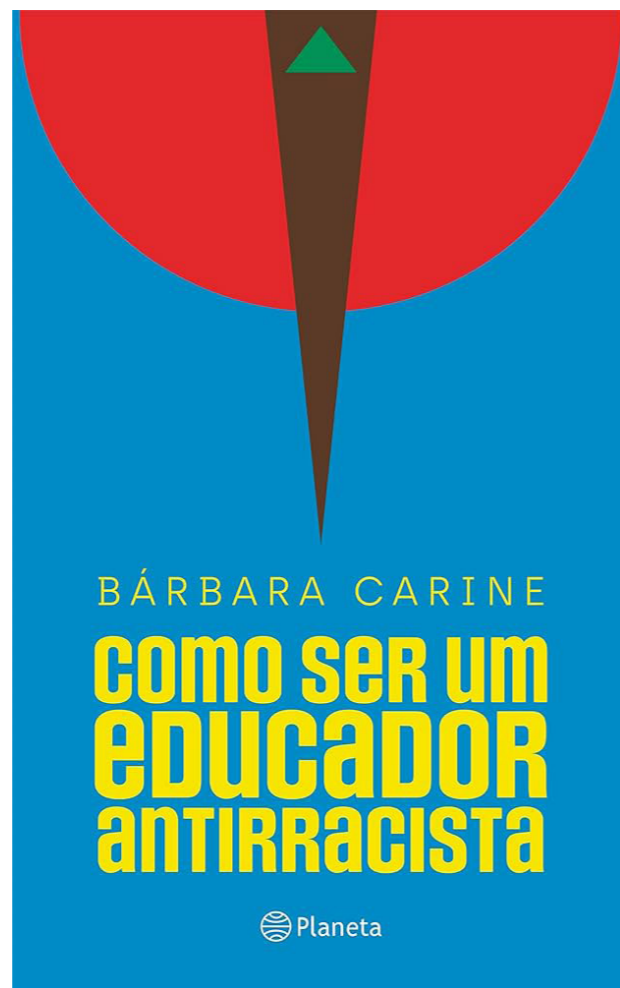
As ideias centrais da obra podem ser assim delimitadas: as ideias das pessoas na luta antirracista; o Brasil como um país estruturalmente racista; a escola como reprodutora e transformadora de relações sociais racistas; raça e racismo como produções europeias; proposições para se pensar práticas antirracistas na escola; diversidade como celebração do mundo diverso; cotas e Educação Básica: ações não excludentes e linhas de ação sobre como ser um educador antirracista.

A obra está estrutural e organicamente desenvolvida da seguinte maneira: prefácio desenvolvido por Nilma Lino Gomes e demais subtemas por Bárbara Pinheiro, tais como a apresentação: “Eu, professor branco, posso ser antirracista?”; “Um caso de racismo na escola: como atuar?”; “Como pensar práticas antirracistas em sala de aula?”; “Diversidade não se constrói, se celebra!”; “Sou contra as cotas, pois o necessário é melhorar a escola básica”; “Como ser um educador antirracista”.

Essa discussão recoloca os conceitos de raça, racismo e educação, possibilitando, no sentido prático-teórico, o entrelace dessas dimensões no cotidiano das relações sociais e raciais. O conteúdo evidenciado pela autora é essencialmente contributivo à educação como mediação para a construção de relações baseadas no respeito entre raças, classe e gênero.

Na apresentação, a autoidentificação e a concepção de educação como chave de leitura e releitura do mundo e das relações sociais racistas, que enseja o crescimento humano no sentido integral, são importantes para entender o cruzamento entre o perfil da autora e a realidade em movimento.

Figura 1. Capa do livro *Como ser um educador antirracista*.



Fonte: Editorial Planeta, 2023.

No que tange à discussão sobre “Eu, professor branco, posso ser antirracista?”, a autora coloca em evidência, substancialmente, cinco elementos: o/a profissional branco/a no campo da educação (considerando seu papel como agente de mudança ou de manutenção da ordem dominante); a distinção entre branquitude e branco (na qual a branquitude é analisada como “categoria social que coloca o branco em situação de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para pessoas brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural); surgimento das categorias raça e racismo; a perspectiva afrocentrada versus eurocêntrica; e os conceitos biológico e social de raça.

No tocante à discussão sobre “Um caso de racismo na escola: como atuar?”, a autora estabelece, objetivamente, uma reflexão. Destacamos alguns pontos relevantes: o Brasil é um país estruturalmente racista; a escola é um espaço de reprodução e de transformação das estruturas de opressão; a sensibilidade mundial em relação à morte de George Floyd – negro estadunidense

assassinado por um militar branco; o mundo midiático é branco; a pandemia escancarou as desigualdades raciais e de classe no Brasil. A autora também ressalta a nova lei antirracista, Lei nº 14.532/2023 que equipara injúria racial ao crime de racismo, além de trazer as problematizações: “Como está a representação de pessoas negras nas literaturas utilizadas nas escolas?”; “O currículo na perspectiva negro-indígena e afrodiaspórica” e a “colonialidade barra processos emancipatórios”.

Em essência, o livro contribui com reflexões profundas e substanciais quando nos questiona: “Como pensar práticas antirracistas em sala de aula?”. Algumas ideias permeiam e dinamizam essa problematização: o racismo é um problema social criado pelo Ocidente com o intuito de diferenciar, hierarquizar e dominar pessoas; o conceito de cosmopercepção é abordado em duas frentes antagonicas: a europeia e africana; o estado de alienação na sociedade brasileira contemporânea (o trabalho humano incorporado às atividades produtivas); a filosofia Ubuntu: “eu sou porque somos”; e a questão da colonialidade versus decolonialidade na construção e desconstrução do racismo.

A autora confirma a diversidade em sociedades contemporâneas quando diz que “a diversidade não se constrói, se celebra!” e assim alguns elementos são evidenciados criticamente: homem como categoria universal de expressão do humano – concepção de cunho ocidental; a representação do humano como branco, hetero, etc; o dualismo compartimentaliza a vida no mundo; o duplo processo de alterização negativa: ser mulher e ser negra; o crescimento ocorre na vivência com a pluralidade/diversidade; a inclusão como falsa abertura do ponto de vista racial (inclusão-excludente) e a escola como espaço de acolhimento.

Em relação à Lei de cotas nas Universidades (Lei nº 12.711, de 2012), vale lembrar que as cotas têm sido, historicamente, postas em cheque. A própria autora diz que um dos argumentos mobilizados é “sou contra as cotas, pois o necessário é melhorar a escola básica”. Problematizamos essa afirmação, pois as cotas visam a melhoria da vida de negros e negras historicamente alijados da economia capitalista excludente. Portanto, a escola básica otimizada não exclui a ação afirmativa em favor da população negra. E ainda: a nova Lei de Cotas, Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, sancionada por Luiz Inácio Lula da Silva, que reformula a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, é prova cabal de que o debate anticotas é extemporâneo.

A última parte da contribuição de Bárbara Pinheiro tem como título “Como ser um educador antirracista”, base teórica geral do título e do desenvolvimento temático. Explicito alguns elementos. O educador antirracista é, fundamentalmente, uma pessoa consciente das estruturas opressivas. A escola, como espaço de formação

humana e de transformação social, deve ter o compromisso histórico da escola em ser antirracista. A obra é um convite para repensarmos as práticas pedagógicas a partir de um olhar sensível do próprio docente para as opressões sociais, em especial para o racismo estrutural. A busca desse olhar antirracista é um desenvolvimento de natureza prática, e não meramente teórica ou curricular, imposto por leis.

Após explicitar a estrutura, as ideias mais gerais e o resumo da obra de Bárbara Pinheiro, partimos, a seguir, para um comentário analítico do que pensamos, dialogando com a autora e outros/as. O primeiro passo, rumo à transformação da realidade humana negra, ocorre, inelutavelmente, através da assunção das identidades. Bárbara Pinheiro assume uma multiplicidade de identidades como parte orientadora de sua análise, conforme exposto no início desse texto.

A luta negra sendo exigente, intencional, comprometida e com base na negritude como projeto de sociedade equitativa, contrasta nitidamente com a branquitude e seu projeto de sociedade racista. Segundo Pinheiro (2023),

o termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural (Pinheiro, 2023, p. 40).

O projeto da branquitude é o de estar acima da negritude, daí o antagonismo entre estruturas de poder, não necessariamente entre pessoas. Cida Bento (2022) dialoga com esse modo de pensar:

Foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 28-29).

A negritude, como um movimento sociocultural e político de luta, contrasta-se com a branquitude. Ao travar um embate sistemático contra o racismo, não fazemos assumindo uma guerra entre negros e brancos, em que pese a face individual do racismo. Reconhecemos, sim, a sua causa fundante, marcadamente estrutural (colonização escravista e capitalista). Zilá Bernd propõe um conceito alinhado ao que discutimos como antagonico à branquitude:

Negritude é uma palavra polissêmica, isto é, que possui várias significações: ao fato de se pertencer à raça negra; à própria raça enquanto coletividade; à consciência e à reivindicação do homem negro civilizado; à característica de um estilo artístico ou literário; ao conjunto de valores da civilização africana (Bernd, 1988, p. 15-16).

A estrutura socioeconômica e política brasileira tem produzido esse antagonismo ao longo dos tempos, seguindo a doutrina de “dividir para dominar” de antigos imperadores, como o romano Júlio César (*divide et impera*).

Pinheiro (2023, p. 67) dialoga com a assertiva de que “o Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola”. Esse modo de pensar, que dimensiona o racismo estrutural, tem, em Almeida (2019, p. 50), um aporte importante: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”.

Portanto, sendo o racismo estrutural, a escola, como instituição social significativa, pode tanto ser instrumentalizada (racionalidade técnico-funcionalista) para manter a ordem socioeconômica e cultural branco-ocidental, como também pode ser mediação socioanalítica para a transformação.

A educação em geral, e sua atuação antirracista, em especial, podem educar para a consciência de que não foi o/a negro/a quem criou o racismo. Bárbara Pinheiro (2023, p. 89) tem algo a dizer: “o racismo é um problema social criado pelo Ocidente com o intuito de diferenciar, hierarquizar e dominar pessoas. Trata-se de uma problemática de agência ocidental”. Com esse patamar de compreensão, depreende-se que raça e racismo são, em uma primeira acepção, produtos do fenômeno escravista escravocrata. Ainda a esse respeito, Carlos Moore (2007) dialoga com esse entendimento, alargando o patamar de entendimento:

A Europa que subdesenvolveu o Continente Africano em benefício próprio, já considerava essa região, desde a alta Idade Média, como o “continente maldito”, o “refúgio de Satã”, o “berço do pecado”. Além de estar povoada de “selvagens primitivos” e de “gente canibal”, a África era o lugar de origem dos “pretos”, criados por Deus, mas amaldiçoados por ele a serem uma “raça de escravos” (Moore, 2007, p. 215).

A configuração de África como território de “gente feia, diabólica e inferior”, na ótica europeia, concepção com a intencionalidade de subjugar, explorar, dominar e oprimir, teve sua maior expressão na produção colonial-escravista e expansão europeia capitalista como polo dominador do mundo.

Esse evento histórico demarcou e demarca, ainda hoje, o lugar do/a negro na sociedade dividida em classes e culturalmente racista, ambos provocadores de sofrimento para negros/as. Piedade (2022) usa o conceito de dororidade para exprimir esse fenômeno socioeconômico, cultural e político em desvantagem do/a negro/a. Ao subdesenvolver a África e também o Brasil,

a Europa desencadeou esse processo via desumanização e desqualificação de povos e civilizações africanas, como posto por Carlos Moore.

O segundo conceito de raça e racismo é o que remete à dimensão social, política e cultural. Raça é concepção e construção de quem é o sujeito alvo de todas as formas de opressão, exploração, dominação e racismo. Piedade (2022, p. 94) usa o conceito de *cosmopercepção* para indicar a contraposição entre o modo de ver europeu - conhecimento fragilizado pelo olho que vê o diferente e o transforma em desigual -, e o modo de conceber, viver, sentir e celebrar africano, em relação ao fenômeno da cor/raça que vê com a própria vida e, assim, se indigna e luta. A discussão feita no tópico “a diversidade não se constrói, se celebra!” propõe, entre outras premissas, que:

A coisa mais comum que eu escuto por aí em palestras sobre a diversidade é que precisamos construir espaços diversos. E fico refletindo que talvez não seja sobre um processo de construção, pois o mundo é diverso, mas sim sobre processos de entendermos e de aceitação da própria realidade social (Pinheiro, 2023, p. 117).

Há, no Brasil, uma grande dificuldade de se reconhecer, respeitar e acolher a diversidade como um dado presente no universo. E o que é pior, mata-se negros, mulheres e homossexuais como uma forma de extermínio dos que “incomodam” com a presença indignada e insubmissa.

Voltando ao tema de cotas, dois momentos são intercambiantes: o conceito de cotas atrelado às políticas de ações afirmativas e cotas como produto da luta do movimento negro brasileiro em suas várias facetas. No primeiro caso, a autora é enfática: cotas raciais são políticas de ações afirmativas. E ações afirmativas são políticas sociais voltadas para a reparação histórica de grupos socialmente destituídos de direitos em razão de suas características coletivas.

Apesar das cotas atenuarem as desigualdades raciais e de outras identidades, ainda está longe de solucionar problemas estruturais brasileiros. Não se pode dispensar as cotas, mas lutar por políticas mais amplas capazes de romper com as estruturas que, historicamente, causam desigualdades socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais. A grande disputa é por uma sociedade equitativa, redistributiva e respeitosa.

Entendemos que tudo o que se alcança no âmbito da negritude não é produto de concessão, mas de um longo debate e embate entre o poder público-privado e os/as negros/as. No tocante às cotas como ação intransigente do movimento negro brasileiro, Bárbara Pinheiro (2023) traz a multiplicidade de sujeitos e instituições negras comprometidas com a luta, reconhecendo a historicidade do movimento de luta do negro brasileiro, desde os quilombos, em contexto colonial-escravista:

As cotas são fruto de uma luta histórica que atravessa desde o movimento quilombista, passando pelo movimento abolicionista, o movimento fretenegrino, a guarda negra, a imprensa negra brasileira, o teatro experimental do negro, o Movimento Negro Unificado (MNU), a marcha Zumbi dos Palmares, até a marcha de mulheres negras para Brasília entre outros (Pinheiro, 2023, p. 134).

O título conclusivo da obra faz a discussão do que se vislumbrou como título: “Como ser um educador antirracista”. A função social do/a professor/a é fundamental no processo educativo escolar, e Bárbara Pinheiro (2023) explicita um dos elementos constitutivos dessa função:

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/a é aquele que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p. 145).

A consciência de si e do mundo ajudam o/a professor/a a construir uma plataforma de ações na escola com o objetivo de promover uma transformação socioeconômica. Isso tem a ver com quatro dinâmicas

intercambiantes: o tipo de currículo, a concepção político-social e gnosiológica dos/as professores/as, a participação na formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e com a relação dialógico-dialética entre professor-estudante-objeto do conhecimento.

A propósito da ação pedagógica, de seu perfil exigente, no sentido de estar aliado/a à transformação social, política, econômica e ideológica, cabe sugerir essa obra ao seguinte público: professores/as, orientadores/as educacionais, equipe gestora escolar, sindicato dos professores/as, dirigentes da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE), estudantes universitários, movimentos sociais/populares, entre outros.

Bárbara Pinheiro faz uma sensibilização para estabelecer aderência e responsabilidade social coletiva com a causa negra, uma vez que a escola e os/as educadores/as podem fazer mediações importantes para promover, em conjunto com outras mediações, o rompimento do racismo. Contudo, essa possibilidade não poderá se efetivar apenas pela prática pedagógica, pois o racismo é uma questão estrutural. É nesse sentido que precisamos articular práticas pedagógicas antirracistas associadas com lutas sociais anticapitalistas, antissexistas e antiescravistas. ■

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERND, Zilá. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, nº 169, 30 ago. 2012, Brasília, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União, nº 216, 14 nov. 2023, Brasília, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Edição Extra de 11 jan. 2023, nº 8, p. 1, Brasília, 2023.
- MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para a compreensão do racismo na história. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- PIEPADE, Vilma. **Dororidade**. 4ª reimpressão. São Paulo: Nós, 2022.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 3ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RESENHAS

Filme nigeriano “Aníkúlápó”: um convite em “cruzos” de raça e gênero ao/a espectador/a professor/a

Nigerian film “Aníkúlápó”: an invitation in “crosses” of race and gender for the teacher viewer

Deise Carla Souza Santos *
Martha Lemos de Moraes **
Rosana Busnello Giacomazzi ***

Resumo: Em 2023, a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em toda rede de ensino, completou 20 anos. A Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) promoveu, em 2023, o curso “20 anos da Lei nº 10.639: história das Áfricas e formação do mundo transatlântico”, oferecido pela professora formadora Dra. Renata Nogueira. Na ocasião, como cursistas, as autoras tiveram a oportunidade de conhecer diversas referências políticas/estéticas/epistêmicas africanas contemporâneas, na contramão do epistemicídio que se perpetua na *práxis* em diversos espaços educacionais. “Aníkúlápó” foi uma dessas referências, filme analisado pelas autoras em cruzos com discussões sobre raça e gênero, por uma ótica docente interdisciplinar, afrorreferenciada, pluriépistêmica e/ou intercultural em sala de aula.

Palavras-chave: Espectador. Educação afrorreferenciada. Raça. Gênero.

Abstract: In 2023, law 10,639/2003, which establishes the mandatory teaching of “Afro-Brazilian history and culture” in the entire education network, completed 20 years. EAPE – Subsecretariat for Continuing Training for Education Professionals” promoted in 2023 the course “20 years of Law 10,639: history of Africa and the formation of the transatlantic world”, offered by teacher trainer Dr. Renata Nogueira. On the occasion, as course participants, the authors had the opportunity to learn about various contemporary African political/aesthetic/epistemic references, going against the epistemicide that perpetuates praxis in various educational spaces. “Anikulapo” was one of these references, analyzed by the authors in *crosses* with discussions about race and gender, from an interdisciplinary, Afro-referenced, multi-pistemic and/or intercultural teaching perspective in the classroom.

Keywords: Viewer. Afro-referenced education. Race. Gender.

* Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do DF há 18 anos. Graduiu-se em Letras e suas respectivas literaturas pela Universidade Católica de Brasília e é Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Gama Filho. Atualmente é Supervisora Pedagógica do Centro Educacional do Lago. E-mail: deiscs Souza24@gmail.com.

** Professora de Arte/Teatro na Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2014 e doutora em Pedagogias do Teatro pela ECA/USP. Desde 2020, atua como professora formadora na Subsecretaria de Formação Continuada para os Profissionais da Educação (EAPE/SEEDF). E-mail: marthalemo@gmail.com.

*** Pedagoga pela Universidade de Brasília, especialista em Supervisão Escolar e orientadora educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2008. E-mail: rgb2404@gmail.com.

“Aníkúlápó” é um filme nigeriano de época (período ficcional pré-colonial), com duração de 2h22min, lançado em 2022 pela Netflix, categorizado como gênero “Nollywood”; “Drama”; “Obras de época”; “Africanos” (Aníkúlápó, 2022). Tem o desenvolvimento da história por Shola Dada e Kunle Afolayan (diretor), e conta, em seu elenco, com os atores Debo Adebayo, Bimbo Ademoye, Aisha Lawal, Sola Sobowale, Kunle Remi e Dele Odule, entre outros. O filme possui classificação indicativa de 16 anos e conta com a seguinte sinopse: “Depois de ser assassinado por ter um caso com a rainha, um viajante encontra com um pássaro místico com o poder de lhe conceder uma segunda chance” (Aníkúlápó, 2022). A história é inspirada em Ifayemi Elebiubon¹, mas esta informação é suprimida na sinopse do *streaming* norte-americano. Assim, questionamos: que tipo de discurso de produção de subjetividade esta sinopse vaga e pouco convidativa reforça? Consideramos que a sinopse não contempla a riqueza estética/cultural/histórica do audiovisual, tampouco evidencia a representação contundente da cultura iorubá, e nem mesmo oferece pistas quanto à originalidade do roteiro.

Esse filme se justifica em sala de aula, em princípio, porque conforme a Lei nº 10.639/2003, é obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em toda rede de ensino. Mas vai muito além disso: o consideramos um “prato cheio” do ponto de vista histórico, estético, ético e político, com chaves interseccionais sobretudo entre raça e gênero, que possibilitam

desdobramentos em sala de aula e partilhas complexas de leitura, sem perder a potência de prazer estético pela sua originalidade e riqueza cultural. Convidamos os/as colegas professores/as a assisti-lo antes dessa leitura (contém *spoiler*), e que busquem “cruzos” entre o chão de suas escolas, suas disciplinas e/ou eixos transversais. Para Luiz Rufino (2019), os “cruzos” representam os pontos de encontro, intersecções e conexões entre diferentes culturas, saberes e experiências. Simbolizam os locais de troca e diálogo entre as diversas tradições e formas de conhecimento presentes na sociedade brasileira. Assim, os “cruzos” se constituem como espaços de aprendizado e a construção de identidades, reconhecendo a riqueza e a complexidade das influências culturais que permeiam a história do Brasil e suas matrizes culturais africanas.

Abrindo os trabalhos: o roteiro se inicia com um pássaro sobrevoando o corpo do personagem Saro. Em meio a imagens históricas de registros pré-colonização da cultura iorubá, uma voz *off* narra:

Quando alguém morre, em Iorubá, não é enterrado. Em vez disso, o corpo é levado à Floresta Sagrada. Quando alguém morre, diz-se que vai descansar. Eles descansam... É assim que os mortos eram tratados na terra Iorubá antes de os tempos mudarem. Os tempos mudaram, e agora cavamos o solo para enterrar os mortos. O Ifá diz que o pássaro Akala tem o poder da ressurreição. Quando as pessoas morrem, de forma prematura, o pássaro mítico Akala tem a habilidade divina de

Figura 1. Filme Aníkúlápó (Netflix)



Fonte: Netflix, 2022.

ressuscitá-los. Mas, se o tempo da pessoa já passou, então o pássaro permite passar para o além. Em um verso divinatório de Ifá, chamado de “Idin’osun”, uma criança corajosa vestida na forma de Akala consulta o oráculo para o rei de Oió e lhe diz para fazer um sacrifício para que seu palácio não seja destruído pelo fogo. Uma criança rebelde é aquela que ouve o bater das asas da pomba em voo. O oráculo é consultado para Saro, um amigo de Elemele, Saragereje. Eventualmente, o protetor se torna o cordeiro sacrificial. Todos podem vir, não veem que a profecia foi cumprida? (Anikúlápó, 2022).

O pássaro Akala pousa perto de sua cabeça e ele se senta. Seu rosto aparece desconfigurado. O pássaro o questiona: “Qual é a causa da sua morte?” Corte para festejo na cidade de Oyoilê (Oió), em festival de cultura tradicional, com o povo cantando, dançando, tocando. Chega Saro, sem marcas de agressão, indicando que provavelmente houve um retorno ao tempo. Essa estrutura temporal de retorno dialoga com a “cosmopercepção” (Oyewùmí, 2021) de tempo iorubá, que é espiralar (Martins, 2021) representada pelo símbolo adinkra “sankofa”², que significa recordar os erros do passado para que eles não sejam cometidos novamente no futuro (retorno ao passado para que seja possível adquirir conhecimento e sabedoria). Assim como o pássaro adinkra Sankofa, Akala também nos remete a um retorno ao passado – neste caso, a consulta ao oráculo – como dispositivo para novas tomadas de decisão.

A interpretação dos atores é exacerbada/ampliada, causando no início do filme certo estranhamento ao compararmos com o realismo/naturalismo do cinema ocidental. Esta é uma característica presente em outros filmes africanos tais como “O Retorno do Rei”, “Amina” e “A lição de Moremi”, com expressão corporal, em especial as expressões faciais mais próximas à interpretação para o Teatro, demonstrando haver certa estética comum entre os países da África. Analisamos que essa corporeidade se caracteriza pela teatralidade *lato sensu* (Martins, 1995) inerente ao cotidiano nas culturas africanas, tendo em vista que essas culturas não dicotomizam corpo/mente, arte/ritualidade/vida/espiritualidade, como analisa a autora, fundamentada em Wole Soyinka (1992).

Ao chegar em Oió, Saro diz que busca novos mercados para o seu negócio Tecelão de tecido aso oke (apresenta-se como especialista). O contexto da cidade é apresentado com os líderes políticos e religiosos sêniores reunidos e rainhas e princesas, tendo seus cabelos trançados em meio a ciúmes e brigas entre elas. É interessante observar as diferenças culturais em relação ao ocidente quanto aos valores de riqueza e beleza, e consideramos que o filme cumpre bem o papel de valorizar a estética africana ao mostrar os cuidados das rainhas com seus belos cabelos ornamentados em rebuscados penteados.

Para adentrar a análise de gênero, apresentamos a rainha Arolake, mais jovem e preferida esposa do rei. Desde a sua primeira aparição, é agredida pelas demais esposas, seja por ciúmes, seja por sua esterilidade. Por um lado, poderíamos interpretar que a cultura em Oió era machista, sem sororidade entre as mulheres, pois nos reinos apenas o rei era poligâmico, enquanto que as rainhas não. Por outro lado, em “A Invenção das Mulheres” (2022), Oyèrónkè Oyewùmí alerta que é necessário afastar-se do binarismo “bio-lógico” (2022, p. 60) ocidentalizado para refletir acerca da cultura lorubá Oió. “Não se pode localizar as pessoas nas categorias iorubás apenas olhando para elas” (Oyewùmí, 2021, p. 66). Assim, consideramos que uma linha de análise pertinente seria a comparação das personagens com a própria mitologia lorubá. João Clodomiro do Carmo (1987), no livro “O que é Candomblé?”, apresenta o mito de Xangô e suas mulheres, sendo as prediletas Oxum e Iansã, que brigam por Xangô. Iansã é ciumenta, dominadora, escandalosa, guerreira. Oxum é a parideira, compreensiva, doce, gentil, inteligente e perspicaz. Segundo o autor, Xangô é apaixonado por ambas e exige fidelidade, tem aversão à morte e não suporta disputas em seu território.

Ou seja, podemos fazer conexões entre as relações matrimoniais nas aldeias representadas no filme a partir desta analogia, não para negar *a priori* a presença de machismo, mas para “cismar” (Rufino, 2019) sobre as nossas próprias percepções, buscando deslocar nosso olhar das lentes ocidentais, que tendem a estereotipar, exotizar ou “outrificar” (Kilomba, 2019) culturas que não são as nossas. Ao desmitificar ou desoutrificar essas personagens, compreendendo-as a partir de suas cosmopercepções, reparamos que nossa percepção foi alterada, relativizada: deixamos de julgá-las moralmente, tampouco nos comovemos (como nos dramas ocidentais): as reconhecemos ao mesmo tempo em suas singularidades e relações sociais, a partir de suas potências, estruturas sociais e contradições.

Por essa mesma ótica “desnordeada”, analisamos a personagem Olori. Paralelamente ao cotidiano de Arolake, o filme conta a história de Saro e de como ele se estabelece em Oió. Contextualiza o seu envolvimento tanto de trabalho quanto sexual com Olori Agba: inicialmente como moldador de argila, e à medida em que vai se tornando o seu “preferido” sexual, consegue ir ascendendo profissionalmente, até tornar-se tecelão autônomo. Olori é uma mulher de meia idade poderosa, que possui vários funcionários e parceiros. Ela lidera uma comunidade e possui vários parceiros sexuais, tal como o rei supracitado. Ou seja, podemos perceber, como salienta Oyewùmí (2021), que ter vários parceiros é uma manifestação de poder, mas este não se sustenta pelo binarismo de gênero. Assim, não se trata de

machismo, quando o rei ostenta várias esposas, pois o inverso também acontece com a senhora Olori, ao desfrutar de vários parceiros.

Sem o pressuposto de dominação de um gênero sobre o outro do patriarcado ocidental, o filme vai mostrando as similaridades nas relações de poder estabelecidas com Saro e Arolake, cada qual em seu contexto: ambos têm relações sexuais contra a vontade, mas mesmo assim são os “preferidos” de seus dominadores; ambos são alvo de ciúmes e retaliações de outros personagens, que os agridem e os ameaçam com frequência. Porém os personagens de destaque³ Saro e Arolake também têm outro aspecto em comum: não são personagens ingênuos, passivos ou benevolentes (em oposição à grande parte das construções ocidentais aristotélicas ou de drama burguês). Sobrevivem e se adaptam às condições como podem e, por vezes, se aproveitam da situação, como num jogo de poder.

Ambos se beneficiam com recompensas ou presentes recebidos por serem os preferidos. Arolake referencia o rei para outra rainha como um velho desprezível; faz manobras para se vingar dos maus tratos das outras esposas (fingiu-se de doente para atrair o rei no dia em que a outra esposa se enfeitou e perfumou para recebê-lo). Por outro lado, Saro finge amar a ter ciúmes da Olori e faz “greve de sexo” para conseguir benefícios, até ela indicá-lo a vendedor de roupas das rainhas, fato esse que provocará uma virada no enredo do filme. Na verdade, a obra deixa em aberto a cada espectador interpretar até que ponto Saro e Olori se envolvem emocionalmente, num jogo fronteiro entre relações de poder e/ou paixão.

Conforme Oyewùmí (2021, p. 65), na sociedade lorubá do sudoeste da Nigéria, “o corpo nem sempre é recrutado como base para a classificação social”. E complementa: “No mundo iorubá, particularmente na cultura Oió prévia ao século XIX, a sociedade era concebida para ser habitada por pessoas em relação umas com as outras [...]. A hierarquia social era determinada pelas relações sociais” (Oyewùmí, 2021, p. 65). Além disso, “o princípio que determinava a organização social era a senioridade, baseada na idade cronológica” (Oyewùmí, 2021, p. 65). A senioridade relacionada a poder se evidencia tanto na personagem Olori quanto no rei abandonado por Arolake e seus conselheiros.

No contexto político, embora o período histórico do filme não seja explicitamente revelado, algumas pistas nos apontam que se tratava de um período inicial do colonialismo nigeriano, ou seja, período anterior a 1880. Uma observação importante a ser feita é de que a aparição dos líderes políticos/religiosos inclui a representação de lideranças femininas. Este é o segundo indício de que não se trata de sociedade patriarcal nos moldes ocidentais. Além disso, falas de líderes políticos/

religiosos sêniores revelavam sabedoria, em oposição a outras representações fílmicas hollywoodianas que costumam representar esses personagens outrificados como selvagens e/ou desumanos e/ou docilizados e/ou tolos. Neste sentido, citamos falas conscientes como

“traficantes de escravos se multiplicando” [...] “aqueles que vem, os brancos que disseram que fariam parceria conosco, por que vão ouvi-los para saber que parceria querem? Não são os brancos que estão vindo?” [...] “Nem pense nisso. Crianças sendo vendidas! já estou ficando com medo!” [...] “sejam cautelosos Baba Oloyé, o comércio de escravos não é vantajoso, é só uma forma oficial de sequestro, acham que alguém volta pra casa? Nunca voltam” (Anikúlápó, 2022).

Assim, podemos perceber que o filme acontece no período do “tráfico de escravos negros”, mas este é apenas o contexto e não o tema, pois não aborda claramente toda a complexidade do que significou essa extração de sua população para outro continente. Ficamos em dúvidas quanto ao significado real da retirada das pessoas nas aldeias. Não ficou muito evidente a escravização do povo negro, o medo, o sofrimento, a separação de famílias inteiras e essa parte da história poderia ter sido mostrada no decorrer do enredo do filme. Por outro lado, entendemos e defendemos a liberdade ficcional na linguagem fílmica, e refletimos que a ênfase no sofrimento é apenas um caminho, que muitas vezes apenas reforça a subalternidade negra. Neste sentido, consideramos profícua a escolha estética do diretor em salientar a riqueza e a beleza da cultura, mesmo que o enredo aconteça em período histórico de barbárie.

Dando continuidade ao enredo, quando Saro passa a vender as roupas para as rainhas, logo chama atenção da sobrinha de Arolake, mas é com a própria que ele se envolve. Há uma reciprocidade no olhar de ambos, e Arolake toma a iniciativa de avançar sexualmente sobre ele quando está indo embora a pé pela floresta. Esta ação vai de encontro à *práxis* ocidental em que a mulher costuma ser passiva e não tomar iniciativa nos relacionamentos. A partir daí são vários encontros sexuais/amorosos, e a poderosa Olori o avisa (ou ameaça?), dando a entender que sabe acerca do seu romance com Arolake: “Você está brincando com fogo, estou te avisando, não quero que tenha problemas” (Anikúlápó, 2022).

Na mesma noite, os amantes contam suas histórias infelizes e decidem fugir juntos. Arolake conta: “Eu só tinha 15 anos quando me casei com o rei. Eu tentei matar, mas não consegui. Eu me senti tão presa. Como alguém em uma prisão perpétua. Estou com tanto ódio e muito triste. Não conheci nada além do ódio das outras rainhas. Recentemente alguém tentou me envenenar”. Saro responde: “Eu também passei por muita coisa na vida. Só tinha 6 anos quando fui levado para pagar a dívida dos meus pais. Vir parar em Oyó

foi um ponto de virada para mim. Consigo lucrar com meu trabalho árduo aqui”. Ou seja, novamente, as personagens compartilham sofrimentos de infância similares, apesar do sexo oposto. Saro inicialmente hesita na fuga, mas ao lembrar do aviso/ameaça de Olori, decide pela fuga naquela mesma noite. No entanto, quando Alorake retorna ao reino, é colocada contra a parede pela sobrinha, que chorando, a chama de “ladra de marido”. Corre para contar para a sua mãe (esposa mais velha do rei), e logo a confusão é instalada.

Arolake consegue fugir, mas Saro é pego e linchado a pauladas. Seu corpo é jogado no mato. Arolake estava à espreita, acompanhando tudo e vê seu amado morrer. Quando todos vão embora, ela o abraça, chora desesperada e dorme abraçada com o cadáver desfigurado. Acorda com o barulho do pássaro Akala sai correndo e espia. O pássaro aparece e fala “Levanta-te, mortal. Você não merece estar vivo. Volte para a sua morte”, enquanto Saro senta. Mas o ritual é interrompido por Arolake, que espanta o pássaro e pega uma cabaça preta que estava no chão. Saro fica sentado e ressuscita.

Interpretamos que a morte interrompida de Saro significa – mesmo que manipulada por Arolake – uma nova chance, uma nova escolha para as personagens. Ambas trouxeram marcas de violência em suas famílias, nas quais a questão financeira dos pais interferiu tragicamente em seus percursos. Agora, livres dessas amarras, podem traçar novo caminho, fazendo suas próprias escolhas. Numa sociedade onde a ancestralidade é valorizada, passada de pai/mãe para filho/filha, olhar para trás para replanejar o futuro, como propõe o adinkra Sankofa, poderia ser um devir decisivo para o sucesso das personagens. Será esta a cosmopercepção (Oyeùmí, 2021) do casal?

O filme está pela metade e apresenta aqui uma quebra brusca. Inicia-se uma nova saga, parece ser outro filme. Os dois andam até outra cidade por semanas, com ele machucado, são 230 quilômetros de caminhada na floresta. Até que encontram um caçador que oferece ajuda, pois diz “o caminho está cheio de traficantes de escravos”. Dormem na cabana do caçador que diz: “A guerra chegou e não tem escapatória. Há consequências para cada ação. Quaisquer sacrifício que fizessem não teriam sucesso” (outra referência rápida à barbárie da colonização). Na manhã seguinte, chegam à cidade de Ojumo. Na distância percorrida pelas personagens, apenas ao final do trajeto foi demonstrado o risco de encontrar traficantes de pessoas. Para um momento histórico tão marcante, violento, desumano, questionamos: na realidade histórica, ao longo de 230 km a pé, haveria a possibilidade desse casal não se deparar com cenas de violência ou que mostrassem a destruição das famílias em decorrência do tráfico de escravizados?

Logo na chegada à nova cidade, ambos se deparam

com uma criança recém-morta e o desespero da mãe e demais pessoas, que rezam, cantam, choram, gritam. A reza cantada salienta a relação imbricada entre arte/vida (Martins, 2021). Arolake finalmente conta a Saro sobre o poder da cabaça, e ele ressuscita a criança. Logo, é apelidado de Aníkúlápó: “aquele que carrega a morte no bolso”, em Iorubá.

Aníkúlápó (Saro) é convocado pelo palácio e lhe é oferecida uma bela e ampla casa. Ele e Arolake comemoram. “Minha guardiã, agora somos bem sucedidos”, diz a ela, que o orienta a ter paciência que aos poucos iriam prosperar mais e mais, sem ter mais que trabalhar. Aqui há a quebra da lógica ocidental no papel da mulher novamente: enquanto Saro demonstra certa confusão mental e ignorância, Arolake é sábia, perspicaz e inteligente.

Os casos de ressurreição começam a surgir, ele ressuscita inúmeras pessoas e usufrui das recompensas (até mesmo pessoas que não desejam retornar e reclamam: “Eu não pedi para voltar”, diz uma idosa). É um momento de leveza e certo humor. Mas logo ele se acostuma com o conforto e o desejo pelo poder começa a não ter limites, a começar por estuprar a funcionária que trabalhava na casa do casal. O Sacerdote avisa ao reino que tem algo errado com Aníkúlápó, que o deixem partir (demonstrando a sabedoria da senioridade espiritual), mas o interpretam como ciumento. A funcionária engravida, Arolake descobre e fica extremamente decepcionada. Saro usa a esterilidade dela para justificar que precisavam de filhos e usa a falta de filhos como argumento. Ela fica mais arrasada ainda. Paralelamente, Saro é questionado pela cúpula do rei sobre a origem do poder e pede a cabaça, mas Saro se defende dizendo que só ele pode tocá-la. “Se outra pessoa tocar na cabaça, morrerá prematuramente”. Ou seja, se aproveita da espiritualidade do próprio povo para se blindar.

Alguns anos depois...

Saro tem várias esposas e muitas crianças. Arolake se vê passando pela mesma situação do casamento anterior: sofrendo agressões de demais esposas e crianças. A realidade das personagens mostrou que a repetição de comportamentos acaba por moldar as relações que já existiam anteriormente e que eles mesmos refutaram, se rebelaram, fugiram. Acabaram criando a mesma estrutura anterior que causou tanto sofrimento e que agora volta e se torna insustentável para um deles. A violência não é apenas dos homens para as mulheres, mas entre as mulheres também. No entanto, há aqui novamente que se tomar cuidado para não analisar sob a ótica ocidental, que Oyeùmí (2021, p. 106) chamou de “sororarquia”, pois, segundo a autora, as mulheres ocidentais estão no topo da sororidade. Assim, mesmo observando que entre elas há uma rivalidade para

a busca de ser a favorita entre os homens, também observamos que elas realizam fazeres do cotidiano na maioria das vezes coletiva e cooperativamente.

Na sequência, uma outra esposa de Saro se descontrola e diz: “O que o pobre homem fez para você, rainha pretenciosa”? Ao ser questionada por Saro, reforça: “Não é segredo que ela é estéril e que já foi rainha. Pare de fazer escândalo por nada”. Decepcionadíssima, à noite, Arolake reclama pelo segredo revelado:

Não foi o suficiente você partir o meu coração e me negligenciar? Não foi o suficiente me transformar em objeto de zombaria diante de suas esposas e de todos? Você quer me matar também? Vamos! [...] O que você acha que vai acontecer se for divulgado que a esposa fugitiva do grande rei está viva e vive como esposa de outra pessoa em Ojumo? [...] Afaste-se. Que pena. Que tola eu tenho sido. Ao menos como esposa do grande rei, do império de Oió, eu era a favorita do rei. Como a lua, acima de todas as outras. E ele me amava muito. Agora me tornei um objeto de zombaria para você sua besta ingrata (Aníkúlápó, 2022).

A referência de Arolake ao seu casamento anterior, com o Rei, nos remeteu à mesma cosmopercepção da personagem Sidi, da dramaturgia teatral “O Leão e a Jóia, de Wole Soyinka (1962). Ambas as personagens, em suas complexidades e contradições próprias da singularidade humana, veem vantagem em relacionar-se com o rei (ou o “Leão”), não por uma leitura rasa de julgá-las interesseiras, mas tanto pela sabedoria da senioridade quanto pela extensão da relação a toda a família (os parceiros “se casam” também com as famílias dos cônjuges).

Ao ouvir as “verdades” de Arolake, Saro dá um tapa em seu rosto e ela sai. Daqui para frente, ela só aparece sempre pensativa e chorando. Saro é chamado pelo mensageiro do rei para ressuscitar o príncipe que adoeceu e morreu precocemente. Saro pede a filha do rei como esposa, como pagamento. Revoltado, em princípio o rei nega, mas logo a fofoca se espalha pela cidade, chegando aos ouvidos de Arolake. Ela faz as malas e vai embora.

O mensageiro do rei volta poucos dias depois dizendo que a família real concordou com a troca. Saro vai ao reino e tenta ressuscitar o príncipe, mas não consegue. Fica arrasado e intrigado. Abre a cabaça e vê que tem areia dentro, logo deduz que a esposa trocou o conteúdo e lamenta. Em meio a imagens do rei treinando arco e flecha, a voz do narrador retorna:

Agilinti, amigo de Olatuse, nós temos um problema. Awan, amigo de Awedowu. Consulte oráculo para Olapade, filho de Ebediwu. Você foi avisado para não trair, foi avisado para não contar mentiras. Seu orgulho levou à sua queda. Quando você escolhe uma ação, esteja pronto para viver com as consequências. Olapade filho de Ebediwu, seu orgulho excessivo levou à sua queda (Aníkúlápó, 2022).

Aparecem memórias de pontos chave, e por fim Saro aparece morto novamente. O pássaro Akala grita e ele senta. Fim do filme.

Analisamos que as personagens são complexas, não binárias, e não se caracterizam por dicotomias como bem e mal, belo e feio, forma e conteúdo. Saro rompeu o pacto que construiu com Arolake quando decidiram fugir juntos. Ambos tiveram o mesmo desejo de se complementarem, mas não foi o que aconteceu, pois Saro foi perdendo sua dignidade, seus valores. As mudanças de valores de Saro, sua vaidade, seu orgulho, seu poder perante todos o levou a sua derrota. O poder não era dele, era da cabaça, mas interpretamos que acabou perdendo a força de ressuscitar as pessoas por tornar-se violento e entre tantas barbáries, oprimir a pessoa que mais o amava. Arolake, que o ajudou a mudar de vida com a cabaça que tirou do pássaro, o fez perder os poderes mágicos. Por fim, foi ela, como mulher empoderada, quem determinou a jornada de Saro, na ressurreição e na morte.

O olhar “em cruzos” entre gênero, raça e nossas próprias percepções enquanto professoras espectadoras, à luz de autores decoloniais, nos ajudam pensar sobre nosso próprio olhar e nos inspiram a realizar desdobramentos em sala de aula, utilizando esse filme e outros “Nollywoods” como dispositivo para uma educação afrorreferenciada em diferentes componentes curriculares, de forma multi, trans ou interdisciplinar.

Por fim, questionamos: será que se Aníkúlápó tivesse olhado para a sua ancestralidade com sabedoria, como a Sankofa, teria renascido ao invés de morrer? O que teria mudado nos rumos dessa história? De uma coisa, sabemos: se a história acontecesse na colonialidade da Nigéria hoje, Saro provavelmente seria enterrado na sua primeira morte e não haveria Aníkúlápó. E se fosse no contexto da necropolítica (Mbembe, 2018) brasileira da atualidade? A poesia responde: “Tá lá o corpo estendido no chão” (Bosco, 1975) e diz a canção: “Morreu na contumácia atrapalhando o tráfego” (Buarque, 1971). ■

Notas:

¹ Fáyemi Ọ̀ṣundàgbónu Elebuibon é um escritor, poeta, linguista iorubá e nigeriano e um sacerdote de Ifá mundialmente famoso. Suas peças e filmes receberam aclamação mundial por sua busca pela preservação da cultura e do patrimônio iorubá.

² O símbolo é representado por um pássaro mítico que voa para frente tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro.

³ Optamos em não utilizar o termo “protagonista”, pois este é originário do grego antigo “protagonistes”, que significava “principal ator”, a partir da lógica estrutural da tragédia Aristotélica ocidental. Consideramos que este termo não dá conta sequer das produções contemporâneas ocidentais, tampouco de todas as produções não ocidentais, e por este motivo ético/político/estético, substituímos por “personagens de destaque”.

Referências

- ANÍKÚLÁPÓ. Direção de Kunle Afolayan. Produção: Netflix, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- BOSCO, João; BLANC, Aldir. **De frente pro crime.** RCA: Caça à Raposa, 1975.
- BUARQUE, Chico. **Construção.** 6 min 24 s. Phonogram/Philips, 1971.
- CARMO, João Clodomiro. **O que é candomblé?** Coleção Pequenos Passos. Brasília: Editora Brasiliense, 1987.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras.** São Paulo: Perspectiva, 1995.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SOYINKA, Wole. **O Leão e a Jóia.** Tradução de Willian Lagos. São Paulo: Geração Editorial, 2012.
- SOYINKA, Wole. **Collected Plays.** Oxford, New York, Oxford University Press, 1973.

Anotações

EDUCAÇÃO BÁSICA, DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E NO MUNDO



CADERNOS
RCC

Brasília-DF - Cadernos RCC#36 - v. 11 - n. 1 - março 2024

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Ibaneis Rocha - Governador
Celina Leão - Vice-Governadora

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA
Isaías Aparecido Da Silva - Secretário

SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Maria das Graças de Paula Machado - Subsecretária

DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO E PESQUISA (DIOP)
Luciana de Almeida Lula Ribeiro - Diretora

EDITORA-CHEFE
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)

EDITORAS ADJUNTAS
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)
Carolina Carrijo Arruda (SEEDF)
Eliane Luiz de Freitas (SEEDF)
Jaqueline Aparecida Barbosa (SEEDF)

EDITORES DE SEÇÃO
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF)
Martha Lemos de Moraes (SEEDF)
Robson Santos Câmara Silva (SEEDF)

EDITORES CONVIDADOS
Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt (UnB)
Urânia Flôres da Cruz Freitas (UnB)

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)
Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF)
Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF)
Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Juliana Alves de Araujo Bottechia (SUBEB/SEEDF)
Maria das Graças de Paula Machado (EAPE/SEEDF)
Raquel Oliveira Moreira (EAPE/SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Bruno Portigliatti (FCU)
Célio da Cunha (UCB)
Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Jaqueline Moll (UFRGS)
José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (UFC)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

REVISÃO
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)

ARTE DA CAPA
Carlos Décimo
Imagem gentilmente cedida

DIAGRAMAÇÃO
Leon Martins Carriconde Azevedo

IMPRESSÃO
Secretaria de Estado de Educação
Tiragem: 1.000 exemplares

ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

periodicos.se.df.gov.br/comcenso

PRÓLOGO

Ação-Reflexão-Ação: transformando teoria em práticas educativas inspiradoras

A publicação de textos em revistas sobre a temática da Educação e Direitos Humanos desempenha um papel fundamental no fortalecimento do debate e na ampliação do conhecimento. Ao disseminar informações por meio de artigos, relatos de experiência e resenhas críticas, contribui-se para a conscientização e sensibilização de diversos públicos, tais como educadores, estudantes e pesquisadores. Essa prática não apenas eleva a qualidade do diálogo sobre Direitos Humanos na Educação Básica, como também estimula a formação de uma sociedade mais informada, justa e engajada em busca de uma Educação para e em Direitos Humanos.

A publicação que agora apresentamos conta com temas relevantes e visa difundir parte das produções textuais que contemplam a pluralidade das situações de vida das crianças, adolescentes, jovens e adultos, em contexto escolar e de trabalho, desenvolvidos no âmbito do Curso de Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional, realizado em parceria entre o Sinpro-DF e a UnB/CEAM. Adiciona-se a isto, os trabalhos advindos da chamada pública para o Dossiê Temático em ampla divulgação. Ao abordar questões pertinentes ao contexto educacional, como inclusão, diversidade, igualdade, tecnologia digital, políticas públicas, trabalho, formação docente e cidadania, os textos contribuem não só com a construção de uma base sólida em direitos humanos na educação, mas também com o fortalecimento de valores humanitários na sociedade. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também molda pessoas conscientes, capazes de contribuir positivamente com a mudança no mundo.

A relevância de pesquisas sobre Direitos Humanos na Educação Básica transcende a mera discussão teórica, e pode alcançar impactos tangíveis na prática pedagógica com impactos nas salas de aulas do Brasil e do mundo. Ao dedicar tempo em investigações sobre as intersecções entre direitos humanos e educação, é possível identificar lacunas, desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do sistema educacional e na prática educativa. Essa abordagem crítica é vital para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educacionais mais alinhadas com os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, e com a metodologia que fundamentou o curso, a Ação-Reflexão-Ação (ARA).

A publicação e divulgação de textos em revistas científicas como a Revista Com Censo (RCC), que neste ano completa 10 anos, precisam ser valorizadas, pois elas funcionam como veículos que promovem a disseminação do conhecimento especializado e, para a RCC significa consolidar a missão de servir de meio e mensagem a seus leitores pelo Brasil e pelo mundosobre temas dessa relevância. Ao serem publicados em periódicos científicos, os trabalhos sobre Educação Básica e Direitos Humanos atingem uma audiência qualificada, composta por acadêmicos, pesquisadores e profissionais da educação e dos mais diferentes campos da ciência. Isso não apenas valida a qualidade das contribuições, mas também amplifica o alcance e a influência das discussões, impactando positivamente na formulação de políticas públicas e práticas educacionais mais inclusivas e centradas nos direitos humanos e na qualidade da educação básica.

Aproveite a oportunidade de explorar as descobertas que aguardam por você em cada página do nosso dossiê! Sua próxima aventura de leitura está prestes a começar!

Editoras Convidadas

Urânia Flôres da Cruz Freitas

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt

DOSSIÊ - ENTREVISTAS

88 Rita Ippolito

DOSSIÊ - ARTIGOS

91 Trabalho e letramento digital docente após o ensino remoto: reflexões sobre o ensino
Fernanda de Lima Oliveira e Urânia Flores da Cruz Freitas

102 Currículo para diversidade na perspectiva da Ação-Reflexão-Ação: as contribuições do coordenador pedagógico dos anos iniciais
José Reinaldo Oliveira e Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt

113 Saúde mental docente na pandemia e pós-pandemia da covid-19: análise de políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Ana Maria Bastos de Carvalho e Katilen Machado Vicente Squarisi

124 A diversidade sexual e de gênero nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal
Anderson Neves dos Santos e Leonardo da Cunha Mesquita Café

136 Projeto político-pedagógico (PPP) e a gestão democrática no contexto das escolas da SEEDF
Milena Rosane da Silva e Gisele Cristine da Silva Dantas

146 Educação das Relações Étnico-Raciais: historiografia da criação, execução, implementação da Lei nº 10.639/2003 e outras perspectivas sobre direitos humanos
Adeir Ferreira Alves

156 Inclusão escolar, direitos humanos, ensinagem e aprendizagem: uma reflexão sobre os marcos legais norteadores e a práxis escolar inclusiva
Joaquim de Souza Júnior

166 A transformação social dos sujeitos por meio da educação: reflexões e vivências no contexto escolar
Analicélia Maria Gonçalves e Luzirene do Rego Leite

178 Política pública de formação docente: percurso formativo Aprender Sem Parar Anos Iniciais - Bloco Inicial de Alfabetização
Ângela Cristina Moraes Maciel e Angélica Acácia Ayres Angola de Lima



Rita Ippolito

Biografia:

Rita Ippolito possui especialização em psicologia do desenvolvimento infantil, em Ciências da Educação, Formação de Educadores, Universidade de Palermo, Itália. Trinta anos de experiência profissional com a cooperação internacional bilateral e multilateral (ONU), coordenando projetos e programas na área dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e Educação no Equador, Colômbia, Peru e Brasil. Coordenadora Geral do Programa de Educação do PNUD/Semed de Maceió (AL), consultora da Unesco, da Childhood-Brasil, da UNDIME, do Observatório da Inclusão da UFAL, pesquisadora do Violes-UnB e da UFRJ, consultora da Pestalozzi-Maceió. Autora do Guia Escolar: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual de crianças e adolescentes, organizadora de várias publicações na área da proteção da infância e do acervo da política educacional da Semed e do Plano Municipal da Primeira Infância de Maceió. Idealizadora e autora de conteúdo do aplicativo Aprender a Proteger. Organizadora e autora de várias publicações de educação e gestão pública. Contato: rita.ippolito@gmail.com

Entrevistadora:

Urânia Flôres da Cruz Freitas

Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Mestre em Educação, pedagoga, professora e pesquisadora sênior do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude/CEAM/UnB. Pesquisadora Nelis/UnB, Violes-UnB e GIGAPP/Madri. Contato: uraniaflores@gmail.com.

Educação em Direitos Humanos para aprender a proteger: um saber em construção!

1. A partir de longos anos de trabalho e pesquisa, você desenvolveu e escreveu vários documentos, cartilhas, guias – tanto nacionais quanto internacionais –, nos quais a maioria das ações têm foco nos direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes e direito à educação básica. Nessa trajetória e ao longo do caminho, quais as aprendizagens realizadas por você e os conceitos-chave que destacaria como relevantes na luta por direitos humanos no mundo? Como você percebeu mudanças e/ou retrocessos nesses movimentos históricos da educação básica no Brasil?

Rita Ippolito: Destaco, na minha trajetória de 30 anos de trabalho, no Brasil e na América Latina, com programas e projetos vinculados à cooperação internacional bilateral, alguns elementos importantes, sobretudo no Brasil, na temática da violência sexual e dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes, nas últimas três décadas. Me parece que os anos noventa foram marcados pela força e potência do movimento pelos direitos de crianças e adolescentes, liderado por organizações da sociedade civil, organismos internacionais, representantes de setores de governos vinculados à secretaria de direitos humanos e subsecretaria da criança, cujo objetivo foi institucionalizar e implementar políticas públicas, estruturando, na prática, programas e projetos nos marcos legais (Constituição Federal e ECA) nas instâncias institucionais e nos acordos internacionais. O foco era sobretudo a inclusão social, o trabalho com meninos nas ruas das grandes cidades, a educação para todos, a mudança paradigmática da criança como sujeito de direito, a constituição dos grandes marcos legais sobre o trabalho infantil e as piores formas de trabalho infantil, o apoio à constituição dos conselhos de direitos e fóruns nas três esferas, União, Estados e Municípios e, sobretudo, a implementação dos Conselhos Tutelares, com sua carga de inovação, resistências e contradições de ordem cultural, legal e administrativa, em particular, da esfera administrativa municipal. Pensar em política programática, naquela década, era um fardo bem pesado, significava trabalhar para apoiar o fortalecimento de novos conceitos em todas as áreas da redemocratização,

tendo o arcabouço constitucional como guia e como necessária implementação. Anos de estudo, debate e necessidade de acertar nesse momento histórico brasileiro. Para concluir estes pequenos comentários sobre uma das décadas que marcam a história do Brasil no seu processo de democratização, muitos passos foram dados nessa caminhada, mas com muitas dificuldades, falta de recursos e investimentos nacionais. Mas o Brasil estava caminhando para o fortalecimento de um Estado de Direito, e muitos dos preceitos legais estavam muito mais na frente das reais condições de implementação. A Educação estava à margem desse grande movimento, estava muito mais empenhada para a elaboração da LDB de 1996, uma grande mudança estruturante do ponto de vista organizacional, conceitual e legal, mas me parece que não houve articulações fundantes com o movimento social sobre os direitos das crianças, como se fossem dois canais com pouco diálogo, um para operar para o direito à educação e outro para operar com os setores mais marginalizados de crianças e adolescentes que fundamentalmente estavam fora da escola e que o ambiente escolar rejeitava. Na época, era bastante usual no ambiente escolar ter grande resistência ao ECA no ambiente escolar, as crianças em situação de vulnerabilidade social, as crianças de rua, e, sobretudo, a inserção, nas escolas, de crianças e adolescentes em conflito com a lei. A entrada na década de 2000, foi, para mim, fundamental no entendimento que muitas conquistas obtidas na área legislativa e na implantação de instâncias fundamentais pelos direitos das crianças não eram suficientes para um atendimento qualificado e sobretudo para uma política de prevenção capaz de mudar a visão sobre o sujeito criança e sobre todos os marcadores de violência além da pobreza. Tínhamos o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes, tínhamos o Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, tínhamos um CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), uma secretaria nacional, mas não havia diálogo estruturado com os ministérios sobre políticas intersetoriais. Eu percebi que era fundamental trabalhar pela educação pública, ou seja, onde a maioria das crianças está, onde a criança é formada, orientada e incluída, e onde era possível transferir muitas boas experiências educacionais fora da escola. Dentro da escola era possível fortalecer o conceito de tempo integral escolar, chamado de contraturno, pensado naquela época somente para crianças envolvidas em trabalho infantil e em situações de risco. Entramos na década de 2010 com um programa do MEC *Escola que Protege* tentando inserir a temática além dos conteúdos curriculares complementares. Amplas discussões sobre como inserir a temática no programa de *Mais Educação e Mais Cultura*, mas ainda todas essas tentativas, importantes e criativas, nos parece que barram na estrutura rígida do sistema curricular e a temática tem dificuldade de entrar na recomposição da aprendizagem. Projetos da sociedade civil avançaram nesta época, o sistema de denúncia *Disque 100* parece consolidado, novos arcabouços fiscais, como o *Depoimento Especial*, base para o desenho da Lei da Escuta Protegida, mostram um movimento bem expressivo no âmbito da Jurisdição bem expressivo com grande movimento da Promotoria Pública, e do sistema de Justiça. O sistema escolar está envolvido no processo de sensibilização do 18 de maio com iniciativas intersetoriais, mas a fragilidade de projetos de

atendimento integrados, e de inserção temáticas no currículo mostram fragilidade. A onda conservadora e destrutiva do sistema democrático focou sobretudo o tema da sexualidade e a violência sexual ataques falsos corroborando a política dos últimos anos. Em todo o país, há um processo de retomar o debate, as políticas intersetoriais. Localmente, muitas boas práticas estão sendo implementadas nos territórios escolares esperando que esse esforço possa construir políticas mais consolidadas de fortalecimento das redes de proteção e de ações estruturantes para a proteção de crianças e adolescentes.

2. Como trabalhar os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável na educação básica? Quais temáticas principais? Quais seriam os princípios e parâmetros mundiais? Na América Latina? E no Brasil?

Rita Ippolito: As equipes da política educacional precisam de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável. A educação é crucial para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Mas, esses conhecimentos são tradicionalmente relegados como periféricos em relação ao currículo fundante da educação. São tratados como projetos não centrais da educação. É necessário desconstruir essa cultura educacional onde a prioridade do acesso, da alfabetização, da qualidade parece desligada da inclusão, do desenvolvimento socioemocional e da proteção. Uma das estratégias poderia ser um eixo de ações transversais a todo o currículo e a todas as etapas e modalidade do ensino fundamental, ações em Direitos Humanos, e ações de sustentabilidade e inclusão de temas correlatos: racismo, busca ativa, abuso e exploração sexual da criança e do adolescente, trabalho infantil, entre outros, como um eixo tão importante quanto o eixo da gestão de ensino e o eixo da gestão pedagógica. Isso deve reverberar a necessidade de investimento, de formação, ou seja, de programas e ações fundamentais para que os outros eixos alcancem os resultados projetados. Todos estamos de acordo que os Direitos Humanos não são aprendidos estudando-os, mas praticando-os diariamente em todos os contextos em que o ser humano se desenvolve. Numa perspectiva histórica, os Direitos Humanos foram se construindo como uma forma de resistência à opressão e busca pelo bem-estar do indivíduo, de grupos ou de comunidades inteiras. Me parece importante ter formação de professores dentro dessa perspectiva histórica, na visão de um ecossistema onde é o planeta que está no centro das coisas e o cuidado humano possa ter seu epicentro. Dessa forma, a educação, além de ter o foco na transformação social, torna possível realizar ações concretas de direitos humanos e de sustentabilidade na sua prática cotidiana. A pedagogia do cotidiano dentro desses valores com todos os processos de acompanhamento avaliativos que permitem a arte de aprender e ensinar dentro desta perspectiva. No momento, me parece, que o sistema educacional está em destaque para não conseguir sair da dependência de visões eurocentristas e norte-americanas. A Agenda 2030, a única bússola em destaque por ter introjetado muitos temas de culturas do subglobal, ainda não consegue ser uma agenda de destaque de política e planejamento.

3. No tocante à formação continuada, qual a importância de trabalhar com professores e professoras da educação básica brasileira os direitos das crianças e adolescentes? Da população negra? Dos povos originários? Da população LGBTQIAPN+? Da população em situação de rua? Como isso pode impactar na garantia de direitos?

Rita Ippolito: É importante que professores e profissionais de educação possam ter módulos transversais sobre as temáticas dos direitos humanos em todas as disciplinas, para uma nova forma de implementar ações educativas no campo da prevenção e dos direitos. Os Direitos Humanos não são aprendidos somente em palestras ou cursos de estudos, mas praticando-os diariamente em todos os contextos em que o ser humano se desenvolve. Na educação é importante desenvolver ações vivas, ligadas ao contexto social, familiar e comunitário. Pesquisas sobre os direitos das crianças mostram o que significa ter uma vida digna, baseada na liberdade, igualdade e dignidade, e porque no mundo inteiro há movimentos nesse sentido. A importância das leis e dos tratados internacionais. Numa perspectiva histórica, os Direitos Humanos foram-se construindo como uma forma de resistência à opressão e busca pelo bem-estar do indivíduo, grupos ou de comunidades inteiras. Ao longo da história, eles passaram por transformações, para conceituar, especificar e ampliar aqueles incluídos na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948.

4. Na pandemia de covid-19, foi possível observar o retrato da desigualdade de acesso e garantia da permanência de crianças e adolescentes, presente nas instituições escolares, especialmente pela falta de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), contrariando o que rege a Constituição Federal, o ECA e as demais diretrizes educacionais. Em sua opinião, quais serão as melhores estratégias para a garantia desses direitos, tendo em vista as particularidades de situações críticas emergenciais?

Rita Ippolito: Me parece importante trabalhar a EaD e a educação híbrida com metodologias adequadas de forma permanente. Problemas estruturais, tais como a falta da internet, a pobreza, a falta de recursos familiares são problemas, de fato, e a educação precisa ser considerada uma política estruturante e, nesse sentido, ter investimentos prioritários no sentido de melhorias das condições da exclusão tecnológica nas quais vivem as famílias da maioria das crianças e adolescentes da educação básica.

5. Tendo em vista sua trajetória de luta por direitos e ações do Observatório da Educação Básica de Alagoas (ODEB-AL), quais resultados de pesquisas, ações conjuntas e/ou mudanças já são possíveis relatar desde a criação do ODEB-AL? O que você indica para ser levado em consideração na organização e funcionamento dos diferentes observatórios existentes?

Rita Ippolito: Até agora a ação do Observatório foi avaliar o Plano Estadual de Educação de Alagoas. Foi produzido um relatório extenso, mas entre vários curtos-circuitos da gestão estadual e municipal, tudo vai com muita lentidão. O Observatório de toda forma tem armazenado dados e informações importantes e espera-se que os agentes públicos possam utilizar as bases de dados e as ponderações da pesquisa desenvolvida. O objetivo do Observatório é apoiar a gestão pública na manutenção desse conhecimento e proposta, além de boas práticas consolidadas na educação. Me parece importante, e por isso a proposta do observatório é ser um canal de socialização e interlocução entre a pesquisa científica e a gestão da política pública. No Brasil, a descontinuidade da política educacional causada pelos câmbios de gestão política tem um impacto direto em todo o processo de mudança da educação. ■

DOSSIÊ - ARTIGOS

Trabalho e letramento digital docente após o ensino remoto: reflexões sobre o ensino

Work and digital literacy among teachers after remote teaching: reflections on teaching

Fernanda de Lima Oliveira *
Urânia Flores da Cruz Freitas **

Recebido em: 15 dez. 2023
Aprovado em: 26 fev. 2024

Resumo: Devido à pandemia da covid-19 e a necessidade do isolamento social, o sistema educacional teve de se adaptar ao ensino remoto, sendo inevitável o uso de recursos tecnológicos. Porém muitas foram as dificuldades desse percurso, tais como a falta de acesso à internet, equipamentos que suportassem a carga de trabalho, carência de políticas públicas para o alcance dos estudantes em sua totalidade e a necessidade de uma formação docente mais ampla que pudesse contribuir tanto para o manuseio, quanto para o letramento digital dos agentes desse processo. Diante disso, fez-se necessário investigar qual legado dessa experiência com o universo digital ficou para os profissionais da educação que atuam em sala de aula após o ensino remoto. Para isso, seguiu-se o percurso metodológico de pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário, visando compreender a realidade de parte dos docentes da rede e as implicações desse cenário nas aprendizagens dos estudantes.

Palavras-chave: Letramento digital. Tecnologia escolar. Formação continuada. Aprendizagens. Ensino remoto.

Abstract: Due to the covid-19 pandemic and the need for social isolation, the education system has had to adapt to remote teaching, making the use of technological resources inevitable. However, there were many difficulties along the way, such as the lack of internet access, equipment that could cope with the workload, the lack of public policies to reach all students and the need for broader teacher training that could contribute to both the handling and digital literacy of the agents in this process. In view of this, it was necessary to investigate what legacy this experience with the digital universe left for education professionals working in the classroom after remote education. To this end, we followed the methodological path of bibliographical research and the application of a questionnaire, with the aim of understanding the reality of some of the network's teachers and the implications of this scenario for student learning.

Keywords: Digital literacy. School Technology. Continuing Education. Learning. Remote teaching.

* Professora da Educação Básica, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especialista em Direitos Humanos na Perspectiva Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília/UnB. Contato: f.proflimaseedf@gmail.com.

** Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Mestra em Educação. Professora e Pesquisadora Colaboradora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude - PPGPIIJ/CEAM/UnB. Contato: uraniaflores@gmail.com.

Introdução

Em março de 2020, o Brasil começou a identificar os primeiros casos de covid-19 e a população ainda não acreditava muito na possibilidade real dela nos atingir de forma severa. A situação evoluiu de forma avassaladora, deixando todos muito amedrontados e confusos com a falta de cuidado e seriedade com a qual o governo federal e local tratara todo esse processo. O efeito cascata das consequências de uma pandemia mal administrada foi inevitável: primeiro os hospitais sobrecarregados, depois escolas e em pouco tempo, a vida estava completamente alterada de forma brusca.

No dia 14 de março de 2020, o atual governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, por meio de Decreto nº 40.520/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, suspendeu as aulas nas escolas públicas e particulares por 15 dias, visando controlar a circulação do vírus SARS-Cov-2, uma vez que as unidades de ensino movimentam boa parte do Distrito Federal, pois, para que as crianças se deslocassem, suas famílias e cuidadores também precisavam circular por diferentes vias e meios de transporte, o que segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), naquele momento, era um fator crucial para disseminação do vírus (Distrito Federal, 2020).

A determinação chegou pelas mídias sociais, causando muita apreensão para toda a comunidade escolar. O que era inicialmente para ser apenas alguns dias foi se prolongando e todos aguardando a situação ser controlada, porém não foi que o que aconteceu, como bem sabemos. Após um período de cerca de três meses, a Secretaria de Educação elaborou uma série de ações para nortear o trabalho remoto que foi de aulas por videoconferência a materiais impressos. Os docentes, juntamente com as unidades de ensino, precisaram organizar uma estrutura que a escola sequer tinha. E foi nesse ponto em que vimos uma problemática que para muitos já havia sido superada: o letramento digital dos professores e professoras.

Manusear equipamentos, utilizar o diário eletrônico e conversar via aplicativos de mensagens não é o letramento digital do qual se necessita para ministrar uma aula à distância, na qual tudo é diferente, desde o local onde o estudante estava, que era sua casa e onde muitos estímulos acontecem o tempo todo, até o tipo de material a ser elaborado para uma possível avaliação. Desafio imenso, principalmente com as turmas não alfabetizadas, como as de crianças de seis anos, por exemplo.

Não demorou para toda categoria perceber que seria necessário muito mais estrutura do que o pouco que estava até então disponível e que, basicamente

se restringia ao acesso ilimitado da plataforma *Google Classroom*. Qualquer outro material e/ou suporte veio das escolas e dos próprios profissionais, a começar pela internet, computadores, *smartphones*, entre outros equipamentos que ficaram totalmente na responsabilidade dos trabalhadores e trabalhadoras da educação sem nenhum ressarcimento por parte do governo. É certo que todos estavam em trabalho remoto, exercendo suas funções e cumprindo toda sua carga horária profissional, dentro de casa, protegendo suas vidas e as das pessoas com quem convivem, mas isso não significa que a pessoa física do professor tinha que, em contrapartida, bancar o que sempre foi da alçada do poder público.

Foi pensando em toda essa situação complexa que surgiu o seguinte problema de investigação: *Os professores e professoras de anos iniciais da Coordenação Regional de Ensino do Gama têm conseguido desenvolver planejamentos com base na tecnologia, utilizando o que aprenderam no ensino remoto?*

Para isso, seguiu-se um percurso a partir da busca bibliográfica, pesquisas relacionadas ao tema em dissertações, teses e artigos e questionário no formato *Google Forms*, enviado para docentes dos anos iniciais da rede pública da referida Regional de Ensino, através das redes sociais (*WhatsApp* e *Instagram*), para compor a base de dados e ter uma visão um pouco mais ampliada do tema apresentado.

A intenção não é apenas apontar falhas e/ou encontrar alguém para culpabilizar, mas compreender os desafios da continuidade do trabalho com a tecnologia, partindo da compreensão de que inserir os estudantes na cultura digital, para além do manuseio de equipamentos, também faz parte de uma educação integral que preza pelos direitos humanos desses indivíduos.

Pensar na inclusão digital de docentes, estudantes e comunidades não é pensar em privilégios, ou que deveríamos nos preocupar apenas com coisas consideradas mais importantes, como a própria alimentação, que bem sabemos não é acessível a todos e todas. Pensar no acesso à tecnologia para quem está inserido (a) em uma comunidade é compreender que existem prioridades, mas isso não pode ser usado como argumento para que pessoas fiquem à margem do mundo tecnológico de informações e privadas de alguns direitos e a tudo que ele pode proporcionar de avanços na cultura e no desenvolvimento social desses indivíduos.

Ademais, este artigo tem como objetivos centrais: investigar se houve algum avanço em relação ao letramento digital de docentes de anos iniciais, se utilizam o que aprenderam de tecnologia após o ensino remoto e busca ainda, refletir sobre a tecnologia como fator de exclusão social no período em que o ensino remoto esteve como meio obrigatório, abordando o contexto

escolar retratado pelo Relatório do Sindicato dos Professores do Distrito Federal - Sinpro/DF (Sinpro, 2022), letramento digital e sua influência na formação profissional continuada de professoras e professores, até uma reflexão sobre as possíveis contribuições da tecnologia para a exclusão social.

Ensino remoto: contexto escolar no DF

Quando se pensa em escola pública, enquanto instituição formal de ensino, mesmo no tempo atual, muitas ideias desconectadas com a realidade do papel social ainda surgem. Para alguns é apenas um espaço para que crianças fiquem seguras enquanto as famílias trabalham. Para outros, é considerada falta de opção, uma vez que a qualidade de ensino é questionada por muitos que não compreendem nem a proposta da rede, nem a problemática que a envolve em termos de estrutura e condições de trabalho, porém, a maioria não dispõe de condições financeiras para manter seus filhos e filhas em uma unidade de ensino particular. Analisando pelo viés dos direitos humanos, podemos então considerar que:

A escola, como lugar de educação socialmente reconhecido, constitui-se como espaço/tempo de encontro entre educadoras/es e educandas/os e desses entre si, que, ao viverem em comunidade, encontram-se com o mundo, o que promove uma transformação, uma ressignificação tanto do mundo como das pessoas - educandas/os e educadoras/es (Pulino, 2016, p. 23).

O que vimos no período do ensino remoto foi exatamente a impossibilidade de fazer da escola esse lugar de promoção da transformação, uma vez que nem todo estudante teve acesso ao que foi feito pela escola, assim como nem todo professor e professora sabia como levar até eles e elas os conteúdos necessários para alcançarem avanços nas aprendizagens, mesmo que houvesse alguma familiaridade com os recursos tecnológicos mais populares como os *smartphones* e aplicativos de mensagens de textos, por exemplo.

A pandemia do covid-19 fez o mundo repensar atitudes e reorganizar os caminhos do trabalho, dos estudos e da vida em geral. Dessa forma não poderia ser diferente para a educação, pois se o avanço da tecnologia e a criação de inúmeros recursos digitais já vinha dando sinais de que as escolas precisariam se atentar a eles, dentro do contexto pandêmico, isso passou a ser o único meio viável para que estudantes tivessem acesso à educação. Porém, o fato dos meios que poderiam levar aprendizados à distância terem sido obrigatórios não significa necessariamente que isso tenha acontecido com máxima expressividade (Miranda et. al 2021).

Os relatos durante e depois desse processo nos levam a crer que o período do ensino remoto que seria

inicialmente de quinze dias, mas que durou um ano e meio entre março de 2020 a agosto de 2021, foi, para a comunidade escolar, um verdadeiro caos. E podemos constatar tal afirmação analisando os dados como os publicados no Relatório do Sinpro (2022, p. 7) sobre o ensino remoto que nos diz, a começar pela informação “que 120 mil estudantes não têm equipamentos de informática em casa, como computador, *tablet*, celular, *notebook* e, outros 127 mil, não têm Internet”, mostrando que se o meio obrigatório para aulas adotado nesse período de isolamento social não estava garantido a todos e todas, o trabalho docente consequentemente também não seria desenvolvido de forma que as aprendizagens acontecessem.

Percebemos ainda que, se os estudantes não tinham sequer os meios básicos para terem acesso às aulas mediadas por tecnologia, as adaptações que foram feitas, como formações em caráter emergencial para os professores, liberação da plataforma *Google Classroom* para postagem de recados, conteúdos e materiais diversos estava sendo, no mínimo, contraditório.

Houve ainda a disponibilização de teleaulas em algumas emissoras, porém, o problema do acesso aos conteúdos também não foi resolvido, pois somente da Coordenação Regional de Ensino do Gama, segundo o mesmo relatório, 62,9% dos estudantes não assistiram a elas, seja pela falta de aparelhos de televisão ou por não terem como acessar aos canais pelos quais as teleaulas estavam sendo transmitidas, já que estes não eram veiculados pelos canais com maior alcance, mais um fato que comprova os entraves do trabalho docente nesse período remoto (Sinpro, 2022).

A falta de recursos em relação ao acesso à internet e aparelhos tecnológicos que suportassem a carga de trabalho e a necessidade de uma formação docente adequada para lidar com a tecnologia e suas linguagens também foram fatores que dificultaram ainda mais todo esse processo de efetivação do ensino remoto, pois conforme nos informa o documento analisado até aqui, o relatório do Sinpro-DF (2022, p.32) aponta: “Na pergunta sobre se o(a) professor(a) regente se sente preparado(a) para realizar atividades remotas, 74,3% declararam que não.”

Isso nos levou a refletir sobre as condições em que essas aulas aconteceram, pois se os profissionais não se sentiam preparados, como as aprendizagens chegaram até os estudantes? Desse modo, entende-se que apenas impor um formato de aulas sem a devida orientação, ampla discussão com os profissionais e comunidade escolar talvez tenha sido não só o caminho mais difícil, como também o menos eficaz.

Esse cenário por si só, já nos mostra que contato, acesso à determinados suportes e aplicativos não significam necessariamente que quem utiliza

possui letramento digital e muito menos é garantia de aprendizagem no contexto formal que a escola precisava alcançar.

Faz-se necessário pontuar que, neste artigo, iremos admitir o conceito de letramento digital usado por Magda Soares, que o define como sendo:

certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do *estado* ou *condição* do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel" (Soares, 2002, p. 151).

Isso nos mostra que a ampla disseminação das redes sociais e o fato de grande parte da população de área urbana ter acesso à internet, talvez tenha gerado uma falsa ideia de que todo mundo que as acessa sabe utilizá-las, assim como está bem-informado acerca do mundo, conforme nos traz o relatório de pesquisa Caminhos da Desinformação (2021):

É preciso ir além, em direção a uma formação que nos remeta à busca da conscientização defendida por Paulo Freire, considerando as suas implicações para o ambiente digital. Em nossa era tecnológica a formação exige tanto conhecimentos de linguagens de programação e do pensamento computacional, como também conhecimentos relacionados à filosofia, comunicação, ciências sociais, design, linguística, psicologia, entre outros. (Dias; Fonseca, 2021, p. 25).

Podemos pensar então que se parte dos docentes não compreendiam o universo digital nem da forma básica, essa aprendizagem pode ter sido comprometida. É certo que o número de participantes da pesquisa apresentada pelo Sindicato dos professores do DF (4.020) é mínimo em relação ao tamanho da rede pública do Distrito Federal, por isso, continuar analisando esse quadro é tão importante, principalmente porque estando a tecnologia tão perto de nós a um certo tempo, não há justificativa para ela estar distante dos estudantes na escola e ignorar esse fato pode criar uma barreira entre ser um indivíduo dessa geração tecnológica e estar inserido nela de fato, o que consequentemente pode acentuar ainda mais diferenças sociais, conforme Ribeiro (2021, p. 13) quando afirma que "Embora a pandemia nos tenha feito revisar essa noção de que o acesso é amplo, podemos dizer que, socialmente, as tecnologias digitais estão instaladas, o que nos coloca em um cenário de camadas de exclusão e tentativas de inserção ligadas aos letramentos."

Uma aula planejada com recursos tecnológicos necessita prioritariamente que quem a produz e vai conduzi-la, saiba o básico do manuseio e da linguagem tecnológica. E da parte de quem estava em casa, as famílias, esperava-se que compreendessem o conteúdo para

auxiliar os estudantes, fazendo com que os docentes tivessem uma missão ainda maior: dominar a tecnologia para planejar aulas com linguagem adequada para as crianças e familiares, ou seja, organizações diferentes, para públicos diferentes, gerando incompatibilidade do começo ao fim do processo, uma vez que os tipos de letramentos são diferentes.

Formação docente e letramento digital

Ser letrado não é mesmo que ser alfabetizado, apesar de não se dissociarem, como Magda Soares (2002) tantas vezes defendeu em seus constructos. O primeiro tem caráter social, utilitário, o segundo individual (Soares, 2002). Nessa linha de pensamento, ser letrado digitalmente não é o mesmo que saber ler mensagens em redes sociais e esse talvez tenha sido o maior choque de realidade que os profissionais da educação que estavam atuando diretamente com estudantes tomaram logo de início, pois quando se depararam com os muitos aplicativos e caminhos que teriam de ser trilhados nesse período para que os estudantes aprendessem, o caos se instaurou, pois a partir da obrigatoriedade do ensino remoto, era preciso ir além do uso pessoal e "Cabe destacar que a introdução da informática na educação se faz necessária e engloba diversas atitudes e habilidades dos professores, sendo uma delas o letramento digital" (Moreira, 2012, p. 2).

Para obtermos uma compreensão abrangente do letramento digital, é essencial abordar primeiramente o conceito de letramento, o qual não é de fácil definição, dada a sua ampla abrangência, que se dá pelo fato de não ser somente "letramento", mas "letramentos" (Soares, 2002), nos fazendo compreender que não é um conceito único. Moreira (2012) destaca ainda que o letramento está intrinsecamente relacionado aos diversos contextos sociais em que os indivíduos estão inseridos. Assim, uma pessoa pode possuir habilidades de compreensão de textos em um determinado nível, enquanto em outro contexto pode não ter a mesma compreensão, contudo, ainda ser considerada letrada na medida em que é capaz de aplicar o que compreendeu em seu dia a dia. Magda Soares, por sua vez, enfatiza que o letramento vai além da mera aquisição do sistema alfabético de escrita, caracterizando-o também como: "a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 6).

Trazendo para o mundo tecnológico, já temos visto, há um certo tempo, que a introdução da informática na educação é crucial nos tempos atuais, pois prepara os estudantes para enfrentarem os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada. Nesse contexto,

o letramento digital dos professores desempenha um papel fundamental, que vai desde tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, até a própria inserção dos indivíduos na sociedade, pois muitas instituições governamentais operam de forma *on-line*, como o próprio Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Chegamos aqui a um dos pontos principais destacado por Moreira (2012) para o conceito de letramento digital pois, se na leitura de um texto impresso podemos ter diversos tipos de compreensão, o que dizer de um texto digital que, para ser acessado, precisa inicialmente saber como chegar até ele. E depois que se obtém o acesso ao texto correto, identificar a fonte, abstrair os diversos estímulos visuais, filtrar os muitos *links* inseridos em páginas virtuais e muitas outras informações que permeiam a tela que está sendo vista.

Dessa forma, Rezende (2016) também afirma:

Não há como negar que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, em sua maioria, são mediadas por uma tecnologia digital. Nessa perspectiva, pensar em letramento hoje envolve considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas (Rezende, 2016, p. 99).

E a escola está nesse contexto diário de milhares de crianças e adolescentes, que durante o período de aulas remotas, também tiveram que aprender e apreender esses diversos letramentos. Isso nos leva a pensar que o que chama atenção de uma criança ou adolescente nos vídeos do *Youtube* quando assistem para se distrair em casa, não possui o mesmo poder quando direcionado a um conteúdo específico, pois as formas em que essas leituras acontecem são diferentes e possuem muitas variáveis, assim como Ribeiro (2021) nos elucida:

Às vezes, na escola, é preciso ler em voz alta, com certo objetivo; outras vezes, a circunstância pede a habilidade de ler silenciosamente, o que não dispensa o/a leitor/a de uma intensa "conversação" em sua mente. Alteram-se, também, o processamento cognitivo da leitura, uma vez que ocorre conforme as circunstâncias físicas, ambientais, os objetivos com que essa leitura é feita ou as materialidades do texto com base nas quais ela se dá. Daí as questões candentes, hoje, quanto a novos suportes, novas tecnologias e um/a novo/a leitor/a, ao menos suposto/a, ainda mal descrito/a (Ribeiro, 2021, p. 21).

Seguindo essa linha de pensamento que Ribeiro (2021) nos traz, compreendemos que gravar e editar um vídeo, por exemplo, não foi garantia de aprendizagem por mais que esse material feito pelo/as docentes fosse bem elaborado. As leituras são diferentes e variam de acordo com os meios utilizados. Sendo assim, cobrar dos/as professores/as que se comportassem como se fossem *youtubers* foi no mínimo leviano.

Se para as professoras e professores mais acostumados a lidarem com esses detalhes e muitos suportes tecnológicos já foi uma carga de trabalho dura de carregar por um período tão longo, aqueles e aquelas que se quer tinham contato com a tecnologia para além do manuseio básico de um celular mais moderno, se viram literalmente como se estivessem à deriva. Ainda assim, mesmo sem recursos, sem compreensão das linguagens necessárias a esse universo virtual e com a obrigatoriedade batendo à porta de cada docente para cobrar relatórios e máximo desempenho, o trabalho remoto de alguma forma foi desenvolvido.

Compreender o mundo digital não é simples, apesar de se utilizar de recursos primários que já conhecemos como a escrita e a conversa face a face. Isso muda completamente quando, ao invés de estar no mesmo ambiente, podemos falar e escrever de qualquer lugar. Marcuschi (2008) nos fala sobre a interferência do anonimato nesse tipo de comunicação, nos fazendo refletir sobre os possíveis entraves que existiram no ensino remoto e que dificultaram tanto o processo de mediação entre professor e mundo digital.

O próprio estado de anonimato dos bate-papos favorece o lado instintivo, desde a escolha do apelido até as decisões linguísticas, estilísticas e liberalidades quanto ao conteúdo. Trata-se de uma estética em busca de seu cânon, se é que isso ainda pode acontecer (Marcuschi, 2008, p. 199).

Isso nos leva a refletir que o fato das professoras e professores terem hábitos de acessar às redes sociais, com linguagem mais informal, terem, através delas, alguns recursos para limitar comentários, ocultar a visibilidade de algumas postagens e de certa forma, conseguir relativa proteção, mesmo se expondo, pode ter gerado todo o bloqueio relatado pelos profissionais. Com as aulas síncronas (ao vivo), estariam em suas casas, o lugar privado passaria de certa forma a ser conhecido por muitos, teriam que repensar sua forma de se comunicar, pois muitas outras pessoas estariam também assistindo suas aulas, principalmente no caso das crianças e seu relativo anonimato, não teria nenhuma chance de acontecer.

Apesar dos cursos iniciais ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), não foi possível passar meses aprendendo, aplicando, avaliando as técnicas de como falar em vídeos para depois ensinar, muito menos passar um tempo pesquisando sobre como elaborar uma atividade interativa em algum aplicativo de jogos, fazer, testar e depois aplicar.

O fato é que aulas foram dadas, atividades foram desenvolvidas e horas de trabalho foram cumpridas. Porém, após o retorno presencial, tanto aprendizado sobre tecnologia continua sendo utilizado ou voltamos exatamente para as mesmas práticas de antes?

Essa pergunta foi o fio condutor para a elaboração do questionário enviado para docentes da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Gama, no período de 21 a 28 de abril do ano corrente. Um total de 19 (dezenove) professores e professoras responderam às cinco perguntas com respostas objetivas que tinham como pressuposto investigar se houve ou não alguma mudança na visão dos profissionais das escolas em relação aos recursos tecnológicos. No gráfico 1, podemos notar a lotação dos docentes na CRE Gama.

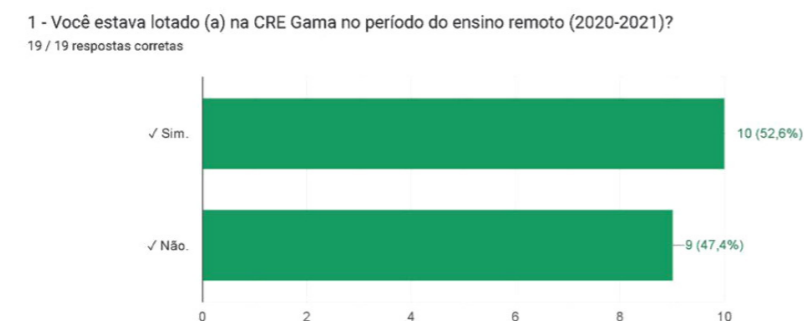
Do total de participantes da pesquisa, 52,6% estavam lotados na CRE Gama no período do ensino remoto e abaixo no gráfico 2, é possível perceber que 84,7% estavam trabalhando diretamente em sala de aula.

Percebe-se que a maioria dos respondentes estavam em sala de aula no ensino remoto, em turmas de anos iniciais, no período entre 2020 e 2021. No Gráfico 3, registramos as impressões que os (as) docentes tiveram em relação ao próprio letramento digital, antes do ensino remoto.

Notamos com essa pergunta que 52,6% dos participantes responderam que já se consideravam letrados digitalmente antes do período do ensino remoto e 47,4% não se viam dessa forma, afirmando então que não se consideravam dentro dessa perspectiva de letramento. No gráfico 4, a pergunta traz as percepções de quem estava em sala de aula sobre como ficou o letramento digital após o ensino remoto.

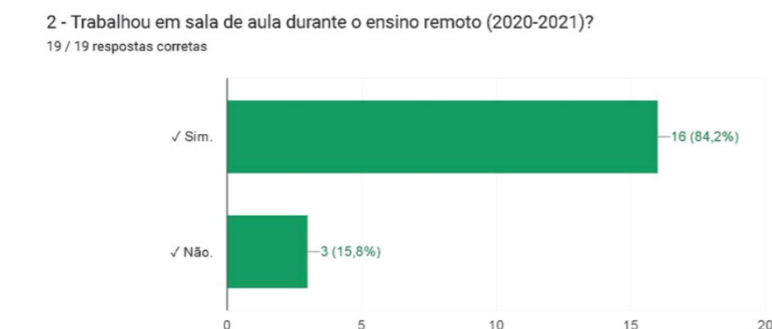
O resultado do gráfico 4 apontou que, ao considerar o nível de letramento digital após o ensino remoto, os seguintes percentuais foram obtidos: 5,3% se consideram letrados (a) de forma mínima, 57,9% se consideram com letramento em nível médio e entre os níveis de letramento máximo, obtivemos 10,5%. Percebemos que se, no gráfico 3 o resultado se deu de forma muito próxima, quando perguntados sobre o contexto de letramento digital antes da pandemia, o que esperávamos era que na pergunta seguinte as respostas ficassem basicamente entre os níveis mínimo

Gráfico 1 - Lotação docente na CRE Gama no período do ensino remoto



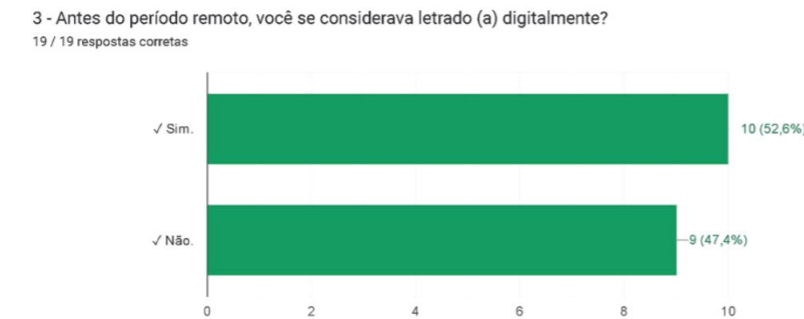
Fonte: Autoria própria.

Gráfico 2 - Docentes que trabalharam em sala de aula



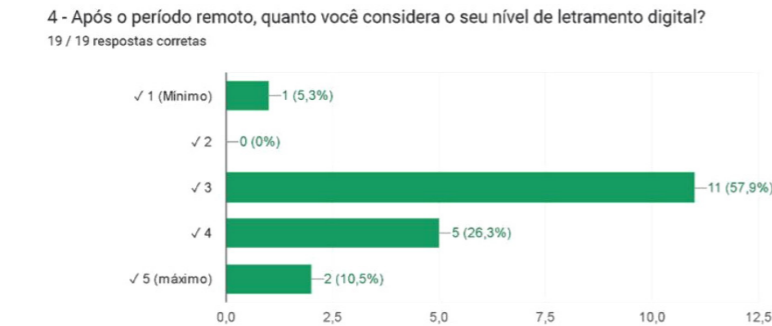
Fonte: Autoria própria.

Gráfico 3 - Letramento digital antes do ensino remoto



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 4 - Letramento digital após o ensino remoto



Fonte: Autoria própria.

e máximo. Isso nos leva a pensar que certamente existem dúvidas a cerca do conceito de letramento por parte da categoria docente. Já o gráfico 5 nos mostra que, de alguma forma, o uso da tecnologia está acontecendo, seja com total compreensão do que é ser letrado digitalmente, seja ainda por instinto.

Ampliando nossas reflexões a partir desse resultado, caberiam outras perguntas: Por que não as utilizam? Por não saberem? Por estarem entre os que não se consideram letrados digitalmente?

O fato é que existem muitas lacunas a serem pesquisadas em relação ao tema proposto, mas o que podemos constatar por meio desses resultados é o quanto os docentes estão distantes desse tipo de letramento, mesmo que haja destaque a esse eixo no próprio Currículo em Movimento do Distrito Federal, que o traz como componente na área das linguagens e justifica tal necessidade como fator de desenvolvimento delas ao documentar que:

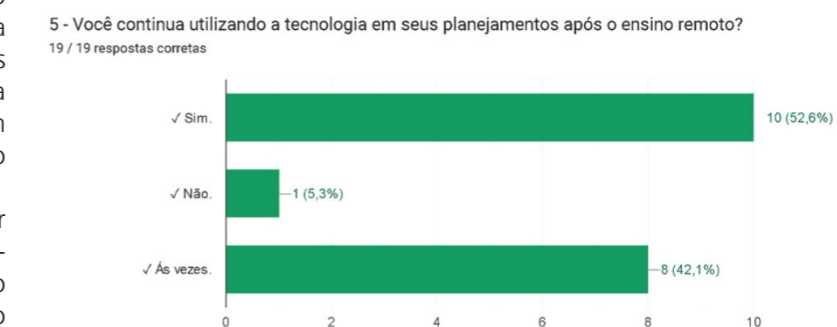
Para o desenvolvimento das linguagens, pressupõe-se leitura relativa à interação do ser humano em suas relações, ao mundo do trabalho e da tecnologia, à produção artística, às atividades de cultura e prática corporal, à área da saúde, aos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos diversos interesses dos estudantes, na perspectiva de sua formação integral (Distrito Federal, 2018, p. 13).

Destaca-se aqui a extrema importância que é dada, por esse documento, aos interesses dos estudantes e não é novidade que cada vez mais a tecnologia, impulsionada pelas redes sociais, têm se tornado um campo atrativo para toda sociedade e as crianças estão inseridas nesse contexto, sendo necessário que os professores se atentem a isso e a como podem levar tais assuntos para sua sala de aula, visando tanto contextualizar quanto organizar um trabalho pedagógico que parta da curiosidade dos discentes.

Ainda trazendo o Currículo em Movimento do DF dos Anos Iniciais – Anos Finais, afirma que e-mails, WhatsApp, Twitter, Instagram, entre outros, são gêneros textuais (Distrito Federal, 2018, p. 14) e, portanto, precisam chegar até os estudantes, cabendo à rede proporcionar acesso nas escolas tanto aos recursos para acessar essas redes sociais quanto formação adequada aos profissionais para que possam planejar aulas que abarquem esses temas.

Negar ao público atendido pelas escolas públicas do Distrito Federal que tenham o mínimo de contato com essa linguagem é negar mais um direito àqueles

Gráfico 5 – Utilização da tecnologia nos planejamentos após o ensino remoto



Fonte: Autoria própria.

e àqueles que dependem das Unidades de Ensino para conseguirem fazer parte do universo social que por si só já é tão distante. Exigir do profissional que cumpra sem as condições necessárias é um fator que além de ferir os direitos desses trabalhadores e trabalhadoras, pode contribuir por afastá-los do próprio interesse em se apropriar dessa forma de interagir com o mundo e com seus estudantes.

Reflexões sobre a exclusão por conectividade no ensino remoto

Embora a tecnologia não seja algo novo e mesmo havendo inúmeras discussões sobre a importância de aproximar tanto os professores quanto os estudantes dos recursos tecnológicos, o que vimos no período das aulas remotas em razão da covid-19, foi um abismo social muito maior do que imaginávamos que pudesse existir, mesmo dentro da própria rede pública de ensino que, em sua maioria, atende a um público vulnerável socialmente falando e sendo assim, muitas vezes privado de direitos humanos básicos.

Os impactos da falta de acesso à educação atingiram com mais dureza um grupo específico atendido pela escola pública, que é a população negra, fruto de uma cultura alicerçada no racismo estrutural e do mal gerenciamento de crise do então Governo Federal, conforme o artigo *População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde* nos traz:

Os desdobramentos da pandemia da Covid-19 numa sociedade estruturada pelo racismo penalizam grupos vulneráveis, especialmente entre pessoas negras, está diretamente relacionado à policrise sanitária, social, política, econômica, moral, crise na globalização e os fluxos migratórios etc. Essa conjuntura influencia e direciona as decisões políticas e a elaboração de estratégias de proteção social, como políticas públicas na área social e da saúde (Santos et. al, 2020, p. 230).

Podemos então compreender que na educação o quadro não foi diferente, uma vez que a população

negra em grande parte está inserida nos grupos de vulnerabilizados socialmente, a falta de acesso e permanência também atinge a escola, nos fazendo pensar que, se o acesso para a maioria como já foi explicitado neste artigo anteriormente foi difícil, para esse grupo específico, talvez sequer tenha acontecido. Crianças em início de vida escolar na educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental podem ter tido contato com a escola, apenas com a retomada das aulas presenciais, deixando uma lacuna aberta no processo de ensino, aprendizagem e demais funções que escola tem.

Faz sentido trazer aqui, nesse ponto, como podemos entender a funcionalidade da educação, que segundo Cruz Freitas (2018), no Brasil, podemos estabelecer ao menos dois pontos de vista principais:

[...] para alguns a educação é vista como potencializadora de desenvolvimento visando à produtividade, e para outros como o espaço da formação para a cidadania e luta por direitos sociais. Tais formas de pensar a educação, muitas vezes, entram em conflito ou são tratadas em conjunto, a depender do discurso e do interlocutor. Então, a pesquisa se propôs a identificar a relação entre desenvolvimento e as bases que estruturam o campo educativo brasileiro, em um mundo globalizado, e em um país considerado em desenvolvimento (Cruz Freitas, 2018, p. 23).

Em continuidade a autora afirma:

Para além das indicações de um mundo globalizado economicamente e da atualização do modelo neoliberal, e, visando garantir certo tipo de desenvolvimento, os códigos comportamentais e as ações educacionais foram historicamente estruturados e atualizados. Dentro dessa dinâmica a educação, os sistemas de ensino (onde este existe) e a escola, lugar em que os seres humanos são levados desde pequenos, fazem suas modernizações para acompanhar estes processos (Cruz Freitas, 2018, p. 23).

A autora ainda destaca que com o avanço do sistema capitalista no mundo e particularmente no Brasil, após o golpe de estado de 2016, que culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Roussef, cada vez mais tem sido buscado e valorizado a educação como fonte de renda futura, de forma rápida. Consideramos que essa ação nada mais é do que a formação de mão de obra barata, disfarçada nos discursos de “educação com intencionalidade” ou “projeto de vida” como assim traz um dos eixos do Novo Ensino Médio.

É muito difícil para a população que vive a rotina diária de acordar, trabalhar, dormir, acordar, trabalhar e assim sucessivamente, compreender a educação como fator de formação cidadã que garanta representação social, se isso basicamente não estiver ligado ao fator que gera a possibilidade de melhoria de vida de forma imediata, que é basicamente, a geração de renda.

Dessa forma, vemos que outras linguagens e

conteúdos vão tomando a frente da tecnologia na escola, pois esta é vista de certa forma como luxo, não como recurso essencial à vida moderna e, portanto, supostamente não precisa estar na realidade das Unidades de Ensino e isso talvez seja explicado se tomarmos como base o fato de que as redes sociais são gratuitas, mas os recursos que precisamos para acessá-las não são. Um *smartphone* que suporte basicamente alguns aplicativos, custa um valor que nem todo mundo pode pagar, e isso vale também para aquisição de um plano de internet no mínimo razoável, portanto, a gratuidade de uns não colabora para manutenção dos demais.

Retomando o período de ensino remoto, grande parte das dificuldades tanto para professores, quanto para estudantes partiu daí: os equipamentos que tinham para uso considerado caseiro não suportaram a carga de trabalho e estudo, sem contar que a maioria das casas contava com um aparelho para muitas pessoas utilizarem, às vezes no mesmo horário, em aulas distintas, evidenciando mais uma vez o abismo social que divide a população brasileira. De um lado estão os ricos e do outro, os pobres, os muito pobres e os que vivem em situação de total miséria. Estes últimos, certamente, além de ficarem sem acesso à educação, tiveram também menos ou nenhuma forma de sobrevivência, deixando nítido que para essa parte da população, não tinha como a preocupação ser o acesso às aulas. Assim, por um lado, temos que “a escola e a universidade ainda não exploraram devidamente a internet na formação das novas gerações, estão na contramão da história, alheias ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social e exclusão cibercultural.” (Silva, 2010, p. 3).

E por outro lado a Constituição Federal, que afirma em seu artigo 206, que deve ser prioridade na educação, a igualdade de condições entre acesso e permanência de qualquer cidadão brasileiro. Sendo assim, cabe ao Estado garantir que isso ocorra, dando plenas condições a todos os envolvidos no processo educativo.

À vista disso, neste artigo, foi possível perceber que nem os direitos dos (as) docentes em relação às condições para que o ensino remoto acontecesse, nem os direitos dos estudantes em chegarem até o que estava sendo ofertado foram assegurados em sua plenitude. Desenhando então um quadro de exclusão, através do universo digital para ambos os agentes, fazendo com que além das muitas aprendizagens, os multiletramentos também ficassem comprometidos. Dessa forma, é importante ressaltar que:

Considerando que o espaço virtual se tornou o principal lugar de encontros entre sujeitos no período de isolamento social, a maioria dos indivíduos inseridos no contexto da educação passaram a fazer uso obrigatório dessas ferramentas tecnológicas para que pudessem desempenhar funções específicas, assim

essas novas práticas podem, inclusive, ser vistas como impulsionadoras de multiletramentos, sobretudo, de letramento digital (Mendes; Mendes, 2021, p. 10).

Para mais, é notório que as consequências de quase dois anos sem de fato pisar no chão da escola e poder ter as ferramentas e suportes necessárias para que aprendizagens fossem garantidas, seriam logo identificadas: crianças sem alfabetização, falta de pré-requisitos para a continuidade dos estudos em séries subsequentes às que estavam no período remoto, extrema dificuldade na organização do tempo, espaço e recursos por parte dos professores no ensino remoto, também impactaram de maneira real os possíveis avanços na aquisição de conhecimento, tanto dos estudantes quanto dos professores, pois Miranda et.al (2021) nos diz “as pessoas não dependiam exclusivamente da tecnologia” e não podemos nos esquecer ainda que:

Os professores, por sua vez, não foram capacitados tecnologicamente para essa realidade, o que gerou uma demanda urgente por formação, tanto para uso de tecnologias, quanto para organização do trabalho pedagógico em contexto de isolamento social (Miranda et. al 2021, p. 340).

Sendo assim, sabendo que a necessidade de incluir a linguagem digital no dia a dia da sala de aula independe da pandemia e que algumas das dificuldades apontadas nos estudos analisados também estavam presentes antes desse período. Então, nos cabe explicar que o projeto que garante a continuidade das exclusões sociais atinge todas as instâncias no que tange à educação formal, principalmente por esta depender dentro das escolas dos professores e professoras que estão ali, exercendo sua função, mas que também são seres humanos, passíveis de interferências das inúmeras variáveis que todo esse processo de desenvolvimento humano possui e que durante o ensino remoto, na pandemia, exigiu maiores esforços e ampliou a necessidade de formação continuada da categoria docente. Exigiu desde a adaptação e organização da casa, que até então era somente o lar, e depois tornou-se ambiente de trabalho até as atividades específicas de cada ano, no formato remoto. Dessa forma:

Compreendemos que para além da articulação com o currículo e com outros documentos norteadores, a formação continuada precisa estar articulada com o mundo escolar, social, político e cultural. O atendimento remoto aos estudantes, demanda então, uma reorganização do sistema educacional e em especial, a formação dos professores, gestores e demais profissionais da educação, por serem eles os principais envolvidos na mediação do conhecimento e na organização do trabalho pedagógico (Miranda et. al 2021, p. 344).

Tal necessidade, até foi vista pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, que juntamente com a EAPE e demais setores da instância, proporcionaram *lives* com variadas temáticas e disponibilizaram para toda rede três cursos na área tecnológica que foram compactados em uma semana. O fato de terem sido ministrados em curto período, aliado ao pouco ou quase nenhum conhecimento prévio do meio digital por parte dos professores e professoras, gerou um resultado nada satisfatório, o que foi comprovado pela pesquisa feita sobre um dos cursos *Produção de material didático: práticas sociais, design e proposta metodológica*, que ao final concluiu:

[...] o curso não contemplou os objetivos propostos e nem as necessidades dos professores para realizar o atendimento remoto; não atendeu satisfatoriamente as necessidades tecnológicas dos cursistas; consideram que o ensino remoto tem condições de ser implementado num futuro próximo, contudo, para eles, o ensino remoto não tem condições de substituir o curso presencial e a grande maioria afirma não querer realizar outras formações nesse formato; a proposta de organização metodológica não foi suficientemente elucidada, entretanto a maioria afirma não ter tido dificuldade na realização da atividade de final exigida pelo curso (Miranda et. al 2021, p. 353).

Na prática, quem estava como regente de turma em 2020 e passou por todo esse processo, conseguiu sentir na dureza da mudança brusca de vida todos esses fatores e isso certamente não passou despercebido pelas instâncias de poder. Sendo assim, a quem tudo isso interessa, uma vez que era do conhecimento do poder público as dificuldades da comunidade escolar em relação ao ensino remoto?

A aprendizagem dos estudantes é atravessada pela formação de quem a conduz, pelo meio em que eles estão inseridos, pelas condições e recursos disponibilizados para estruturação das escolas. Se não há mínimas condições para que isso aconteça, fica a prova de que a intenção é continuar o projeto de sucateamento das escolas públicas, desde a entrada até os recursos físicos e humanos que lhes são necessários. Quanto menos intelectualizada uma população é, menos perigo representa para aqueles que fazem parte da minoria dominante.

Considerações finais

Nada em educação pública é fácil ou neutro e isso pode ser comprovado pela história dela no caso brasileiro. Da chegada dos europeus que, com suas múltiplas violências, tentaram dizimar os povos originários que aqui já estavam, impuseram uma educação colonial que primava pela submissão de muitos em favor do poder

dos poucos e de Portugal, que controlavam os mecanismos que geravam e davam acesso ao dinheiro e produção da riqueza. Essa dinâmica perdura até os dias atuais em que essas estruturas seculares ainda permanecem firmes, oprimindo os menos favorecidos econômica, geográfica, política e socialmente, concretizando-se em uma educação estruturada com base nas desigualdades de classe, gênero, raça e renda que não se livrou desse destino, mas que pode mudar.

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação continua mantendo o paradoxo: por um lado, é indispensável para que mentes sejam libertas, emancipadas dessa subserviência e haja uma sociedade transformada, por outro lado, atua efetivamente como instrumento de manipulação, reprodução tentando controlar o povo, a escola, que em tempos atuais, tem na tecnologia meios que ampliam essas formas de controle das pessoas, da gestão da educação e da escola, de acordo com os interesses de quem detém o poder.

Para que isso possa ser combatido, é preciso com urgência elaborar e executar políticas públicas sob novas estruturas, e que no caso da formação docente, objeto desse artigo, se estruturarem para uso da tecnologia na escola pública e aqui sugerimos a educação híbrida. Sendo assim, os governos atuariam dando suporte para a funcionalidade desse trabalho no chão da escola, sem isso, continuaremos a propor aulas mediadas por tecnologia por quem não a domina e quando domina não acompanham de forma atualizada e com a qualidade necessária.

O período do ensino remoto escancarou esses fatos, elucidou a necessidade de ampliar o letramento digital das professoras e professores para que estes possam conduzir suas aulas não para serem *youtubers*, mas para que possam permitir que suas aulas sejam espaços de inclusão digital, social, política e econômica para seus estudantes, conduzindo-os de fato ao encontro de uma vida mais justa e digna em saberes,

práticas, conhecimento e condições. Porém, isso só será possível de forma ampla, se o Estado cumprir com seu papel e fornecer as condições que as escolas e as pessoas precisam. A formação por meio da educação híbrida pode dar a sua contribuição nesse processo, pois traz em seu bojo tanto o melhor do presencial quanto do remoto ou à distância. Formar professores e professoras para uma educação mais atual e capaz de avançar rumo à emancipação e à inovação com uso de tecnologia é seguir em direção à educação de qualidade no século XXI.

Deixar a carga apenas dos (as) docentes que continuam fazendo os sacrifícios que foram feitos durante o ensino remoto para garantir que os estudantes tenham o mínimo de contato com a tecnologia é gerar mais uma sobrecarga para os docentes, além de deixar de cumprir o que consta no currículo e nas leis existentes para garantia dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras da educação básica.

Conclui-se que o letramento digital dos professores continua sendo uma problemática para a CRE do Gama e provavelmente para todas as demais CREs. Contudo, cabe a sociedade como um todo trabalhar junto com esses profissionais para que as instâncias do poder público, responsáveis por essas melhorias, cumpram sua real função, afinal de contas, citando a banda de rock brasileira Titãs, “*a gente não quer só comida, a gente quer diversão e arte*”, que aqui poderíamos incluir que queremos sim comida, diversão, arte e acesso digno ao mundo digital e às tecnologias de ponta que precisam se dar no âmbito da educação pública, por meio de políticas públicas elaboradas de forma participativa, a ação pública indicada por Cruz Freitas (2018). Não porque é luxo, mas porque através do acesso a esse mundo que se chega à informação, ao conhecimento, à comunicação facilitada e atualmente, a muitos serviços inclusive de ordem pública e com isso, se chega ao que todo cidadão tem: direitos. ■

Referências

- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASÍLIA. **Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed3d931f353d4503bd35b9b-34fe747f2/Decreto_40520_14_03_2020.html Acesso em: 19 fev. 2020.
- CAMINHOS da desinformação [recurso eletrônico]: **evangélicos, fake news e WhatsApp no Brasil: relatório de pesquisa**/Alexandre Brasil Fonseca; Juliana Dias (Coord.) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, 2021.
- CRUZ FREITAS, Urânia Flores da. **Desenvolvimento à moda brasileira: dinheiro e desigualdades como bases estruturantes da educação**. 2018. 254 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, 2018.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos iniciais**. Brasília, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296 p.
- MIRANDA, Edna Mara Correa, ROCHA, Bárbara Perira. de A., MACHADO, Liliane Campos; Cordeiro, Maryla Pereira Sena. Formação de professores em tempos de pandemia da covid-19: visão dos docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Revista Práxis**, v. 3, p. 336-356, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2500>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- MENDES, Débora Suzane Gomes; MENDES, Danielle Gomes. Ensino remoto e letramento digital: as novas práticas sociais de comunicação na pandemia Covid-19. **Revista de Crítica Cultural**, v. 9, n. 1, p. 183-212, 2021.
- MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2012.
- PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Sílvia Lúcia; BOTELHO da Costa, Cléria; LONGO, Clerismar Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de (Orgs.). **Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico**/Alia Maria Barrios González, Eder Alonso Castro, Gabriela Sousa de Melo Mieto, Julia Chamusca Chagas, Larissa Medeiros Marinho dos Santos, Regina Lúcia Sucupira Pedroza & Sílvia Lúcia Soares / Brasília: Paralelo 15, 2016. Biblioteca Educação, Diversidade Cultural e Direitos Humanos, vol. 3, 182 p.
- SANTOS. Márcia Pereira Alves; NERY, Joilda Silva; GOES, Emanuelle Freitas; SILVA, Alexandre da; SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos; BATISTA; Luís Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos avançados**, v. 34, n. 99, 2020. DOI 10.1590/s0103-4014.2020.3499.014.
- SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. TECCOGS: **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/teccogs/article/view/52991>. Acesso em: 9 maio 2023.
- SINPRO-DF. **Pesquisa de opinião sobre a pandemia do novo coronavírus e a volta às aulas com a comunidade escolar**. Relatório de pesquisa. Distrito Federal, 2022. Disponível em: https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/06/09174806/Relatorio-Pesquisa_final-sem-ANEXOS-1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- SINPRO-DF. **Pesquisa de opinião sobre a pandemia do novo coronavírus e a volta às aulas com a comunidade escolar**. Relatório de pesquisa. Distrito Federal, 2022. Disponível em: https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/06/09174806/Relatorio-Pesquisa_final-sem-ANEXOS-1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.
- REZENDE, Mariana Vidotti de. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas**. **Texto livre**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidades, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021. 184 p.

Currículo para diversidade na perspectiva da Ação-Reflexão-Ação: as contribuições do coordenador pedagógico dos anos iniciais

Curriculum for diversity from the perspective of Action-Reflection-Action: the contributions of the pedagogical coordinator of the early years

José Reinaldo Oliveira *
Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt **

Resumo: O presente texto problematiza as discussões do eixo transversal diversidade e suas interfaces com a educação para as relações étnico-raciais no contexto da escola pública do Distrito Federal. Tem por objetivo compreender as ações e estratégias didáticas do coordenador pedagógico a partir do método Ação-Reflexão-Ação (ARA), com base no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, exercidas para a construção e a consolidação dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, bem como o fortalecimento das premissas de uma educação para os Direitos Humanos, na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter reflexivo sobre o fazer-saber pedagógico e curricular, com especial atenção ao método de estudo de caso. Ao longo da investigação, ficou claro o valor da transversalidade entre a educação para as relações étnico-raciais, a implementação do currículo para a diversidade e a atuação central do coordenador pedagógico na consolidação de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Currículo. Coordenador Pedagógico. Ação-Reflexão-Ação.

Abstract: This text problematizes discussions on the cross-cutting axis of diversity and its interfaces with education for ethnic-racial relations in the context of public schools in the Federal District. It aims to understand the actions and didactic strategies of the pedagogical coordinator based on the Action-Reflection-Action (ARA) method, based on the Curriculum in Movement of Basic Education of the Federal District, exercised for the construction and consolidation of African and Afro-Brazilian civilizational values, as well as the strengthening of the premises of an education for Human Rights, in the Early Years of Elementary School. This is a qualitative study, reflecting on pedagogical and curricular know-how, with special attention to the case study method. Throughout the investigation, it became clear that education for ethnic-racial relations, the implementation of the curriculum for diversity and the central role of the pedagogical coordinator in consolidating an anti-racist education are all important.

Keywords: Ethnic-racial relations. Curriculum. Pedagogical Coordinator. Action-Reflection-Action.

Recebido em: 22 dez. 2023
Aprovado em: 9 fev. 2024

* Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Coordenação Pedagógica (Universidade de Brasília - UnB), Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional (Universidade de Brasília - UnB) e Gestão e Orientação Educacional (Faculdade Integrada de Araguatins - FAIARA). Atua como Pedagogo e Professor de Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2013. Contato: jose.reinaldo@edu.se.df.gov.br.

** Pedagoga, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (Universidade de Goiás - UFG), Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (Universidade de Goiás - UFG) Educação para a Diversidade e Cidadania (Universidade de Goiás - UFG) Especialista em Impactos da Violência na Escola (Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ). Atua como Professora e Pesquisadora Colaboradora do CEAMI/UnB. Contato: cleonascimentoead@gmail.com.

Introdução

As discussões sobre a diversidade enquanto valor nordestor das relações humanas (Arroyo, 2014; Schwarcz, 2009; Hasenbalg, 2005) e, mais recentemente, das questões ligadas às contribuições culturais dos afrodescendentes, dos povos indígenas e de outras configurações étnicas, resultaram na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) e do fortalecimento da ideia de diversidade como tema transversal do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014a).

Essas conquistas estão ligadas ao fortalecimento dos movimentos sociais que concebem a escola como um núcleo de construção e consolidação de valores civilizatórios – apesar de suas contradições e da presença de constantes embates ideológicos em seu interior –, principalmente no que concerne à construção da identidade brasileira (Ribeiro, 2006) a partir dos grupos culturais marginalizados e historicamente excluídos.

Entende-se que o currículo escolar está situado nesse contexto de desafios ideológicos, sendo utilizado por muito tempo como ferramenta de reprodução de culturas hegemônicas e excludentes. Todavia, numa perspectiva progressista, de valorização da diversidade humana, tal instrumento pode ser utilizado para realçar a importância dos grupos sociais excluídos e de seus saberes. Por isso, o currículo é entendido como uma construção intencional de aprendizagens e vivências voltadas à valorização do humano, em todas as suas manifestações, para além do ensino cristalizado dos conteúdos.

A obrigatoriedade do ensino dos temas relacionados à história e à cultura afro-brasileiras a partir da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2013) inaugurou um marco de maturidade e rigor no tratamento de uma matriz cultural que por muito tempo foi subestimada na análise da formação da identidade do povo brasileiro. Apesar das resistências e dos preconceitos camuflados, a questão racial e seus desdobramentos pode ser encarada numa perspectiva de formação em valores para a convivência com o diferente, reconhecendo a relevância de suas contribuições e lutas históricas.

Desde então há um esforço permanente em criar um currículo para a realidade escolar brasileira, perpassado em sua integralidade pelo tema da diversidade, que além de trazer as discussões raciais para o contexto da escola, amplia a compreensão da pluralidade cultural, religiosa, corporal e ideológica. Em linhas gerais, tal configuração curricular contribui para a formação humanizada dos educandos, construindo e consolidando valores de convivência e respeito pelo diferente.

É aqui que entra a colaboração dos sujeitos que constituem o espaço escolar, como professores, gestores, coordenadores, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos, estudantes e suas famílias. O presente estudo de caso, fruto de anos de observação e problematização do tema, possui especial interesse pela percepção e contribuições didáticas do coordenador pedagógico no contexto da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito em transpor ideias e teorias curriculares para a prática docente, bem como na elaboração e aplicação de projetos institucionais que combatam o racismo.

O coordenador pedagógico contribui na construção, consolidação e articulação dos valores civilizatórios com a proposta curricular da escola, intencionando a formação plural e tolerante no que tange alcançar os educandos na relação com seus pares. O Currículo em Movimento propõe que a diversidade, a cidadania e os Direitos Humanos sejam temas transversais trabalhados cotidianamente no contexto da escola por meio de atividades, projetos e vivências que criem um espaço-tempo de aprendizagens para a comunidade escolar (Distrito Federal, 2014a). Daí a necessidade de melhor compreensão acerca do papel do coordenador pedagógico na mediação e no trato de tais temas na organização do trabalho pedagógico.

Dito isso, o texto pretende responder ao seguinte problema: Quais ações e estratégias do coordenador pedagógico favorecem a construção e a consolidação dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental? É relevante salientar que os objetivos da pesquisa nos levam a compreender a importância das ações do coordenador pedagógico para a consolidação de uma educação que valorize a cultura africana e afro-brasileira, além de esclarecer as relações entre os conceitos de diversidade, currículo e educação para as relações étnico-raciais em uma sociedade onde impera o racismo, o autoritarismo e um currículo hegemônico.

Para uma melhor compreensão da pesquisa, o texto será apresentado em cinco seções, a saber: em um primeiro momento, serão discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa, tendo como pano de fundo a natureza da função do coordenador pedagógico. Em seguida, refletiremos sobre as questões étnico-raciais no contexto da escola. Em um terceiro momento, falaremos da importância de um currículo escolar que valorize a diversidade. Na quarta seção, trataremos da atuação do coordenador pedagógico diante das tensões entre as prescrições de suas atribuições e a exigência por mais protagonismo no seio da escola pública. Na última seção, abordaremos as considerações finais.

1. Sobre as ações do coordenador pedagógico: aspectos metodológicos

É importante situar o estudo no que se refere aos seus aspectos metodológicos, no contexto da escola pública de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal a partir da atuação do coordenador pedagógico. Durante um período de experiência de seis anos e meio do primeiro autor, atuando no campo da gestão, como Supervisor Pedagógico, em escolas de Coordenações Regionais de Ensino distintas, ficou evidente para os autores desta pesquisa a relevância da atuação profissional do coordenador pedagógico, tanto na organização ampla do trabalho pedagógico da escola, quanto no que se refere à concepção e à aplicação das atividades e projetos de educação para as relações étnico-raciais.

O presente texto é o resultado de anos de atuação junto a esses profissionais, com especial atenção às suas contribuições na luta contra o racismo, bem como seus desafios diários para fazer valer sua voz profissional em contextos sociais periféricos marcados pela ausência do poder público e pela exclusão de crianças e jovens das oportunidades à educação, à cultura e ao lazer.

É importante salientar a centralidade do curso de *Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional* (EBDHI – 2022 a 2023), ofertado pela Universidade de Brasília (UnB), em parceria com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), que ofereceu as ferramentas teóricas para transformar impressões, lembranças e reflexões sobre o fazer-saber pedagógico em uma pesquisa na perspectiva metodológica da Ação-Reflexão-Ação (Freitas, 2018).

Esta é uma pesquisa que utilizou o estudo de caso com análise documental, com enfoque no método Ação-Reflexão-Ação (ARA), pois leva em consideração a atuação sócio-histórica dos sujeitos envolvidos e suas visões de mundo acerca da temática pesquisada (Freitas, 2018). Além disso, a pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida, Guidani, 2009) foi utilizada a fim de compreender as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal e suas implicações sobre o currículo escolar. Por meio do estudo sistemático dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014a), das Diretrizes para a Organização Escolar do 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014b) e do Projeto Político-Pedagógico da escola (2023), foi possível verificar a concepção institucional sobre a educação para as relações étnico-raciais/educação para a diversidade e as atribuições do coordenador pedagógico nesse contexto.

É importante ressaltar o uso do Diário Pedagógico como registro importante para produzir sentidos e significados para o desenvolvimento e constituição subjetiva docente com possíveis implicações na

experiência educativa. Impressões importantes acerca das falas dos coordenadores, bem como observações sobre sua atuação junto aos professores, além das relações do seu trabalho com os documentos norteadores foram anotadas nesse caderno, que aqui chamamos de Diário Pedagógico.

Dito isso, a tríade Ação-Reflexão-Ação (ARA) ajudou a transformar lembranças, impressões, estudos de documentos, registros de discussões de reuniões docentes e as falas dos coordenadores pedagógicos em categorias dinâmicas de análise a respeito do currículo escolar, da educação para as relações étnico-raciais/educação para a diversidade e a relevância profissional do coordenador pedagógico como agente de mudanças no contexto da escola pública de Anos Iniciais no Distrito Federal. A ARA permitiu fazer o estudo trazendo a relação teoria e prática para que se possa pensar as questões do trabalho da coordenação pedagógica na escola dentro do espaço vivido (Freitas, 2018).

2. Reflexões sobre as questões étnico-raciais no contexto da escola

As questões que impulsionam o debate sobre as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, as discussões sobre as desigualdades e a equidade racial, constituem-se como grande desafio à realidade brasileira. Por décadas, o mito da democracia racial influenciou o inconsciente coletivo da população a respeito da temática, apelando para o senso de uma pseudo identidade nacional baseada na homogeneização e na supressão de narrativas críticas a esse respeito. Tanto é que nas décadas de 1980 e 1990, a grande questão era se havia ou não discriminação racial no país (Santos, 2007), tendo em vista a consolidação de uma concepção de nação idílica nos trópicos, onde o samba, as matrizes culturais e os povos que aqui viviam estavam em perfeita harmonia (Schwarcz; Starling, 2018).

Porém, a partir de 1990, houve um amadurecimento nas discussões sobre a questão racial no Brasil. Principalmente por parte dos órgãos governamentais, fruto em grande parte dos movimentos e coletivos negros que já lutavam pelo reconhecimento de seus direitos. Tal mudança desembocou em ações afirmativas, resultando em leis, parâmetros e diretrizes que reconhecem o negro, o afrodescendente e o quilombola como construtores da nação e colaboradores na confecção da complexa teia que constitui nossa cultura e educação.

Todavia, as ações citadas não romperam ou eliminaram plenamente a discriminação, o racismo e a dívida histórica, presentes de várias formas nas relações interpessoais e institucionais. Daí a importância dos vários segmentos da sociedade abraçarem os estudos que se referem à temática, com o objetivo de

conseguir instrumentalidade para ações mais consistentes em nível ideológico e político.

Para Santos (2007), há um progressivo movimento de interesse em direção aos estudos e ao envolvimento nas problemáticas raciais. Entretanto, esse objeto de estudo ainda tem alcance e interesse limitados, abafados em muitos momentos pela mídia televisiva e pelas elites. Por isso, é necessário entender que as questões raciais possuem um corte de classe (Freire, 2014), que gera implicações socioeconômicas diversas.

Assim, as oportunidades de trabalho, a distribuição de renda, a qualidade das moradias, a continuidade dos estudos e a violência urbana são exemplos de áreas que são afetadas diretamente pela relação da diáde raça-classe. Muitos são os dados que revelam a vulnerabilidade do segmento negro na sociedade brasileira, exposto a situações que são conseqüências históricas de um sistema que desde o início oprime a negritude e suas manifestações. Darcy Ribeiro (2006, p. 95), em sua obra *O Povo Brasileiro*, dizia que o Brasil é “um moinho de gastar gente”, numa clara alusão à estruturação de uma sociedade cujo valor primeiro foi a exploração, seguido da exclusão social e de violências que se manifestam na atualidade.

Tal contexto empurrou o negro para uma situação de extrema miséria, retirando dele qualquer sentimento de segurança em relação a sua subsistência. Em nosso entendimento, a sociedade brasileira possui uma dívida histórica com as populações que foram exploradas, jogadas à beira do caminho do desenvolvimento social, sem direito à dignidade, à educação, ao trabalho e ao relato de sua própria história. A história que conhecemos é a do dominador sobre os dominados e as instituições sociais vêm reforçando esse racismo estrutural (Almeida; Ribeiro, 2019).

A escola, como instituição formadora das novas gerações, não foge à regra dos embates raciais que revelam a tensão entre os que buscam a manutenção do *status quo* e os que lutam pela equidade e a justiça na sociedade brasileira. É sabido que o sistema formal de ensino no Brasil foi concebido com a semente da exclusão, num primeiro momento utilizado para catequizar os povos indígenas, depois para formar as elites, reforçando a cultura hegemônica do colonizador em detrimento do colonizado. A escola ajudou na domesticação dos índios, dos negros e de seus descendentes (Gadotti, 1993; Aranha, 2006) dizendo a eles que deveriam ter a aparência e o comportamento do homem branco.

Esse “retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador” (Memmi, 1989, p. 10) gerou dificuldades das mais diversas aos grupos esquecidos, principalmente aos negros, em relação ao acesso e à permanência na escola. Historicamente, a escola brasileira sempre foi o espaço-tempo de aprendizagem de alguns, que,

por meio de um currículo fechado e hegemônico, fez valer as narrativas dos dominadores, suplantando o valor pedagógico dos movimentos afros.

Com isso, além da exclusão provocada pela invenção de um espaço educacional para alguns, a comunidade negra sofreu e sofre com o racismo, que ainda ganha força e sobrevida com o discurso da democracia racial.

Dito isso, é importante lançar luz sobre o conceito de racismo, visto com ingenuidade por alguns, o que reforça práticas de discriminação e exclusão baseadas na cor da pele ou na falsa ideia de hierarquização do humano. Nota-se que o conceito mais consagrado sobre racismo em nossa sociedade, presentes em discussões informais, é a convicção sobre a superioridade de raças, com base nas características físicas e até traços do comportamento humano. Tal proposição depreciativa sobre as raças ou grupos considerados inferiores é constante, o que reforça violências diversas.

Pacievitch (2015) considera que o racismo é uma maneira de discriminar as pessoas baseada em motivos raciais, cor da pele ou outras características físicas. Segundo a autora, o pensamento e as atitudes de muitos que consideram o racismo como uma postura de convívio social normalizada posicionam-se com superioridade tanto em relação aos valores morais, quanto à condição social. Além disso, “os atos, valores e sistemas racistas estabelecem, velada ou abertamente, uma ordem hierárquica entre os grupos étnicos” (Pacievitch, 2015, p. 1), o que resulta em privilégios para alguns grupos em detrimento dos direitos civis para toda a população.

Kabengele Munanga (2015) alarga a discussão sobre os conceitos de raça, racismo e preconceito. Para o autor, a palavra raça se originou do italiano *razza*, que por sua vez vem do latim *ratio*, que significa “categoria”, “sorte”, “espécie”, conceitos ligados às áreas de Botânica e Zoologia. Para o autor, a história mostra que a guerra legitimou a relação de domínio e sujeição entre as classes sociais. Nesse sentido, o imperativo da “variabilidade humana” e o conseqüente estudo sistemático sobre as características variáveis e diversas dos diferentes grupos humanos foram deixados de lado, o que “desembocou na operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo” (Munanga, 2015, p. 3).

Dessa forma, o racista é aquele que entende sua raça, seu grupo social, suas crenças e religião, bem como os valores decorrentes delas, como elementos superiores na convivência forçada com outras realidades ou configurações étnico-raciais diferentes das costumeiramente conhecidas por ele.

É importante salientar que o racismo não é um fato *a priori* das relações humanas, muito pelo contrário, é construção histórica, posicionamento político-ideológico aprendido e reproduzido, daí a importância da

educação como fator de conscientização e problematização da questão racial no Brasil. Mas não qualquer educação, não a educação intolerante e conteudista praticada na atualidade, que teima em formar multidões sob o estigma da relação esquizofrênica opressor-oprimido (Freire, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) concebem a afirmação da equidade racial a partir do apoio aos alunos negros. Este é um documento norteador e possibilita ações afirmativas na escola, com o objetivo de reconfigurar as relações racistas, excludentes e hierarquizadas.

É preciso que a escola como instituição e os sujeitos, em suas diferentes funções profissionais, superem as contradições de sua constituição e proponha a reinvenção do olhar e da prática dos diferentes sujeitos com abertura para a diversidade, subjetividade e alteridade. Necessário é pensar um currículo para a diversidade.

3. O currículo na perspectiva da diversidade

O currículo é um dos documentos de identidade da escola e está centralmente envolvido em todo o processo de ensino-aprendizagem, desde os conteúdos selecionados, até as relações que se desenvolvem na sala de aula. Na verdade, o alcance da prática curricular é bem maior do que muitos supõem, chegando a superar a ideia de uma “lista de conteúdos” a serem ministrados ou “grade curricular” a ser seguida rigidamente. Para Silva (2019, p. 27), o currículo produz e nos produz, envolve o que somos, o que nos tornamos e o que nos tornaremos.

Toda a dinâmica da prática pedagógica é norteadada pelo currículo, documento que abriga em si duas ideias principais, a primeira delas relacionada a uma “sequência ordenada”, um programa, e a outra que apresenta uma noção de “totalidade de estudos” (Pacheco, 2005), numa clara alusão à complexidade própria da área de conhecimento. Assim, o currículo apresenta dimensões bivalentes em sua constituição, estruturado formalmente, caracterizado pelo ordenamento de conteúdos, atividades e projetos, mas também dinamizado pela ideia de superação da estagnação do conhecimento por meio da noção de totalidade dos processos formativos da escola, que ultrapassam a sala de aula.

Como se vê, o caminho a ser percorrido pela escola, proposto pelo currículo (Goodson, 1995), é cercado por desafios diversos. O primeiro deles, sem dúvida, é de caráter conceitual, tendo em vista o enraizamento da ideia equivocada de que o currículo é um documento para ser seguido e não para ser questionado ou reestruturado, o que vem gerando,

consequentemente, uma prática pedagógica legalista, sem brilho, sem criatividade e sem a problematização do mundo social dos educandos.

Como a educação, o currículo é uma ferramenta política, pois é constituído a partir de debates e embates dos seres históricos que atuam na escola. Ele é uma escolha, resultante de deliberações, e não um *a priori* ao trabalho pedagógico. Por isso, tal dimensão do fazer escolar deve ser compreendida a partir da ideia do conflito instituído e não da neutralidade pregada pelos “técnicos da educação”. Pensar em currículo é lançar perguntas que expressam as intenções dos sujeitos envolvidos na tarefa de ensinar e aprender:

[...] que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem? Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? (Freire, 2014, p. 187).

A noção de que “os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade” (Lima, 2007, p. 9) já é um consenso entre os educadores que adotam uma concepção mais crítica do currículo. Tal concepção leva em consideração os conflitos e os antagonismos da sociedade estruturada em classes, cujas influências chegam ao terreno da escola e se misturam à cotidianidade heterogênea de seus atores. Portanto, não há educação neutra e, consequentemente, não há também um currículo desconectado das intenções dos profissionais que o concebem e que o aplicam.

Portanto, propor uma educação para a diversidade é construí-la em comunidade, com o outro diferente, o que implica a construção de currículos que valorizem a diversidade cultural do povo a partir da participação das populações atendidas pela escola. Não pode existir essa de construir planos mirabolantes de dentro de um escritório refrigerado e mandá-los às comunidades onde serão executados, desconsiderando os saberes referentes aos grupos sociais.

Uma proposta curricular contextualizada, democrática e diversa seria aquela que se prolongaria para além dos espaços físicos da escola, problematizando os diferentes contextos vividos pelos estudantes (Ferraço, 2015), superando assim, os “tempos fragmentados” do espaço escolar (Distrito Federal, 2014b). Dessa forma, a negação da dicotomia entre o cotidiano dos educandos e as propostas prescritivas oficiais acarretaria em uma relação mais significativa entre o currículo formal e o currículo vivido, a qual não acontece fora das tensões e dos conflitos, aceitáveis até, quando se compreende que o currículo é um território em constante disputa (Arroyo, 2013).

Corroboramos que o currículo é uma “arena de produção cultural” (Macedo, 2006), onde todos os sujeitos

que compõem o cotidiano da escola contribuem de forma efetiva na produção e ressignificação de conhecimentos. A ideia de arena suscita a dimensão conflitiva do currículo, lida com opiniões e visões de mundo antagônicas, advindas de sujeitos heterogêneos e políticos. Os conteúdos e os saberes que constituem o currículo são resultados dos confrontos político-ideológicos que constituem as relações humanas e a educação formal não escapa a esses embates.

É preciso entender que os conteúdos que fazem parte do currículo escolar advêm de uma tradição hegemônica em privilegiar certos saberes em detrimento de outros. E se certos saberes são privilegiados, significa que outros grupos, culturas e possibilidades de formação foram relegadas ao esquecimento. A história da sociedade brasileira e, consequentemente, da escola pública é marcada por essas tensões e opções por modelos excludentes.

Para Munanga (2015, p. 15), “não fomos preparados para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultantes colocam cotidianamente na nossa vida [...]”, daí nossa dificuldade em considerar possibilidades, inclusive pedagógicas, em culturas e modos de vida diferentes da cultura dominante.

O mito da democracia racial, que concebe um modelo do homem cordial e uma educação fundada em ideários eurocêntricos pode explicar as razões ocultas que levaram a ausência dos relatos da história da África e dos afro-brasileiros (Hernandez, 2005). Tais razões são responsáveis até mesmo por reforçar concepções e imagens de negação da cultura africana em todas as suas manifestações, como é possível perceber com a demonização das religiões de matriz africana e da negação da estética do corpo negro enquanto modelo de beleza.

O currículo escolar, usado como uma arma de cunho ideológico, vem reproduzindo consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2015), contribuindo de forma negativa para a manutenção de estereótipos e autoimagens deturpadas entre crianças, adolescentes e jovens negros. A cultura do branqueamento e da sujeição é um dos resultados quando o currículo não atribui o devido valor aos africanos, tanto aos do continente quanto aos da diáspora (Silva, 2005).

A ideia de uma África bárbara, faminta, doente e exótica nos livros de história, por exemplo, precisa ser superada. Esse é o risco de aceitarmos uma única narrativa (Adichie, 2013) em que a história se centra no ponto de vista do dominador, que exalta seu passado de glória em detrimento do valor antropológico das culturas submetidas. O desejo pelo branqueamento, a distorção da autoimagem do educando negro e a aculturação dos

valores e modos afro-brasileiros encontram forte apoio em concepções de educação que adotam as narrativas hegemônicas em seus currículos.

A desconsideração de saberes e narrativas culturais tem endereço certo, pois vai de encontro a grupos e populações que lutaram e lutam pelo reconhecimento de seus direitos e pela valorização de sua cultura. A exclusão, levada adiante por sujeitos históricos, não acontece de forma aleatória ou ocasional, uma vez que ela deixa claro quais grupos devem ser colocados de lado na tarefa de atribuir uma identidade ao país e também à escola.

Para Arroyo (2014), outras pedagogias têm surgido nos últimos tempos, resultantes dos movimentos de luta dos grupos marginalizados da sociedade brasileira. Pedagogias reveladoras de sentidos educativos alternativos e visões de mundo específicas aos grupos espoliados, que desejam ver seus saberes inseridos nos currículos oficiais, ganhando concretude no chão da escola. Todavia, a realidade que ainda se apresenta é a da desvalorização e da dominação das culturas marginalizadas, terreno fértil para que práticas discriminatórias ganhem força.

Os coletivos sociais ainda lutam e resistem para concretizarem o sonho de uma educação diversa, verdadeiramente incluyente, e que forme os educandos para uma sociedade plural e respeitosa. Por mais que as batalhas em nível epistemológico sejam duras, algumas vitórias são significativas, como a preocupação por parte dos órgãos governamentais em formalizar a diversidade como um eixo norteador das ações do currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) são um exemplo do esforço em incluir os grupos esquecidos no processo de feitura da educação nacional. Contudo, é preciso compreender que a luta não se encerra apenas pelo fato da aprovação de um conjunto de leis.

Necessário é que haja um esforço em compreender as muitas forças que estão em jogo no terreno da educação brasileira, bem como os “muitos currículos que estão em ação nas escolas” (Ferraço, 2015, p. 9), para que, a partir disso, se discuta e selecione um currículo cuja perspectiva seja o reconhecimento da diversidade enquanto valor civilizatório. Uma matriz de respeito às diferenças, sejam elas de cor, religiosas, culturais, físicas, de gênero, ambientais ou estéticas, que aponte para a construção de uma sociedade diferente da que se cristalizou pela intolerância e negação da alteridade.

Darcy Ribeiro (2006) afirma que a beleza do Brasil, do seu povo novo, uma espécie de Roma tardia e tropical, vem da mestiçagem, valor absoluto do acolhimento e do reconhecimento das contribuições de outros grupos étnico-culturais para ser o que somos. Para o referido autor, é o valor da diversidade e do respeito das suas várias manifestações que fez do Brasil uma nação criativa e orgulhosa de si mesma.

No entanto, a despeito do tratamento pedagógico da diversidade e de seus desdobramentos, o que não pode acontecer é a inserção ingênua do discurso da democracia racial no interior do currículo e consequentemente no trabalho pedagógico da escola. É urgente que se entenda que a incorporação do mito da democracia racial, que afirma a não existência do preconceito e do racismo no Brasil, incorporada ao senso comum, foi “um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas” (Distrito Federal, 2014, p. 37).

Outro ponto importante que deve ser levantado é a negligência e a má vontade de muitos colegas educadores quando o assunto é problematizar uma educação antirracista em suas salas de aula. A opção pelo ensino acrítico do conteúdo ainda prevalece, bem como a preocupação pelo desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às áreas de língua portuguesa (alfabetização) e matemática, em detrimento do trabalho interdisciplinar e transversalizado. Para tais profissionais da educação, a temática racial e seus eixos transversais são de pouca importância na formação do educando, em especial das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, é no reconhecimento das injustiças e mazelas históricas, acompanhada de lutas e resistências, que se faz um currículo verdadeiramente diverso e acolhedor, sensível às novas demandas da sociedade e profundamente contextualizado à vida dos educandos, oferecendo a eles instrumentalidade para agir de forma transformadora na cotidianidade, para além da escola.

Daí a importância de entrar na “disputa histórica pelo reconhecimento ou negação de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo” (Arroyo, 2013, p. 15), inserindo e discutindo no currículo:

termos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo, xenofobia, entre outros, para que os profissionais da educação e os estudantes os compreendam e percebam a importância de sua presença na prática pedagógica” (Distrito Federal, 2014, p. 41).

Tal contexto nos remete à atuação do coordenador pedagógico, responsável pela organização do trabalho pedagógico e acompanhamento das implicações curriculares. Tendo em vista sua habilidade em mediar, dialogar e elaborar propostas didáticas, a figura do coordenador pedagógico torna-se essencial para a consolidação de uma educação plural e antirracista.

4. A atuação do coordenador pedagógico: relações de poder, prescrições e o seu protagonismo

A escola é uma organização complexa. Em seu interior, emergem relações de todos os tipos, provenientes das relações sociais mais amplas. Os interesses antagônicos, típicos de uma sociedade estratificada, também fazem parte do cotidiano da escola, mesmo que seu discurso seja uniforme. Para Tragtenberg (2001, p. 3), os sujeitos que compõem a estrutura escolar “reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existem na sociedade”. Isso quer dizer que todos os imperativos das relações sociais que se desenvolvem para além dos muros da escola ganham espaço também em seu interior, inclusive as relações de poder.

Essas relações existem em qualquer instituição social, provenientes dos interesses antagônicos dos sujeitos sociais e das estruturas hierarquizadas das organizações. Nesse sentido, a escola representa o poder disciplinador da sociedade (Tragtenberg, 2001), cuja função é exercer controle sobre seus indivíduos por meio da inculcação de valores e normas (Durkheim, 2010) e do papel uniformizador e apaziguador de seu discurso, representados na figura do professor.

Foucault (1987) já sinalizava o papel controlador da instituição escolar sobre a conduta das massas, afirmando que ela é o espaço onde o poder disciplinador produz o saber. O poder disciplinador ganha concretude com a vigilância constante dos educadores sobre os educandos, que “consensualmente” se sentem na obrigação de buscar o aprendizado na negação de seus desejos individuais e na supressão de suas revoltas juvenis. Quando há atitudes consideradas subversivas, personificadas na figura do “aluno problema”, a instituição age rapidamente no sentido de ajustar esse indivíduo por meio da aplicação de sanções disciplinares.

Para o autor, os educadores escolares estão a serviço do poder controlador da instituição que representam. Nesse sentido, o professor seria o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar, tornando-se algoz de seus alunos por intermédio de suas armas de controle como a disciplina, as provas, os testes e os rótulos comportamentais. No lugar da formação de sujeitos autônomos, a escola estaria fabricando “corpos submissos”, sem voz e sem vez.

O coordenador pedagógico também atua nesse contexto de conflitos e normas, mas qual seria a sua função num terreno tão desafiador? Ele, incumbido de sua função de organização do trabalho pedagógico, poderia refutar o poder domesticador institucional? Por meio de quais ações?

Durante a análise dos registros coletados no Diário Pedagógico, por meio das reuniões com os docentes

e a partir de falas com outros coordenadores, ficou explícito em nossos registros e colocamos em reflexão o embate de ideias entre os coordenadores pedagógicos e o corpo docente, principalmente quando havia a proposição de algum projeto novo ou intervenção nova que precisaria ser efetivada em sala de aula:

São desgastantes as coordenações coletivas, principalmente em dias onde devemos levar uma proposta para o bimestre. Os professores entendem que é mais trabalho para eles e que o mais importante está sendo deixado de lado, que é a consolidação da alfabetização das crianças ou o desenvolvimento das habilidades lógico-matemáticas. Na verdade, os professores querem lidar com o que já conhecem (Trecho do Diário Pedagógico).

Segundo Tragtenberg (2001), a escola também é um espaço contraditório e apresenta em seu interior relações ambivalentes. Isso serve para os educadores que atuam em seu interior, pois além de serem considerados agentes da reprodução das desigualdades, podem ser também agentes da contestação do sistema, criticando suas práticas. Assim, o Coordenador Pedagógico também apresenta essa dupla dimensão em seu “saber-fazer” diário: pode contribuir para o fortalecimento das relações verticais de poder, trabalhando como um fiscal do trabalho docente, ou pode colaborar na construção de relações horizontais de diálogo e de assessoria do trabalho pedagógico, mirando a formação cidadã do educando.

Tragtenberg (2001, p. 3) ainda observa que o Coordenador Pedagógico precisa explorar a “possibilidade de desvincular saber de poder”, ajudando a escola na “criação de estruturas horizontais”, objetivando a consolidação de uma “comunidade real”, mais fraterna e aberta. E esse é o desafio, não só do Coordenador, mas de todos os educadores, que precisam superar o “poder simbólico” presente na instituição escolar. Tal poder agride, solapa e anula os desejos individuais de alunos e professores, fazendo adoecer as relações interpessoais no interior da escola.

Segundo Castro (1998), o poder impessoal apoiado nas normas, nas leis e na ordem dos órgãos administrativos é o responsável por ajustar os sujeitos que atuam na escola. Todos cumprem seus horários, ministram suas aulas, coordenam, orientam, administram, assistem às aulas. Esse quadro mostra a força da coerção que o sistema exerce no cotidiano daqueles que estão sob sua tutela. Um poder simbólico, invisível, que influencia no fazer dos educadores. Entretanto, o que aparentemente mostra um ajustamento consensual, acaba revelando o caráter impositivo, tanto do sistema de ensino, quanto da própria instituição escolar, que em muitos momentos não leva em consideração as histórias individuais trazidas pelos educandos de suas comunidades.

O Coordenador é o mediador entre a escola e a comunidade, por isso deve respeitar os saberes prévios dos educandos e seus dilemas pessoais. Da mesma forma, articula o currículo da escola às experiências de vida dos educandos, respeitando-os, ouvindo-os e não exercendo o poder simbólico que suprime seus desejos. Iniciativas dessa natureza o ajudarão a assessorar os professores de forma mais contextualizada em relação à organização do trabalho pedagógico (Distrito Federal, 2014b).

Gosto do trabalho de planejar as atividades com os professores, mas é complicado que os mesmos aceitem projetos que os tirem da zona de conforto. Podem até aceitar a implementação de um projeto de leitura, mas transformar a temática racial ou o eixo educação para a diversidade em algo maior é muito desafiador. Acredito que a escola não tenha uma cultura de trabalhos mais ousados de educação antirracista. Aí fica difícil para os professores também (Trecho do Diário Pedagógico).

É por isso que se torna imprescindível que o coordenador assuma seu papel de liderança institucional na organização do trabalho pedagógico, por mais que não se reconheça como tal. Na ausência dele, perde-se essa referência, que presta um serviço de assessoria ao trabalho docente. Se não há a presença formal do Professor Coordenador Pedagógico no cotidiano da escola, cabe ao docente da sala de aula organizar, sem assessoria, seu trabalho, o que exige dele uma habilidade que é inerente ao olhar de quem está de fora.

Para Tragtenberg (2001), a comunidade real, um ideal de uma escola plural, democrática e respeitosa, só poderá ser concretizado mediante a autogestão da escola, por meio dos sujeitos que a constituem. O poder impositivo, centralizador e individualista necessita ser substituído por uma gestão da educação pautada por outros valores, como a fraternidade, a solidariedade e a justiça social.

Dessa forma, por mais que o cotidiano da escola esteja permeado por relações de poder arbitrárias e interesses antagônicos, é totalmente possível ao Coordenador Pedagógico exercer sua função com excelência e protagonismo, tanto no sentido técnico quanto ético. Por meio de uma postura comprometida e crítica, ele pode contribuir com a formação do “novo cidadão do mundo” (Ferreira, 2004), que despreza qualquer forma de discriminação e violência em prol do respeito à pluralidade humana.

A diversidade enquanto valor civilizatório defendido e trabalhado no contexto da escola pública precisa de profissionais comprometidos que entendam o imperativo de uma educação problematizadora das relações humanas. O coordenador pedagógico, dentro das possibilidades das suas atribuições, é o sujeito responsável por articular o currículo na perspectiva da diversidade

com o fazer docente, colaborando assim com a construção de uma cultura de valorização da diversidade e de uma espécie de educação crítica das relações étnico-raciais.

Sobre o valor do papel profissional e das contribuições no que se refere ao trato das relações étnico-raciais na escola, o coordenador disse o seguinte:

Sei que é importante [trabalhar a temática]. Tento levar isso para os momentos de coordenação dos professores. Se não dá certo em formato de projetos maiores, pelo menos tento encaixar no planejamento quinzenal do professor, para que ele trabalhe o racismo e a discriminação com uma linguagem e intervenções apropriadas de acordo com a faixa etária das crianças. Mas é somente no dia da Consciência Negra que temos mobilização, infelizmente.” (Trecho do Diário Pedagógico).

Por isso, é tarefa de tal profissional transformar o espaço-tempo da coordenação pedagógica em um momento de formação continuada de seus pares (Distrito Federal, 2014b), daí a importância do estudo constante da temática racial e da habilidade, aperfeiçoada diariamente, de comunicação e problematização dos desafios da sociedade brasileira junto ao coletivo de professores.

Todavia, é preciso considerar também a formação inicial e continuada desses sujeitos. A verdade é que foram subtraídos da formação inicial dos educadores temas com os quais lidam cotidianamente, como a diversidade cultural, o racismo, o sexismo, entre outros. Dessa forma, o que se percebe é a urgência de habilidades que não foram formadas e consolidadas na graduação e que devem ser resgatadas na formação continuada.

Uma escola diversa, multicultural e incluyente só pode ser concebida por sujeitos que entendem a centralidade dos valores da alteridade, daí a necessidade de uma reinvenção dos currículos, das instituições que formam os educadores e da atuação do profissional que exerce a função de coordenador pedagógico.

Mesmo com a centralidade do trabalho do coordenador pedagógico para a organização das atividades escolares numa perspectiva inclusiva, diversificada e antirracista, ainda há entraves de vários tipos para a consolidação de um currículo que valorize a multiculturalidade e a diversidade, o que desemboca negativamente sobre a formação das crianças que cursam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

A diversidade diz respeito à construção histórica das diferenças humanas, sejam elas raciais, culturais, religiosas, estéticas ou ambientais. Porém é preciso entender que tal condição é uma dessas oportunidades raras de aperfeiçoamento humano, principalmente em relação ao desenvolvimento da solidariedade, da tolerância

e da aceitação e consideração do Outro. A diversidade é fato histórico, mas é também, valor civilizatório essencial à convivência humana, ainda mais em um tempo marcado por discursos de ódio, homogeneização e supressão das diferenças individuais.

Nesse sentido, torna-se urgente que a escola responda ao chamado do seu tempo, que se dá em meio ao cotidiano do seu trabalho pedagógico, de forma propositiva. O racismo, bem como as diversas formas de discriminação e intolerância, ainda é uma ferida aberta em nossa sociedade e vem marcando a vida de indivíduos e grupos sociais de forma cruel. Daí a importância da escola de se trabalhar a diversidade num sentido mais amplo, conjuntamente com a educação para as relações étnico-raciais e a educação para os Direitos Humanos, com especial atenção à situação dos afro-brasileiros.

O mito da democracia racial, a intolerância religiosa e a cultura do branqueamento vêm fortalecendo práticas excludentes em relação às expressões culturais que ao longo de nossa história vêm sendo negligenciadas. Desde nossa gênese, os povos indígenas, os negros, os imigrantes e, mais recentemente, os grupos sociais chamados de minorias, têm sido deixados à margem do processo de feitura da nossa sociedade e do processo de formação das escolas, práticas que hoje assumem formas mais amenas e veladas, escondidas sob o véu do politicamente correto.

Os afrodescendentes, por exemplo, vêm sofrendo discriminações e violências das mais diversas formas, tendo em vista as múltiplas vulnerabilidades às quais são expostos, como a falta de segurança, a dificuldade de acesso e permanência nas escolas, além do desrespeito em relação à cor da sua pele, à textura do seu cabelo e à beleza da sua gente, violências herdadas dos tempos da escravidão e que ainda hoje fincam raízes no seio da nossa sociedade.

Daí a importância da concepção e desenvolvimento de projetos interdisciplinares permanentes no seio da escola pública, no sentido de reforçar a negritude e um tipo de consciência humana que chame todos ao diálogo e ao apontamento das contribuições culturais de cada grupo étnico. O racismo tem uma dimensão de ignorância em sua constituição, exatamente por isso pode ser vencido com uma educação problematizadora das nossas mazelas, bem como das nossas potencialidades.

A escola precisa reinventar-se, na medida em que propõe um novo paradigma epistemológico, baseado na pluralidade, no respeito e na tolerância aos marginalizados, aos excluídos, aos considerados diferentes e aos desajustados sociais. Tolerância essa que deve ser vista como elemento essencial ao aperfeiçoamento humano, nunca como um favor prestado àqueles que estão a nos incomodar. A Pedagogia de Projetos ou o método de trabalho por projetos em uma perspectiva

de Ação-Reflexão-Ação (ARA) ajudaria a escola nesse sentido, bem como outras atividades de conscientização permanentes.

É certo que existem alguns trabalhos aplicados em escolas públicas que tratam da diversidade como tema de reflexão, mas ainda são incipientes em relação a sua densidade teórica e ao seu alcance no que se refere à conscientização. O que existe, na maioria dos casos, são atividades pontuais, equivocadamente chamadas de projetos, cuja validade obedece ao calendário das datas comemorativas.

A temática racial deve ser tratada de forma transversal aos conteúdos, levantando pontos comuns de ligação entre as disciplinas. Por isso, é preciso situar a luta e a resistência do negro na história, bem como a de todos os grupos sociais marginalizados que marcham pelo direito de serem o que são e de falarem a sua palavra. Dentre as muitas coisas que faltam à escola pública, destacamos uma, que, indubitavelmente, é de suma importância: a concepção e aplicação de projetos e currículos que perpassem o trabalho da sala de aula e a convivência familiar, estabelecendo pontos de discussão entre professores, estudantes e suas famílias.

Essa é uma tarefa de todos os educadores da escola, mas a figura do coordenador pedagógico é de fundamental importância devido ao caráter articulador e

formador da sua função. Entretanto, falta mais autonomia na atuação de tal profissional, que não pode ser resumida às tarefas corriqueiras na reprografia de materiais da escola, por exemplo. Os coordenadores, além de assessores do trabalho pedagógico docente, são também formadores, por isso a urgência de que esses profissionais assumam tal papel no espaço-tempo das coordenações coletivas ao longo de todo o ano letivo.

Deve ser o coordenador pedagógico, em um trabalho conjunto com os professores, quem deve propor reuniões, debates relacionados à temática racial, propor projetos interventivos que valorizem outras culturas e pedagogias, além de estabelecer diálogo permanente com seus pares e com a equipe gestora no que se refere ao planejamento, à avaliação e à viabilização de um currículo escolar comprometido com a justiça social.

O coordenador pedagógico não é uma espécie de salvador da pátria, mas não há como negar a particularidade do seu valor na escola pública, sendo essencial ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e de outras vivências culturais durante o ano letivo. Sua presença articuladora é um presente para a comunidade escolar e sua ausência, do ponto de vista físico e/ou político-pedagógico, uma lacuna que não pode ser preenchida por nenhum outro profissional, por mais competente que seja. ■

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. **Palestra TED proferida em 2013**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 31 ago. 2023.
- ALMEIDA, Silvio; RIBEIRO, Djamilia (Coord.). **Racismo estrutural e feminismos plurais**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade – Caderno 1**. Brasília: Ministérios da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**: inclui no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003.
- CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 31 ago. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo**. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 53 de Taguatinga**. Brasília: SEEDF, 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez., 2004, p. 1227-1249. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Ação-reflexão-ação: trabalho, formação docente e aprendizagens. **Revista Com Censo**, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 3, ago., 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento. Humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília, Ministério da Educação, SEB, 2007.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem fronteiras, v.6, n. 2, p. 98-113, jul-dez., 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2wn2mmgpSR8ejhyM0h4aEpCQU0/view>. Acesso em: 27 nov. 2015.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro: PENESB, 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/p=59>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACIEVITCH, Thaís. **Racismo**. 2015. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociologia/racismo/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I, Número I, jun., 2009, ISSN: 21753423.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. OLIVEIRA, Nilza Helena. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. 2007. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/o-coordenador-pedagogico-no-contexto-de-gestao-democratica-da-escola.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v.1, n.7. jul.-dez., 2001. Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acesso em: 31 ago. 2023.

DOSSIÊ - ARTIGOS

Saúde mental docente na pandemia e pós-pandemia da covid-19: análise de políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Teaching Mental Health in the Covid-19 pandemic and post-pandemic: analysis of Secretariat of Education of the Federal District public policies

Ana Maria Bastos de Carvalho*
Katilen Machado Vicente Squarisi**

Recebido em: 26 dez. 2023
Aprovado em: 20 fev. 2024

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar e analisar as Políticas Públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) voltadas para a Saúde Mental dos professores, principalmente no período da pandemia e pós-pandemia de covid-19. Trata-se de um artigo resultante de pesquisa bibliográfica e análise documental nos documentos da SEEDF, além de produções científicas publicadas entre 2009 e 2023 desenvolvidas no Brasil com esta temática. Ações preventivas voltadas para a saúde mental norteiam esta discussão, considerando um tema de relevância social, mas que, na pandemia, se tornou ainda mais elementar para a saúde do corpo docente, pois diante do contexto de incertezas iminentes, a saúde mental foi impactada resultando no adoecimento destes profissionais. A SEEDF, por meio da Assessoria de Qualidade de Vida e Bem-Estar no Trabalho (ASQVT), vinculada à Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP), possui a competência de realizar ações que visam a promoção do bem-estar e qualidade de vida no ambiente de trabalho destes profissionais. Algumas ações já eram realizadas, entretanto, foi a partir do adoecimento crônico da categoria, principalmente por transtornos psíquicos, que houve um planejamento e implementação de ações mais abrangentes. Estas ações estão respaldadas pela Política de Qualidade de Vida, Saúde e Bem-Estar para Servidores Públicos da SEEDF no Ambiente de Trabalho e para Servidores Aposentados. O estudo possibilitou apresentar como os elementos estão interligados e que não podemos desconsiderar os contextos social, político, econômico e cultural diante deste fenômeno tão discutido nas rodas de conversa formais e informais.

Palavras-chave: Saúde Mental. Educação e Trabalho. Professores. Pandemia. Políticas Públicas.

Abstract: This study aims to present and analyze the Public Policies of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF) focused on the Mental Health of teachers, especially during the covid-19 pandemic and post-pandemic period. This is an article resulting from bibliographical research and documentary analysis of SEEDF documents, as well as scientific productions published between 2009 and 2023 developed in Brazil with this theme. Preventive actions aimed at mental health guide this discussion, considering a topic of social relevance, but which in the pandemic has become even more elementary for the health of teaching staff, as in the context of imminent uncertainties, mental health was impacted resulting in the illness of these professionals. SEEDF, through the Quality of Life and Wellbeing at Work Advisory (ASQVT), linked to the Subsecretariat for People Management (SUGEP), has the competence to carry out actions aimed at promoting well-being and quality of life in the work environment. work of these professionals. Some actions were already carried out, however, it was due to the category's chronic illness, mainly due to psychological disorders, that more comprehensive actions were planned and implemented. These actions are supported by the SEEDF Quality of Life, Health and Wellbeing Policy for Public Servants in the Workplace, and for Retired Servants. The study made it possible to present how the elements are interconnected and that we cannot disregard the social, political, economic and cultural contexts in the face of this phenomenon that is so discussed in formal and informal conversation circles.

Keywords: Mental health. Education and Work. Teachers. Pandemic. Public policy.

* Psicóloga clínica com especialização em Gestão de Pessoas, Análise do Comportamento. Pósgraduada em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional – EBDHI. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: anamaria.carvalho2103@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Orientadora Educacional da SEEDF, professora do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM/Leis) da UnB. Contato: katilensquarisi@gmail.com.

Introdução

O mundo recebeu ao final de 2019 uma notícia que provocou uma verdadeira mudança no comportamento de todos, a descoberta de um novo vírus, o coronavírus (SARS-CoV-2), com grande potencial pandêmico. O surgimento deste vírus mobilizou e alterou o modo e a maneira de viver e se relacionar de todas as pessoas, principalmente em relação ao aspecto social, visto que, a sua transmissão acontecia por meio do contato entre os indivíduos.

A pandemia da covid-19, amplamente conhecida, teve repercussões graves nos sistemas de saúde, na economia, na sociedade em geral. Todos foram atingidos de certa forma por esse vírus desconhecido, obrigando-nos a conviver e ter medo do invisível. Além das consequências físicas, chegando até mesmo a óbitos, a pandemia gerou uma persistente sensação e percepção de medo, refletindo negativamente na saúde mental de muitos indivíduos. Foram observados e relatados casos de ansiedade devido à incerteza em relação ao futuro, bem como de depressão decorrente do isolamento social. Além disso, o confinamento em casa levou algumas pessoas a iniciar ou aumentar o consumo de bebidas alcoólicas, medicamentos ou drogas ilícitas, como uma forma de buscar alívio ou escapar da dura realidade imposta pela pandemia.

Outros comportamentos foram desenvolvidos ou intensificados, como o aumento das compras via *e-commerce*, modalidade impulsionada pela necessidade de adquirir bens e serviços de forma remota, dada a restrição de contato físico e as limitações impostas aos estabelecimentos comerciais tradicionais. Esse fenômeno reflete uma adaptação às novas condições de vida estabelecidas pela pandemia, transformando os hábitos de consumo e incentivando a utilização de plataformas *online* para realizar compras. Tal comportamento resultou no crescimento do endividamento dos indivíduos, um aspecto que também coloca em risco a saúde mental. Outro ponto a ser considerado foi o convívio prolongado dentro dos lares, o que pode ter intensificado a possibilidade de desajustes na dinâmica familiar, refletindo em consequências negativas para a saúde mental do indivíduo e seus pares.

Para Ramos-Oliveira e Senra (2021), este contexto repercutiu significativamente nos sistemas de educação, bem como em outras áreas, alterou o modo como professores e estudantes vivenciavam a aprendizagem. Mesmo considerando a dinamicidade do trabalho do professor, naquele momento, estes profissionais se depararam com o desconhecido em que eles próprios estavam inseridos e sendo exigidos a darem respostas a questões nunca experienciadas ou estudadas. Essas experiências, de insegurança, medo e desconhecimento,

vividas pelos profissionais, foram fortes indicadores para o adoecimento, principalmente quando falamos sobre saúde mental.

À vista disso, uma ação sugerida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foi o isolamento social, cidades desertas, escolas fechadas e a orientação para que todos permanecessem em suas casas, porém o mundo precisava continuar funcionando. Num primeiro momento, não se sabia muito o que fazer, mas algumas possibilidades foram sendo visualizadas.

Considerando o momento pandêmico e ainda a época, a ausência de protocolos e uma condução mais adequada pela comunidade científica em relação ao tratamento, a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Federação Internacional da Cruz Vermelha (IFRC) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) emitiram orientações com o objetivo de orientar e proteger as crianças e escolas do vírus. Por se tratar de uma transmissão via contato social, foi necessário o fechamento de escolas, o que exigiu das autoridades orientações e recomendações que provocassem o menor impacto negativo no aprendizado e no bem-estar das crianças. Sendo assim, foi necessário a elaboração de planos e estratégias que favorecessem a continuidade do aprendizado. Este comitê sinalizou então a possibilidade do ensino remoto, ou seja, o uso da internet para a continuidade das aulas (OMS, 2020).

Diante desse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020 que se referiu à “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (Brasil, 2020). O supramencionado parecer traz, em seu texto, orientações sobre o trabalho remoto, bem como as possíveis formas de avaliação pela internet. Tal decisão do conselho impactou diretamente na reorganização do trabalho docente que, como todos, também estava vivendo toda a pandemia.

Sendo assim, os professores, de repente, passaram a ensinar por meio de telas, e se viram desafiados a desenvolver novas habilidades, aprendidas e executadas simultaneamente. Seu ambiente privado, de descanso, foi tomado pelo ambiente de trabalho, surgiram inúmeras reuniões virtuais, grupos de mensagens para atender pais e estudantes com dificuldades, pressão da família e dos gestores, ambiente de confinamento, muitos fatores desafiadores que contribuíram por desencadear um processo de adoecimento mental.

Ramos-Oliveira e Senra (2021), relatam a escassez de estudos sobre a saúde dos professores no período da pandemia da covid-19 no contexto brasileiro, mas apresentam o resultado de uma pesquisa realizada em uma instituição pública do estado de São Paulo, que versa

sobre os aspectos emocionais de estudantes e professores e a presença de emoções distintas, destacando-se a frustração, o medo e a tristeza.

Daí a relevância desse estudo, uma vez que apresenta e analisa as políticas públicas voltadas ao bem-estar e saúde mental dos professores da SEEDF no período neo e pós-pandêmico, compreendendo que tais políticas são importantes em todo o processo, contudo, tal importância ficou mais evidenciada neste período tão confuso e ameaçador.

Além disso, autores como Araújo e Joazeiro (2022) apontam a importância de se considerar a conjuntura política, social e econômica que estamos vivendo, considerando o modelo capitalista que contribuiu para perdas significativas em relação aos direitos dos cidadãos. Entre estes direitos, encontra-se o da saúde de qualidade, aspecto que foi impactado pela pandemia da covid-19. Estes autores salientam a importância de se construir políticas públicas visando o fortalecimento de direitos historicamente conquistados.

A literatura apresenta alguns trabalhos, como o de Caçapava, Colvero e Pereira (2009), no qual foi realizado um estudo no sentido de identificar estratégias de produção de cuidado em saúde mental de um Centro de Convivência e Cooperativa (CECCO), serviço da rede de atenção à saúde mental do município de São Paulo. Este trabalho visa conhecer o alinhamento às políticas de saúde mental e promoção da saúde, verificando as potencialidades da interação entre elas, no cotidiano das práticas de saúde.

O estudo foi possível considerando a trajetória histórica da pesquisadora na SEEDF. Ingressou no órgão pela sua formação no ensino médio em Magistério, atuando inicialmente com os anos iniciais, com a conclusão da graduação em Psicologia, habilitações em Licenciatura e formação em Psicologia. Teve a oportunidade de atuar em diversas áreas na SEEDF, como na docência nos Anos Iniciais e na Educação Profissional, compondo o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, atuando na área administrativa na extinta Diretoria de Acompanhamento e Apoio ao Servidor (DISER), na qual estava inserida a Gerência de Apoio e Desenvolvimento de Pessoas (GADEP), que atuava no planejamento de ações voltadas para o desenvolvimento dos servidores, participando da elaboração do Caderno de Ações 2019/2022¹.

Portanto, este artigo, além de apresentar as políticas públicas da SEEDF direcionadas à saúde mental do corpo docente no período pandêmico e pós-pandêmico da covid-19, tem também a intenção de mostrar a saúde mental como um direito humano, garantido constitucionalmente.

1. Metodologia

Esta pesquisa apresenta como metodologia a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2017), toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas.

A pesquisa bibliográfica é fundamental no trabalho científico, pois vai sendo construída a partir de levantamentos teóricos já realizados, permitindo ao pesquisador conhecer e contribuir no que já foi estudado sobre o assunto, buscando meios que sejam favoráveis aos objetivos do estudo (Fonseca, 2002; Gil, 2002 *apud* Meneses; Araújo; Rodrigues, 2021).

A escrita desse estudo foi conduzida mediante uma investigação de artigos, publicações e trabalhos acadêmicos pertinentes ao tema “Saúde Mental e Professores em tempos de Pandemia”, abrangendo o período de 2018 a 2024. Os descritores utilizados foram: Saúde Mental, Educação e Trabalho, Professores, Pandemia e Políticas Públicas. Para esta busca, foram consultadas as bases de dados reconhecidas, como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Google Acadêmico e os Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), por se tratar de bases relevantes para a área da saúde e educação. Além disso, foram examinados arquivos públicos e documentos oficiais, incluindo leis e decretos disponíveis na página oficial da SEEDF. As categorias de análise permearam temáticas envolvendo: Saúde Mental e Direitos Humanos; a relação entre Saúde Mental e o Trabalho Docente; e as Políticas Públicas da SEEDF para a promoção da Saúde Mental.

2. Saúde Mental e Direitos Humanos

Falar sobre Saúde Mental, principalmente após o período pandêmico, se tornou assunto comum em ambientes familiares, profissionais e escolares, daí a relevância de se discutir sobre uma temática que afeta diversas áreas da vida de qualquer indivíduo. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde mental é “um estado de bem-estar em que o indivíduo realiza suas capacidades, supera o estresse normal da vida, trabalha de forma produtiva e frutífera e contribui de alguma forma para sua comunidade” (OMS, 2019, n.p). Segundo dados da OMS, em 2019 cerca de um bilhão de pessoas viviam com algum transtorno mental e tais números são ainda maiores quando olhamos para o período pandêmico por qual passou a humanidade. Em resumo científico, disponibilizado pela Organização Pan-Americana de Saúde (OMS, 2024) e apresentado pela OMS, a porcentagem de transtornos como a depressão e a ansiedade aumentou em 25% no primeiro ano de pandemia. Para Santos et al. (2018), desde os

anos de 1990, a saúde mental no Brasil tem passado por um processo de mudanças, consequências do Movimento de Reforma Sanitária e Reforma Psiquiátrica, no qual o principal objetivo foi construir um modelo de atendimento que compreendesse e respeitasse o indivíduo como ser humano. As mudanças se pautaram no rompimento de um modelo tradicional e excludente visando um modelo que compreendesse a saúde mental como uma política de garantia de direitos e dignidade do indivíduo com transtornos mentais, entendendo que a responsabilidade deve ser compartilhada com Estado, sociedade e família.

As mudanças ocorridas partiram por entender que saúde consiste num bem-estar físico, mental e espiritual e que o acompanhamento adequado de indivíduos com transtornos mentais deve ser humanizado, considerando a individualidade e as necessidades de cada um, evidenciando o protagonismo de todos os envolvidos no processo.

Partindo do pressuposto de que todos merecem ser tratados como seres humanos com direitos garantidos, a Constituição de 1988 traz, em seu artigo 5º, o princípio de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Esse documento foi instituído para assegurar, através de garantias constitucionais, maior efetividade aos direitos fundamentais, inerentes a todos os que vivem no Brasil. Além dessa lei fundamental e suprema, ainda existe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que versa sobre os direitos fundamentais de qualquer ser humano.

Para Santos et al. (2018), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, descreve que:

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade (ONU, 1948, p. 6).

Além de se reportar à saúde de maneira geral, a DUDH refere-se ao cuidado e atenção em relação à saúde mental do indivíduo, entendendo-se esta como um direito do ser humano e que deve ser garantido em conformidade com o que rege a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de

transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental:

Art. 1º Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra (Brasil, 2001).

Segundo Zanella (2019), é importante entender a relação existente entre saúde mental, a política de saúde mental e os direitos humanos. Para a autora, os direitos humanos atravessam todos os indivíduos e as políticas públicas, princípio este assegurado pela Constituição de 1988, no qual remete sobre o princípio da dignidade da pessoa humana, sendo um valor moral e espiritual inerente à pessoa, ou seja, todo ser humano é dotado desse preceito.

Conforme apresentado anteriormente, cabe reafirmar que os direitos humanos são todos os direitos individuais fundamentais, como moradia, educação, trabalho, lazer, saúde, entre outras necessidades, além de direitos econômicos e direitos políticos. E em se tratando destes direitos, a pessoa com transtorno mental faz jus a um tratamento digno em relação à sua saúde mental, assim como todos os direitos resguardados a qualquer outro cidadão, respeitando suas necessidades e a integração com a família e a comunidade (Zanella, 2019).

Portanto, ao compreender o indivíduo em sua totalidade, aspectos biológicos, sociais, culturais, psicológicos e espirituais, esses são considerados em sua relação com o trabalho? Tal relação é pautada na satisfação, bem-estar ou numa sensação de sofrimento? Esse sofrimento tende a promover o adoecimento que impacta negativamente sua saúde física bem como sua saúde mental?

3. A relação entre saúde mental e o trabalho docente

A relação entre trabalhador e trabalho é objeto de estudo de vários pesquisadores. Existem trabalhos que datam dos anos 50, entretanto, foi com Christophe Dejours, psiquiatra francês, em 1980 que se obteve uma nova abordagem sobre a relação entre trabalho e sofrimento psíquico (Vasconcelos; Faria, 2008).

Diversos estudos sinalizaram a existência de relações entre adoecimento psíquico e o surgimento também de sintomas físicos, bem como a adoção de comportamentos estranhos, intitulados de estratégias defensivas, além de identificar o aumento no consumo de bebida alcoólica por parte desses trabalhadores, bem como substâncias psicoativas ilícitas e o uso abusivo de medicamentos e automedicação. A teoria de Dejours

foi intitulada de “Psicodinâmica do Trabalho”, que teve como objeto de estudo as dinâmicas da relação do sujeito com a organização do trabalho que poderiam contribuir para o adoecimento mental.

Segundo Vasconcelos e Faria (2008), números do Laboratório de Saúde do Trabalhador da Universidade de Brasília (UnB) evidenciaram um aumento de 260% do número de afastamentos por doenças mentais entre os anos de 2000 e 2006. Este aumento significativo estimula pesquisadores a estudarem e compreenderem este fenômeno que possui consequências pessoais, sociais e econômicas significativas, considerando que estes trabalhadores se ausentaram de seus ambientes de trabalho por, muitas vezes, tempo indeterminado e quando voltam, podem não desempenhar suas funções tão bem quanto as faziam.

Contribuindo com esta discussão, Pereira, Santos e Manenti (2020) relatam que o mundo do trabalho vem provocando transformações impactantes na vida do trabalhador. As relações entre empregadores e empregados estão cada vez mais frágeis, as condições de trabalho degradantes, além de conviver com as exigências de um mundo globalizado com foco no desempenho e produtividade, aliado a isso, tem-se a revolução tecnológica e suas constantes atualizações. Este cenário não é diferente na docência, uma vez que há sobrecarga de trabalho, salas de aula lotadas, aspectos estes que acabam por contribuir para o adoecimento mental de muitos profissionais.

Tostes e Albuquerque (2018), ainda relatam que a desvalorização do trabalho docente perpassa por uma infinidade de fatores como os baixos salários, horas de trabalho em excesso, salas de aula com um número excessivo de estudantes, perda de garantias trabalhistas, sucateamento da escola, fragilização das relações entre família e escola, sentimento de responsabilidade pelo fracasso escolar, bem como o comportamento desrespeitoso por parte do grupo discente, fatores que influenciam significativamente na saúde do professor.

Corroborando para compreender esse fenômeno do adoecimento mental e o trabalho, Silva (2023) apresenta um resgate histórico desta relação entre a organização do trabalho e seu impacto na saúde do docente. Segundo a autora, estudos datados de 1981, realizados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em relação às condições de trabalho desta categoria, já sinalizavam que os professores sofriam pressão e tensão psicológica, considerando o quadro de estresse que a profissão desencadeia quando comparados a outras ocupações.

E adicionando a estes aspectos citados, surgiu, em 2019, um fator desconhecido: o vírus SARS-COV-2 (Coronavírus) que intensificou ou promoveu o desenvolvimento de sinais e sintomas relacionados ao adoecimento

mental, visto que, inicialmente o desconhecimento do prognóstico e as incertezas exigiram dos professores a necessidade da reorganização de todo o seu trabalho.

Muitos profissionais, diante desse quadro tão inseguro e desconhecido, acabaram desenvolvendo quadros recorrentes de ansiedade, desmotivação, desânimo, relato de sobrecarga de atividades, além da busca, necessidade e exigências de alterar e reorganizar seu fazer pedagógico. Mais do que apenas a observação destes comportamentos, existem estudos que evidenciam o adoecimento do corpo docente sinalizado pelas incertezas, estresse, ansiedade e depressão, caracterizando um quadro denominado de síndrome do esgotamento profissional (*Burnout*) (Ramos-Oliveira; Senra, 2021).

É evidente que não podemos analisar as consequências da covid-19 isoladamente, Araújo e Joazeiro (2022) apresentam um panorama do contexto político, social e econômico que contribuíram para o adoecimento da saúde mental brasileira, quando retratam os desafios encontrados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), sendo assim, a crise sanitária provocada pela pandemia apenas escancarou as desigualdades existentes no país.

Um estudo realizado por Vasconcelos e Faria (2008), em uma instituição de ensino superior da iniciativa privada, buscou identificar a percepção dos trabalhadores e gestores sobre o sofrimento próprio e o alheio, sobre a relação da incidência de psicopatologias com o modo de gestão da organização e sobre a gestão de saúde adotada pela organização. Para estes autores, de acordo com o manual *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde*, publicado pelo Ministério da Saúde, em 2021, as doenças mentais foram agrupadas, destacando-se: o alcoolismo crônico, episódios depressivos, estados de estresse pós-traumáticos, neurastenia (síndrome da fadiga crônica), neurose profissional, transtornos do sono e sensação de estar acabado (síndrome de *Burnout* e a síndrome do esgotamento profissional).

Ainda para estes autores, de maneira ampla, pode-se definir saúde mental, do ponto de vista clínico, pela presença ou ausência de sintomas relacionados ao mau funcionamento psíquico com alterações da personalidade, do pensamento, da percepção, da memória, da inteligência, entre outras. Entretanto, vale ressaltar que a ausência de sintomas não é um fator determinante de saúde mental, compreendendo esta em sua amplitude e complexidade, pois muitas vezes, é necessária uma “escuta sensível” do que está sendo dito e sentido, e que não se manifesta pelos sintomas encontrados nos manuais diagnósticos.

Por fim, Tostes e Albuquerque (2018) elencam vários fatores, como formação docente deficitária, a não valorização profissional, a ampliação das funções da escola, relação conflituosa entre estudantes, família e

professores, baixos salários, entre outros, além de citar a precariedade das condições de trabalho destes profissionais como um dos fatores de risco que contribuem para o adoecimento mental desses profissionais.

Portanto, vale pensar em políticas públicas que promovam em alguma instância o bem-estar, a saúde e a satisfação daqueles que se propõem a desenvolver seu trabalho, pensando na formação do sujeito como um ser ativo e participativo da sociedade.

4. Políticas Públicas da SEEDF para a promoção da saúde mental

Partindo do estudo e reflexão do material já publicado sobre a importância de políticas públicas voltadas para a promoção de saúde e saúde mental, a exemplo do desenvolvido por Caçapava, Colvero e Pereira (2009), que nos faz refletir sobre as potencialidades da interação entre a saúde mental e a promoção da saúde, tendo como suporte e legalidade os documentos publicados pelo Ministério da Saúde, a saber: “III Conferência Nacional de Saúde Mental: cuidar sim. Excluir, não”; “Política Nacional de Promoção da Saúde e Saúde Mental no SUS: acesso ao tratamento e mudança do modelo de atenção”; “Relatório de gestão 2003-2006” (Brasil, 2002, 2006, 2007), podemos compreender que promover a saúde inclui ações voltadas para o oferecimento de ambientes saudáveis e favoráveis ao desenvolvimento global de qualquer sujeito, onde ele pode fazer escolhas que favoreçam sua autonomia, independência e qualidade de vida. Estes aspectos precisam estar presentes quando se fala em promover um diálogo entre a promoção da saúde e a saúde mental, seja em uma comunidade específica ou qualquer ambiente laboral (Caçapava; Colvero; Pereira, 2009).

Outro trabalho relevante é o estudo intitulado “Cenário”, conduzido pelo Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS) em colaboração com o Instituto Cactus, que visa analisar e mapear os programas e políticas vigentes na área de saúde mental no Brasil até fevereiro de 2022. O adoecimento mental é reconhecido por suas implicações não apenas em nível individual, mas também por seus efeitos na sociedade como um todo. Tais repercussões incluem a diminuição da mão de obra qualificada, o aumento do desemprego, a interferência no processo de aprendizagem escolar, a ocorrência de óbitos prematuros, o comprometimento do desenvolvimento global das crianças, além dos custos diretos para os familiares (Instituto Cactus; Instituto Veredas, 2021). Nesse contexto, o estudo tem como objetivo central reunir informações que respondam à seguinte indagação: como está configurada a assistência à saúde mental no Brasil, no contexto do Poder Executivo? Isso inclui uma análise da estrutura dos serviços disponíveis e seu funcionamento.

Esse enfoque na estrutura e funcionamento dos serviços de saúde mental no âmbito do Poder Executivo é fundamental para compreendermos melhor as políticas e práticas em vigor no país e identificarmos possíveis lacunas ou áreas de melhoria. Ao abordar esse tema, o estudo busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes na promoção da saúde mental e no enfrentamento dos desafios associados ao adoecimento psíquico na sociedade brasileira (IEPS, CACTUS, 2022).

Além disso, Caçapava, Colvero e Pereira (2009) realizaram um estudo numa comunidade de significativa vulnerabilidade social, onde a presença do desemprego, violência e baixa escolaridade são fatores primordiais para o adoecimento mental dos indivíduos. Isso nos dá ainda mais a certeza do papel fundamental das políticas públicas voltadas para a promoção de condições e ambientes que favoreçam o desenvolvimento e a constituição do sujeito como ser autônomo e independente. Contudo, para que isso aconteça, esse sujeito deve ter acesso a condições básicas de sobrevivência, de saúde e proteção.

O trabalho realizado pelo CECCO envolve o desenvolvimento de diferentes práticas e ações que contemplem a diversidade de saberes: artesanato, esporte, arte, convivência e trabalho entre os indivíduos. Esta heterogeneidade de pessoas, saberes, diagnósticos, dificuldades e facilidades busca ressignificar e reinventar as relações até então estabelecidas, excluindo uma visão de doença e exclusão da sociedade daqueles considerados “loucos”, tornando-os partícipes do processo e da sociedade. Este modelo de atendimento, no qual a interdisciplinaridade entre os indivíduos seria uma constante permite a superação do modelo biomédico de centralizador na doença e no uso de medicamentos para o atendimento de indivíduos com transtornos mentais em suas potencialidades. Tais ações envolveram a parceria e integralidade entre os serviços, ou seja, o Estado atuando e desenvolvendo políticas públicas que promovam a saúde mental, seja na sua proteção, promoção, prevenção e/ou recuperação do indivíduo.

A promoção da saúde mental, onde há interação articulada entre as instituições, segundo Caçapava, Colvero e Pereira (2009), se torna uma ação potente de fortalecimento à saúde integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento físico, mental, social e econômico dos envolvidos no processo.

O estudo acima contribuiu para compreendermos a importância que o ambiente de trabalho e a organização do trabalho possuem e impactam o sujeito. Estes podem apresentar-se como fatores de risco para a saúde mental, a organização do trabalho pode ser considerada como fator de fragilização mental, tornando assim as organizações como parte responsável pela saúde mental de seus trabalhadores (Vasconcelos;

Faria, 2008). Entendendo a parcela de responsabilidade das organizações institucionais pela saúde mental de seus colaboradores, não seria diferente na SEEDF, então, vale conhecer quais são as políticas públicas desta secretaria voltadas para a promoção da saúde mental para os seus servidores.

Ferreira (2022), apresenta um estudo voltado para a promoção de bem-estar e qualidade de vida no ambiente de trabalho. Essa temática tornou-se mais evidente na SEEDF, em decorrência do adoecimento crônico identificado na última década, principalmente em se tratando de doenças psíquicas, que, em muitos casos, levaram ao afastamento dos docentes, bem como o encaminhamento para um processo de readaptação funcional, por consequência de suas limitações temporárias ou permanentes de suas atividades laborais, o que exigia muitas vezes a substituição dos profissionais, visto que muitos estavam em regência de classe.

Segundo essa autora, em 2011 a SEEDF criou a Gerência de Acompanhamento dos Servidores com Limitação de Atividades (GEASLA), que estaria diretamente ligada ao gabinete da Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP), com o objetivo de oferecer assistência aos profissionais já readaptados, favorecendo uma condição mais adequada, bem como diminuir o sentimento de invisibilidade e exclusão em seus ambientes de trabalho, o que possivelmente estaria contribuindo para o agravamento do processo de adoecimento.

Diante do crescimento e da importância dada à saúde dos servidores, em 2015, a GEASLA foi extinta, sendo substituída pela Diretoria de Acompanhamento e Apoio ao Servidor (DISER), também no âmbito da SUGEP, ampliando assim o seu alcance. Esta gerência passou a desenvolver ações voltadas para a promoção de saúde, bem-estar e qualidade de vida no trabalho aos servidores da SEEDF.

Lopes (2022), discorre sobre as diversas leis e decretos no âmbito do Distrito Federal que também cancelam a necessidade de que os órgãos públicos ofereçam mecanismos que atuem na promoção da saúde e prevenção do adoecimento físico e mental; do bem-estar mental e social individual e coletivo; do aprimoramento e harmonização das relações profissionais; da realização e reconhecimento profissional; assim como da ampliação da competência profissional e melhoria dos processos de trabalho e dos serviços oferecidos (Distrito Federal, 1993; Distrito Federal, 2020; Distrito Federal, 2015; Distrito Federal, 2016; Distrito Federal, 2017; Distrito Federal, 2018a²; Distrito Federal, 2018b).

A Portaria nº 287/2018 traz em seu primeiro artigo a regulamentação da Política de Valorização, Promoção de Bem-estar e de Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho de servidores e demais agentes públicos, norteadora dos programas, projetos e ações, no âmbito da

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O artigo 7º dessa mesma portaria traz os objetivos da Política de Valorização, Promoção de Bem-estar e de Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho de que trata esta Portaria³, sendo eles:

- I. Promoção da saúde: por meio de ações que propiciem um ambiente laboral adequado e que incentivem hábitos e atitudes com vistas ao alcance do equilíbrio entre bem-estar individual e coletivo, físico, psicológico e social;
- II. Redução do absenteísmo e presenteísmo: mediante construção de estratégias de enfrentamento desses fenômenos, que considerem os diversos atores envolvidos;
- III. Formação continuada: a partir de articulação com o EAPE e outros órgãos de formação, visando à valorização do servidor na perspectiva da promoção da saúde e do aperfeiçoamento do desenvolvimento de seu trabalho; e
- IV. Promoção de autonomia e participação: por meio da melhoria do ambiente organizacional e dos processos de trabalho, visando incentivar a corresponsabilidade, o envolvimento, a autonomia e a conscientização dos profissionais enquanto servidores do público (Distrito Federal, 2018b).

Considerando o grande avanço promovido pela Política de Valorização, Promoção de Bem-Estar e de Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, normatizada em 2021, sinalizando a necessidade de planejar e realizar ações voltadas para o bem-estar dos servidores, algumas ações e programas tiveram sua implementação mesmo antes do período pandêmico.

A preocupação com a saúde do corpo docente se intensificou por analisar os altos índices de afastamento do trabalho, quer seja por absenteísmo ou presenteísmo. Estes dados foram obtidos por meio de uma pesquisa realizada no ano de 2018 intitulada *Saúde no Trabalho: a perspectiva do Servidor da SEEDF* (Lopes, 2022), que tratou sobre absenteísmo, presenteísmo, síndrome de *Burnout*, liderança ética e estratégias de enfrentamento, um trabalho realizado pela SEEDF em parceria com uma instituição particular de Ensino Superior (Centro Universitário de Brasília – UniCEUB). Os resultados apontaram vários aspectos, sejam externos (ambiente, estrutura, relações) ou internos do próprio indivíduo (motivação, resiliência, capacidade de enfrentamento), entre outros que impactam diretamente no desempenho e na saúde do profissional. A partir de então, foi elaborado um documento intitulado *Caderno de Ações - 2019/2022* que consigna ações de prevenção ao adoecimento e promoção à saúde dos servidores (Distrito Federal, 2018c⁴).

O planejamento destas ações pautou-se em dois eixos estruturantes, e foram organizadas e planejadas para acontecerem em curto, médio e longo prazos:

- Eixo Estruturante 1: gestores dos profissionais da Educação;
- Eixo Estruturante 2: profissionais da Educação (neste grupo, encontra-se o corpo docente).

Quadro 1 – Ações voltadas para a Promoção de Saúde Integral

| PROMOÇÃO DA SAÚDE INTEGRAL | | |
|---|---|---|
| PRÉ-PANDEMIA | PANDEMIA | PÓS-PANDEMIA |
| Projeto Ativação Corporal | Projeto Ativação Corporal | Projeto Ativação Corporal |
| Projeto Sono Saudável | Projeto Sono Saudável | Projeto Sono Saudável |
| Programa Bem-Estar Vocal | Programa Bem-Estar Vocal | Programa Bem-Estar Vocal |
| Programa de Orientação para Aposentadoria (POA) | Programa de Orientação para Aposentadoria (POA) | Programa de Orientação para Aposentadoria (POA) |
| Programa de Educação Financeira | Programa de Educação Financeira | Programa de Educação Financeira |
| Programa para Servidores Ingressantes | Programa para Servidores Ingressantes | Programa para Servidores Ingressantes |
| | Projeto Nutri-SER | Projeto Nutri-SER |
| | Ciclo de Qualidade de Vida no Trabalho, Saúde Integral e Bem-Estar para Servidores Ingressantes | Ciclo de Qualidade de Vida no Trabalho, Saúde Integral e Bem-Estar para Servidores Ingressantes |
| | Programa Estações | Programa Estações |
| | Ciclo de Acolhimento aos servidores substitutos | Ciclo de Acolhimento aos servidores substitutos |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Ferreira (2022), relata que mesmo diante deste cenário, sinalizado pelas pesquisas recentes sobre o adoecimento dos profissionais, os servidores atuantes nesta Diretoria foram surpreendidos pela sua extinção em mais uma reestruturação do organograma da SEEDF no ano de 2021. Para a continuidade das ações tão significativas para a promoção da saúde do servidor, fora criada a Unidade de Qualidade de Vida e Bem-Estar no Trabalho (UQVT), vinculada ao gabinete da SUGEP, bem como no mesmo ano foi elaborada a Portaria nº 281, de 10 de junho de 2021, que instituiu a Política de Qualidade de Vida, Saúde e Bem-estar para Servidores Públicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no Ambiente de Trabalho e para Servidores Aposentados (PQVT/SEEDF).

E então, em 2023, houve mais uma mudança na estrutura organizacional da SEEDF, onde a UQVT se tornou Assessoria de Qualidade de Vida e Bem-Estar no Trabalho (ASQVT), que tem como competência realizar ações visando a promoção do bem-estar e qualidade de vida no ambiente de trabalho do(a) servidor(a).

Ainda há muito a se desenvolver, quando se considera a grandiosidade e diversidade de unidades escolares na SEEDF, mas algumas ações estão sendo desenvolvidas atingindo toda a Secretaria. Há também ações mais regionalizadas, considerando a distribuição das unidades administrativas e escolares da rede, os objetivos destas ações e projetos estão voltados para áreas que provavelmente impactam a vida pessoal, bem como profissional de cada indivíduo.

Nos quadros 1 a 4⁵, é possível identificar ações voltadas para a saúde e o bem-estar do profissional de educação que já estavam sendo executadas pela SEEDF, bem como aquelas que foram implementadas durante e pós-período pandêmico.

Quadro 2 – Ações voltadas para a Promoção de Saúde Mental

| PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL | | |
|--|---|---|
| PRÉ- PANDEMIA | PANDEMIA | PÓS-PANDEMIA |
| Cuidados com a saúde mental | Cuidados com a saúde mental | Cuidados com a saúde mental |
| Palestras de qualidade de vida no trabalho | Palestras de qualidade de vida no trabalho | Palestras de qualidade de vida no trabalho |
| | Projeto Escuta Sensível e Vivências de Cantoterapia | Projeto Escuta Sensível e Vivências de Cantoterapia |
| | Projeto Gerenciamento de Estresse | Projeto Gerenciamento de Estresse |
| | Escuta Sensível e Expressões Criativas para Servidores Readaptados e PCDs | |
| | | Projeto Clínica do Trabalho com os Gestores |
| | | Ações de Posvenção |
| | | Enlutados |
| | | Projeto Intervenção em Crise e Plano de Paz nas Escolas |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Quadro 3 – Ações voltadas para o Reconhecimento e Valorização

| RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO | | |
|---|---|---|
| PRÉ- PANDEMIA | PANDEMIA | PÓS-PANDEMIA |
| Projeto Para Além da Regência de Classe | Projeto Para Além da Regência de Classe | Projeto Para Além da Regência de Classe |
| Projeto Ser-Vir | | Projeto Ser-Vir |
| | Projeto Banco de Boas Práticas em Qualidade de Vida e Bem-Estar no Trabalho | Projeto Banco de Boas Práticas em Qualidade de Vida e Bem-Estar no Trabalho |
| | | Iniciativas Exitosas na Socioeducação |
| | | Projeto ReconheSER |
| | | Projeto Inspiração |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Quadro 4 – Ações voltadas para orientações e encaminhamentos sobre a covid-19

| CARTILHAS | | |
|---------------|--|--------------|
| PRÉ- PANDEMIA | PANDEMIA | PÓS-PANDEMIA |
| | Protocolo de procedimentos em caso de servidores e/ou estudantes testarem positivo para covid-19 | |
| | Para gerenciamento de estresse na pandemia da covid-19 | |
| | Orientações para acolhimento de servidores na volta ao trabalho em tempos de pandemia da covid-19 | |
| | Orientações de cuidado e autocuidado com a saúde física e mental em tempos de pandemia da covid-19 | |
| | O isolamento social e suas repercussões na vida diária e na saúde mental | |
| | Atitudes positivas para a execução do teletrabalho: o que eu necessito saber? | |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Entretanto, vale ressaltar, como apresenta Silva (2023), que a SEEDF tem se preocupado com o adoecimento de seus servidores, quando planeja e executa ações que promovam o bem-estar e a prevenção de doenças dos profissionais, mas esta mesma organização vive momentos de avanços e retrocessos, quando ainda precariza as condições de trabalho, intensifica a sobrecarga de trabalho, com inúmeras atividades, salas de aula com número excessivo de estudantes, entre outros. Portanto, é fundamental pensar em políticas públicas envolvendo instâncias superiores que possam realizar um planejamento a curto, médio e longo prazos, com a reorganização de ambientes, estruturas e do próprio trabalho em si.

Diante do exposto, cabe salientar que, apesar de a SEEDF planejar e executar políticas públicas direcionadas à saúde e bem-estar do corpo docente, tendo como foco o próprio indivíduo, muitas vezes estas ações não atingem seus objetivos propostos, seja pelo alcance ou pela dificuldade de acesso. Além disso, a descentralização destas ações é um ponto a ser considerado, pois a distância e as realidades das unidades escolares são muito diversas no Distrito Federal. Contudo, as políticas públicas não devem ser voltadas apenas para o indivíduo em si, as causas do adoecimento são multifatoriais, dentre estes, é fundamental pensar em políticas públicas direcionadas para a organização do trabalho, bem como as condições adequadas para o desenvolvimento das habilidades destes profissionais, o que passa pela valorização e reconhecimento da atuação e do trabalho desenvolvido.

Considerações finais

Compreender que a saúde mental é fundamental para qualquer cidadão, entender a sua dimensão é o primeiro passo para se pensar em ações planejadas

preventivas em qualquer instituição. As consequências do adoecimento mental não atingem apenas o indivíduo em si, mas alcança desde o sujeito, a sua família, o seu ambiente de trabalho, até o sistema de saúde.

Esse estudo possibilitou apresentar como os elementos estão interligados e que não podemos desconsiderar os contextos social, político, econômico, cultural e espiritual diante deste fenômeno, tão discutido nas rodas de conversa formais e informais.

A pandemia comprovou as desigualdades tão relatadas em pesquisas e equipamentos midiáticos, ressaltou as fragilidades do ser humano diante de um vírus invisível a olho nu e as discrepâncias entre as populações mais e menos abastardas. O reflexo disso pode ser comprovado no ambiente escolar, que também expôs a suscetibilidade do adoecimento docente, que já vinha dando sinais mesmo antes do momento pandêmico, mas que ficou comprovada naquele momento.

Portanto, atuar na promoção de políticas públicas voltadas para a promoção de saúde mental é pensar em ações a curto, médio e longo prazos que favoreçam o desenvolvimento do sentimento de bem-estar e realização. Ações que contemplem todos os envolvidos desta instituição do Estado, além de ações pontuais voltadas para o indivíduo, a organização do trabalho, o oferecimento de condições de trabalho favoráveis, bem como a valorização do profissional.

Vale ressaltar que esse estudo não se finda aqui, ainda há muito o que se pesquisar, discutir e elaborar por todos os atores envolvidos nesse processo, de caráter individual, social, organizacional, político e econômico, no sentido de acreditar que é possível pensar e vivenciar uma saúde mental coletiva. ■

Notas:

- ¹ Disponível em: Caderno_de_Ações-para-o-servidor-2019-2022-sugep.pdf (educacao.df.gov.br). Acesso em: 8 de maio de 2023.
- ² O Decreto nº 39.587, de 28/12/2018 foi revogado pelo Decreto nº 42.375, de 28 de dezembro de 2018.
- ³ Portaria nº 287, de 26 de setembro de 2018 (Distrito Federal, 2018b).
- ⁴ Caderno_de_Ações-para-o-servidor-2019-2022-sugep.pdf (educacao.df.gov.br). Acesso em: 8 maio 2023.
- ⁵ Descrição de todos estes materiais encontra-se disponível em: https://portaldeservicos.se.df.gov.br/?page_id=730.

Referências

- ARAÚJO, Laina Jennifer Carvalho; JOAZEIRO, Edna Maria Goulart. Saúde mental em tempos de crise: desafios da e na atualidade. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. 1, p. 425-441, 2022. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/19599>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. 2001. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/legislacaosaudemental2002completa.pdf>. Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, aprovado em 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **"Saúde mental no trabalho" é tema do Dia Mundial da Saúde Mental 2017, comemorado em 10 de outubro.** Disponível em: <https://bvsm.saude.gov.br/saude-mental-no-trabalho-e-tema-do-dia-mundial-da-saude-mental-2017-comemorado-em-10-de-outubro/>. Acesso em: 9 maio 2023.

CAÇAPAVA, Juliana Reale; COLVERO, Luciana de Almeida; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. A interface entre as políticas públicas de saúde mental e promoção da saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 446-455, jul./set., 2009. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/rvzbP7xdyBQyHqXnsSfgmy/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão de Pessoas. **Caderno de Ações 2019 - 2022.** Brasília, 2018. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-onteuo/uploads/2019/04/Caderno_de_Ac%C3%B5es-para-o-servidor-2019-2022-sugep.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal, de 8 de junho de 2013.** Organiza os Poderes do Distrito Federal, estabelece suas competências, e dá outras providências. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 6.557, de 17 de agosto de 2020.** Estabelece diretrizes para a criação do Plano Emergencial para Enfrentamento da Covid-19 nas periferias e assegura a garantia de acesso a água e distribuição de kits com insumos básicos necessários à manutenção das condições de higiene e de saúde para prevenção do contágio e da disseminação da doença Covid-19 causada pelo coronavírus. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 36.561, de 19 de junho de 2015.** Institui a Política Integrada de Atenção à Saúde do Servidor Público do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 37.648, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Valorização de Servidores no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do Distrito Federal. Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017.** Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 39.587, de 28 de dezembro de 2018.** Institui os princípios e as diretrizes gerais para concepção, implantação e promoção de Política e Programas de Qualidade de Vida no Trabalho para os servidores da Administração direta, autárquica e fundacional do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 281, de 10 de junho de 2021.** Institui a Política de Qualidade de Vida, Saúde e Bem-Estar para Servidores Públicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no Ambiente de Trabalho e para Servidores Aposentados – PQVT/SEEDF. DODF nº 109, Seção 1, p. 4, 14 jun. 2021. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2021|06_Junho|DODF%20109%2014-06-2021|&arquivo=DODF%20109%2014-06-2021%20INTEGRA.pdf. Acesso em: 8 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 287, de 26 de setembro de 2018.** Regulamenta a Política de Valorização, Promoção de Bem-estar e de Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho de servidores e demais agentes públicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/10d-66279c5d94385ac43a2cd95bb8d20/Portaria_287_26_09_2018.html. Acesso em: 8 jun. 2023.

FERREIRA, Rosana Carneiro. Por uma abordagem sistêmica da Qualidade de Vida no Trabalho: a profissão docente em questão. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 9, n. 4, p. 79-89, 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/36>. Acesso em: 6 maio 2023.

IEPS, CACTUS. **Cenário das Políticas e Programas Nacionais de Saúde Mental.** Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2022/06/cenario-politicas-programas-nacionais-saude-mental-ieps-instituto-cactus.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

OMS. [Organização Mundial da Saúde] **COVID-19: IFRC, UNICEF e OMS emitem orientações para proteger as crianças e apoiar operações escolares seguras.** Genebra, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/10-03-2020-covid-19-ifrc-unicef-and-who-issue-guidance-to-protect-children-and-support-safe-school-operations> COVID-19. Acesso em: 30 abr. 2023.

INSTITUTO CACTUS; INSTITUTO VEREDAS. **Caminhos em Saúde Mental.** 2021. Disponível em: https://www.veredas.org/wp-content/uploads/2021/06/LivroDigital_CaminhosSaudeMental_Final.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.3

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, Khrissley Guimarães de Oliveira. A busca pela qualidade de vida do trabalhador da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – registro histórico. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal** v. 9, n. 4, p. 90-102, 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/36>. Acesso em: 6 maio 2023.

MENESES, José Marques; ARAÚJO, Antônia Silva; RODRIGUES, Lídia Azevedo de Menezes. A saúde mental dos professores no cenário de pandemia, em Sobral – CE. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/5993>. Acesso em: 2 abr. 2023.

OMS. [Organização Mundial da Saúde]. Organização Pan-Americana de Saúde. **OMS destaca necessidade urgente de transformar saúde mental e atenção.** Genebra, 17 jun. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>. Acesso em: 9 maio 2023.

OMS. [Organização Mundial da Saúde]. Organização Pan-Americana de Saúde. **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948.

PEREIRA, Hortênsia Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3986851. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74>. Acesso em: 26 jun. 2023.

RAMOS-OLIVEIRA, Diana; SENRA, Luciana Xavier. Impacto do Sars-Cov-2 (COVID-19) na cognição social e saúde mental de professores brasileiros. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 8, n. 2, p. 282-300, 2021. Universidade da Coruña Espanha. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6952/695273823008/html>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SANTOS, Aline Brauna dos; SILVA, Grayceane Gomes da; PEREIRA, Maria Erica Ribeiro; BRITO, Roberta Sampaio de. Saúde mental, humanização e direitos humanos. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 1-19, 2018. DOI: 10.5007/cbsm.v10i25.69595. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69595>. Acesso em: 8 mai. 2023.

SILVA, Noelma. A gestão do bem-estar dos profissionais da educação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: entre a qualidade de vida e a precarização das condições de trabalho. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal** v. 10, n. 1, p.36-43, mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/36>. Acesso em: 8 jun. 2023.

TOSTES, Maiza Vaz; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti; SILVA, Marcelo José de Souza; PETTERLE, Ricardo Rasmussen. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018.

VASCONCELOS, Amanda de; FARIA, José Henrique de. Saúde mental no trabalho: contradições e limites. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 453-464, 2008.

ZANELLA, Fernanda Meneguim. **Direitos Humanos e Saúde Mental: um debate necessário**, 2019. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, Paraná, 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4960/TCC%20FERNANDA%20M.%20ZANELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 8 maio 2023.

A diversidade sexual e de gênero nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal

Sexual and gender diversity in the curriculum of the initial years of Elementary School in the Federal District

Anderson Neves dos Santos *
Leonardo da Cunha Mesquita Café **

Recebido em: 22 dez. 2023
Aprovado em: 22 fev. 2024

Resumo: Este artigo trata sobre os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a proposta do seu trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero. O objeto de análise foi o Currículo em Movimento dos anos de 2014 e 2018. O referido trabalho situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, inspirada na perspectiva fenomenológica, na qual utilizamos análises bibliográficas e documentais. A análise dos dados possibilitou perceber que o currículo pesquisado se apresenta de maneira essencialmente teórica com lacunas da ordem prática. Além disso, nem todos os componentes curriculares têm proposta para o trabalho com a temática em questão. Apesar das concepções pós-críticas do currículo analisado, há a necessidade de (re) significar as questões de gênero e sexualidades nos documentos, sendo necessário operar com essas categorias de modo central para orientar a (re) construção da educação para todas as pessoas no Distrito Federal.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade sexual e de gênero. Anos iniciais.

Abstract: This article thoroughly examines the curriculum devised for the early stages of Elementary Education by the State Department of Education of the Federal District and the corresponding proposal within the pedagogical framework of public schools, with a particular focus on sexual and gender diversity. The study analyzes the "Currículo em Movimento" editions from the years 2014 and 2018. Positioned within the realm of qualitative educational research, this work draws its inspiration from a phenomenological perspective and employs meticulous bibliographic and documentary analysis. Our data analysis reveals that the scrutinized curriculum is predominantly presented in a theoretical manner, revealing significant practical deficiencies. Moreover, not all components of the curriculum encompass a robust strategy for addressing the topic of sexual and gender diversity. Despite the integration of contemporary post-critical curriculum concepts, there exists an imperative to (re)conceptualize gender and sexualities within official documents. This underscores the necessity of centralizing these categories to guide the (re)shaping of educational strategies for all individuals within the Federal District.

Keywords: Curriculum. Sexual and gender diversity. Early years

* Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ander.29110@gmail.com

** Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: leocafe77@gmail.com

Introdução

A educação tem como uma de suas funções sociais formar pessoas de modo crítico, reflexivo e participativo, atuantes em seu meio social, reconhecendo na sociedade as diversidades cultural, linguística, social e sexual. Nesse aspecto, é essencial o estudo sobre a diversidade sexual e as relações de gêneros numa perspectiva sem preconceitos contra as sexualidades não pautadas na norma cisheterossexual.

A escola, como espaço de educação, interfere diretamente na formação humana. Para Café e Coroa (2020, p. 236), "a escola é, sem dúvida uma das instituições mais plurais de que se tem notícia. Não é difícil notar quão diverso esse espaço é ao se adentrar por seus corredores como discente ou docente". Tendo isso em vista, a discussão acerca das sexualidades e dos gêneros passa a ser um tema fundamental para a escola porque envolve a vida das pessoas. Essas são questões que serão tratadas e debatidas neste trabalho sob a concepção de construção histórica, social, cultural e política, já que as orientações e as identidades sexuais e de gênero constituem-se de maneiras diversas em diferentes lugares em meio às culturas.

Para estimular a inserção desses debates, que contemplam os problemas que permeiam a vida social na atualidade, podemos contar com os currículos. Falando nisso, os currículos têm sido tomados como objetos de discussão nos mais variados eventos acadêmicos, políticos e midiáticos, talvez por ser um "território em disputa" (Arroyo, 2011). Assim, os saberes, as experiências e a diversidade sexual e de gênero podem se converter em prática curricular, em conteúdos, em ação transformadora a ser valorizada dentro e fora da escola.

A relação entre currículo, gênero e sexualidades pauta as discussões da educação na compreensão teórica curricular pós-crítica. Essa é uma visão que se configura em um contexto motivado por um movimento intelectual que aclama um tempo histórico, a pós-modernidade, que se caracteriza de modo divergente da modernidade e, por isso, critica os tempos modernos com questionamentos acerca dos princípios e dos pressupostos do pensamento social e político, estabelecido e desenvolvido a partir do Iluminismo, como as ideias de razão, ciência e racionalidade. Além disso, essas discussões não concebem o currículo embasado no controle da epistemologia moderna por desconsiderarem a diversidade sexual e de gênero, entre outras questões contemporâneas (Silva, 2014), como a interseccionalidade, por exemplo, quando pensamos em como corpos específicos experienciam violências simultâneas (Akotirene, 2019).

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresenta pressupostos, normativas e orientações para o trabalho

pedagógico com a diversidade sexual e de gênero nas salas de aula, mas observamos nas escolas situações diferentes da proposta curricular da rede de ensino. Diariamente, no ambiente escolar, há uma imposição às/aos estudantes, às/aos profissionais e à comunidade escolar de modos de como viver as suas sexualidades, sempre atestando a cisheteronormatividade como a única possibilidade válida de existir. O sexismo é configurado na escola, por exemplo, na formação de filas separadas por gênero, duas para cada sala de aula, uma de meninos e outra de meninas. Isso não está no Currículo em Movimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, mas faz parte do currículo oculto como uma prática cotidiana que gera constrangimentos e atitudes relacionadas à discriminação quanto às identidades sexuais ou de gênero, assim como outros dispositivos rotineiros centrados em determinados discursos, práticas e valores de quem se entende enquanto norma.

Esses contextos sempre nos incomodaram por não serem oportunidades de aprendizagens significativas, mas ações sexistas, excludentes, misóginas e "LGBTQIAPN+fóbicas", pois são "os meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam um gênero distinto do esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar" (Miskolci, 2017, p. 33). São essas pessoas que têm suas subjetividades atacadas pelos processos de negação, expurgo e silenciamento cotidianamente e que, desde sua entrada pelos portões da escola, precisam provar que são corpos que também importam (Butler, 2017).

Nesse sentido, essa produção quer contribuir com a formação e atuação profissional das professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a quem mais possa interessar, mostrando que é possível trabalhar numa perspectiva política, pedagógica e curricular de resistência e enfrentamentos de práticas excludentes que ocorrem no ambiente escolar, especialmente a respeito das questões de gênero e da diversidade sexual.

Conhecer o que é proposto pelo Currículo em Movimento para o trabalho pedagógico com a diversidade sexual e de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Distrito Federal oportuniza aprendizagens sobre o reconhecimento das diversas orientações e identidades sexuais e de gênero nas escolas, e fora delas, assim como contribui para a desconstrução de narrativas e práticas preconceituosas que excluem diariamente pessoas LGBTQIA+ das instituições de ensino.

À vista disso, a relevância desta investigação agrega contribuição educacional e social, uma vez que, ao trazer indicadores qualitativos de saberes para (re)pensar a formação de professoras/es, poderá qualificar as práticas pedagógicas docentes e, conseqüentemente, promover

aprendizagens às/ aos estudantes, demais profissionais que atuam nas escolas e à educação como um todo.

Este artigo é resultado do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional da Universidade de Brasília (UnB). E, para o desenvolvimento deste estudo, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, realizada junto ao Currículo em Movimento da SEEDF. Para tanto, a pergunta de pesquisa, *Como o Currículo em Movimento da SEEDF dos anos iniciais do Ensino Fundamental propõe o trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero?*, orientará nossa discussão nesse texto.

A pesquisa guiou-se pela revisão da literatura mediante a leitura e a análise de trabalhos produzidos pelos/as principais autores/as, a saber: gênero a partir das considerações de Scott (1990); Butler (2017); Louro (2003) e sexualidade sob a análise de Foucault (1999).

O texto está estruturado em seções. Além desta introdução, apresentamos, na seção um, os procedimentos metodológicos para o alcance do objetivo da pesquisa. Já na segunda seção, discutimos os conceitos de gênero e diversidade sexual enquanto apresentamos o Currículo em Movimento da SEEDF na terceira. Na seção quatro, estão colocados os resultados da pesquisa sobre a proposta do Currículo em Movimento da SEEDF dos anos iniciais do Ensino Fundamental no trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero. Na última seção, referente às considerações finais, tecemos comentários a respeito dos resultados obtidos, apresentamos nossos posicionamentos acerca da pesquisa e da necessidade de futuros empreendimentos investigatórios.

1. Metodologia

A pesquisa objetivou compreender como o Currículo em Movimento da SEEDF dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propõe o trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero na Rede Pública de Ensino do DF, buscando elucidar quais são as normativas curriculares para o trabalho pedagógico acerca dessa temática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Menga Lüdke e Marli André (1986), pesquisa consiste em confronto de informações coletadas e construídas sobre um determinado tema com um olhar a partir de um conhecimento acumulado. As autoras supracitadas consideram que, em geral, a pesquisa parte de um problema com o intuito de propor ou ajudar a construir soluções. Uma pesquisa não está excluída da realidade nem do pesquisador que é sempre conduzido por seus princípios e valores (Lüdke; André, 1986, p. 2).

O presente trabalho tem a abordagem qualitativa de cunho exploratório-descritivo na perspectiva da “pesquisa implicada” de base fenomenológica¹ (Maia; Rocha, 2016), trabalhada com a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica, que constituiu os eixos teóricos acerca de gênero e sexualidades, e a pesquisa documental por meio da qual foram analisados os documentos curriculares.

O universo pesquisado contemplou um levantamento rigoroso das publicações e dos dispositivos teóricos a respeito da temática aqui discutida e de uma pesquisa documental, citada por Lüdke e André (1986, p. 38) como análise documental, que “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Assim, foram dois os documentos descritos e analisados; o primeiro, denominado Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais, e, o segundo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental – 2ª Edição, ambos tratando da proposta curricular para o trabalho educativo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A geração de dados foi realizada por meio da revisão da literatura sobre o tema e a análise documental, com leitura detalhada e analítica dos objetos de estudos. Toda a pesquisa consistiu em um relevante processo para o conhecimento do objeto dessa investigação, pois produziu conhecimentos a respeito das propostas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF quanto à diversidade sexual e de gênero.

2. Gênero e diversidade sexual

As discussões sobre gênero e diversidade sexual são centrais para os movimentos feministas e LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queers*, assexuais e outras identidades sexuais e de gêneros). As contribuições desses dois movimentos foram decisivas e permanecem refletindo na sociedade atual por serem temáticas que envolvem um número representativo de pessoas usualmente chamadas de minorias.

O movimento feminista transforma-se e ganha novos contornos através das suas várias fases. A primeira fase seria a do chamado movimento sufragista, da virada do século XIX para o XX. Scott (1990) evidencia que, embora tenhamos mulheres precursoras na luta pelos seus direitos ainda no século XVIII, foi na segunda metade do século XIX que surgiu com intensidade o movimento social denominado Feminismo. Inicialmente, esse movimento estava mais voltado para lutar pelo direito de voto das mulheres. No Brasil, por exemplo, as mulheres conquistaram esse direito apenas a partir de 1932.

Assim, é “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, o debate no qual será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (Louro, 2003, p. 15), o grande marco da segunda fase do Movimento Feminista. Nesse cenário, além das questões políticas e sociais, as preocupações passaram a ser também de ordem teórica. Esse momento desvincula sexo biológico de gênero, que é um passo importante para questionar os processos naturalizantes pautados em um determinismo biológico utilizado para justificar a situação de subalternidade das mulheres.

A segunda fase do feminismo inicia-se no final da década de 1960, quando as mulheres, além de reivindicar direitos iguais aos dos homens, também passaram a construir de forma mais sistemática as chamadas teorias feministas. Uma das teóricas mais conhecidas desse momento foi a francesa Simone de Beauvoir, cuja clássica obra, *O segundo sexo*, publicada inicialmente em 1949, ganha uma grande repercussão após os emblemáticos anos 60. No entanto, Colling (2018) evidencia que uma série de outras mulheres também escreveram obras fundamentais do feminismo dessa segunda fase em vários países, a exemplo de Mariarosa Dalla Costa (Itália), Valerie Solanas, Betty Friedan e Kate Millett (Estados Unidos).

Quando comparada ao movimento feminista, a história do movimento LGBT é mais recente. A explicação mais divulgada é a de que o movimento começa a se organizar após a conhecida Revolta de Stonewall, nos Estados Unidos, quando em 28 de junho de 1968, as pessoas que frequentavam o bar Stonewall Inn, em Nova York, em sua maioria travestis, *drags* e *gays* latinos e negros se revoltaram contra as insistentes batidas policiais no estabelecimento. O confronto durou dias e foi encerrado com uma marcha pelas ruas da cidade (Colling, 2018).

O movimento LGBT tem uma longa história, a qual nos faz considerá-lo como um movimento social, “porque carrega um forte construto de identificação coletiva, capaz de gerar demandas coletivas por direitos sociais na negociação com diferentes esferas do poder público” (Vianna, 2015, p. 794). O papel do feminismo e sua interlocução com o movimento LGBT, além de sua influência junto às construções coletivas materializadas em muitas das pautas convergentes, a exemplo da luta contra as formas de opressões das mulheres e da população LGBT, é inegável. Assim, são movimentos próximos nas discussões e organizações, e têm construído, socioculturalmente, e de modo histórico, os conceitos de gêneros em conjunto.

A partir da sua segunda fase, o feminismo começou a construir teorias e conceitos feministas. Um desses conceitos é o de gênero. Todos os estudos feministas foram, e ainda são importantes, e têm contribuições

teóricas em tempos diferentes da história, especialmente no que diz respeito ao conceito de gênero. Para Louro (2003, p. 21), “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”. Gênero consiste, portanto, em um termo analítico e de cunho político, cultural e social. Por isso, ao afirmarmos que é culturalmente construído, o gênero “não é nem o resultado casual do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (Butler, 2017, p. 26).

Para Butler (2017), temos uma tendência em considerar natural o que é feminino e o que é masculino dentro de uma lógica biológica inquestionável. Nesse aspecto, para Colling (2018), quando Simone de Beauvoir diz, em *O segundo sexo*, que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, ela já estava colaborando com a discussão sobre a desnaturalização do gênero feminino. Isso porque, inicialmente, se pensou o sexo (aqui pensado na genitália da pessoa) enquanto um dado da natureza e o gênero como um dado da cultura.

Butler (2017) apresenta várias reflexões sobre o sistema sexo-gênero, criando o que ficou conhecida como teoria da performatividade de gênero. Uma das suas reflexões diz respeito à separação estanque entre sexo (natural) e gênero (cultural). No entanto, diversas outras feministas, antes de Butler, já tinham problematizado o sistema sexo-gênero. Uma das mais conhecidas foi Gayle Rubin (2003). Ela chamava atenção de que pensar o sexo e a sexualidade como uma continuidade do gênero é algo típico de um pensamento heterossexual. Para a autora, são as homossexualidades que irão tornar essa visão mais complexa.

Atualmente, o movimento feminista continua vivendo momentos de lutas por direitos das mulheres e por representação nos mais variados espaços da sociedade, tendo sua atuação como continuidade da segunda fase, ou terceira, como é considerado por alguns/mas pesquisadores/as da área. Estão sendo problematizadas as questões acerca de gênero, relacionando-a a outros temas, como raça, sexualidade, classe e desigualdades sociais. A título de exemplo, citamos o Feminismo Negro, que se contrapõe à perspectiva individualista do feminismo tradicional e das categorias dicotômicas de gênero ocidentais, além do Transfeminismo que aprofunda a discussão na “ideia de que as feminilidades e mulheridades não são homogêneas, atravessando mulheres transexuais e travestis em suas próprias vivências e performances de resistência ao CISTema de gênero” (Nascimento, 2021, p. 14).

Do mesmo modo, as relações de gêneros e sexualidades apontam para uma “política da diferença, o reconhecimento de quem é diferente para transformar a cultura hegemônica” (Miskolci, 2017, p. 52). Sobre isso, Butler (2017) parte da crítica ao pensamento binário

para propor uma forma diferente de pensamento e vivência que admita sujeitos e conceitos indeterminados. Nesse sentido,

é importante aqui esclarecer que o binarismo sustenta a crença de que há uma dualidade simples através da qual se pode relacionar o *sexo*, caráter biológico, ao *gênero*, caráter psicossocial, de maneira direta, desconsiderando não só a *orientação sexual*, atração afetivo-sexual que alguém tenha por outrem, mas principalmente a *identidade de gênero*, que pode ou não concordar com o sexo atribuído no nascimento (Café; Coroa, 2020, p. 237).

Corroborando com esse pensamento, Louro (2003) acrescenta que, para o entendimento das relações entre homens e mulheres, em uma sociedade, é necessário notar não seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu acerca dos sexos.

Nessa perspectiva, os progressos das lutas do Feminismo se consolidaram em um processo argumentativo quando as feministas anglo-saxãs passaram a usar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero, em distinção ao termo *sex*, e recusam o determinismo biológico subjacente ao uso de termos como *sexo* e *diferença sexual*.

Para Scott (1990, p. 86), a questão essencial da definição de gênero está na relação fundamental entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Dessa maneira, é necessário considerar que gênero é construção social, está relacionado à cultura, integra as relações sociais e está ligado ao poder, criando assim hierarquias historicamente constituídas em que mulheres se encontram em situação de subalternidade econômica, política e social, como o próprio currículo da SEEDF aponta:

Se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural, podem ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação nesse sentido. Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que estas sejam ponto de partida para as discriminações e violências (Distrito Federal, 2014, p. 42).

Assim como o gênero, as sexualidades também são construídas a partir das relações sociais, culturais e históricas; ambos são conceitos correlatos, mas diferentes. Segundo Louro (2009, p. 91), “temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados”.

Pelo conhecimento popular, sexualidade pode ser considerada sinônimo de genitalidade. Todavia, essa compreensão, enquanto mero dado biológico natural, é contrária aos estudos de Michel Foucault (1999), autor pós-estruturalista e crítico à história da modernidade:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 1999, p. 100).

Nesse sentido, por ser um dispositivo histórico, a sexualidade abrange práticas sociais em torno do corpo, dos seus empregos e dos seus prazeres. A partir desse entendimento, percebe-se que as sexualidades estão ligadas a dispositivos de poder, estiveram em expansão crescente e não se ordenam em função da reprodução, mas, desde sua origem, vincularam-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder (Foucault, 1999). Logo, as sexualidades, todas elas, são produzidas e construídas em meio às relações de poder e de conhecimento. Como o gênero, a sexualidade é política (Rubin, 2003).

Para Mendes e Silva (2016, p. 22), “a escola sempre educou para gênero e sexualidades. Através de discursos, práticas, modelos, proibições e silenciamentos, a escola diz aos (às) estudantes qual o lugar social esperado e adequado para cada um (a)”. Isso nos revela que os modos de “ser homem” e/ou “ser mulher” na sociedade são impostos para os/as estudantes na escola, o que também acontece nas famílias, nas igrejas, nos trabalhos e nos demais espaços sociais, que estão ligados por uma rede de práticas sociais (Café, 2020), de modo que fosse possível esperar uma linearidade fixa e única entre sexo-identidade de gênero-gênero-desejo. No entanto, há outras formas de ser, estar e viver os diferentes gêneros e sexualidades. As homossexualidades, bissexualidades, transexualidades, transgeneridades, assexualidades e tantas outras sexualidades são tão legítimas quanto as heterossexualidades, que se entendem hegemônicas e compulsórias.

Destarte, as sexualidades (no plural) expressam a diversidade sexual, fazem parte da vida, da cultura e da história como elementos de poder e de saber na concepção foucaultiana. Portanto, “[...] a diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença” (Silva, 2015, p. 101). Nesse sentido, nos orientamos pelo pensamento que

entende os gêneros e a diversidade sexual como construções culturais, políticas e históricas que não são fixas, estáveis e definitivas.

3. O Currículo em Movimento

O Currículo em Movimento da SEEDF consiste em um documento recente na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Há duas versões, uma publicada no ano de 2014 e a outra em 2018. Sabe-se que foram elaboradas de maneira coletiva, trazendo em sua composição textual interesses educacionais, culturais, políticos e econômicos dos/as sujeitos/as que participaram das suas construções e das necessidades pedagógicas para o trabalho com os/as estudantes.

Tanto a primeira versão (Distrito Federal, 2014b) quanto a segunda versão (Distrito Federal, 2018) do Currículo em Movimento da SEEDF fundamentam-se nas bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica², sob a concepção de Saviani e da Psicologia Histórico-Cultural³, proposta por Vygotsky.

O documento do ano de 2014 foi construído a partir da construção coletiva resultante de estudos e debates entre profissionais da educação, encontros públicos com as comunidades escolares, as universidades e a sociedade civil desde o ano de 2010 (Distrito Federal, 2014b). Ressaltamos aqui a necessidade de criação de um documento que orientasse todas as escolas públicas do DF, de maneira a atualizar, organizar sistematicamente os conteúdos ensinados e qualificar o trabalho pedagógico na Rede Pública de Ensino do DF.

Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal foi pensado e construído para “garantir não apenas o acesso de todos e todas à Educação Básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais” (Distrito Federal, 2014b, p. 10). Esse documento, elaborado pela SEEDF em parceria com professores/as e com a comunidade do Distrito Federal, foi fruto de diversas atualizações de currículo na Rede Pública de Ensino do DF que ocorreram desde o ano 2000.

O documento inicial trouxe, além dos pressupostos teóricos, cadernos para cada seção da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e à Distância). Ademais, o Currículo em Movimento da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal sustenta sua ação didático-pedagógica em Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, além de Educação para a Sustentabilidade).

Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de

dezembro de 2017) e as atualizações, especialmente após a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Rede Pública de Ensino do DF, a segunda versão do Currículo em Movimento, publicada no ano de 2018, trouxe algumas alterações no documento, mas com as mesmas bases teórico-metodológicas.

Portanto, a versão de 2018 traz algumas mudanças em relação ao primeiro documento, como a nova organização escolar em ciclos, em contrapartida à estrutura de seriação, e o alinhamento dos objetivos e conteúdos de acordo com a BNCC a fim de garantir os mesmos direitos à aprendizagem do país para os/as estudantes do DF (Distrito Federal, 2018).

Em “Pressupostos Teóricos”, é listada a base teórico-metodológica que guiou a elaboração do documento em questão, assim como são explicitados os Eixos Transversais que compõem as atividades escolares, sendo referenciais que orientam as atividades docentes independentemente das disciplinas ou componentes curriculares (Distrito Federal, 2014b).

A proposta do termo “em movimento”, que caracteriza o Currículo em questão, vem da necessidade dinâmica do documento, a qual preconiza a reflexão constante sobre o contexto escolar concreto da rede pública do Distrito Federal, assegurando assim possíveis mudanças, ressignificações e avaliações para manter a coerência do Currículo (Distrito Federal, 2018).

4. Análise e discussão dos achados da pesquisa

Consideramos que “o currículo não é um instrumento neutro. Há nele, intrinsecamente, uma intencionalidade, ações pensadas por agentes políticos e por ações pedagógicas e curriculares, com interesses próprios e que vão possibilitar sua materialização” (Distrito Federal, 2014b, p. 77). Para além disso, também consiste em “artefato político e produção cultural e discursiva, o currículo é campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas” (Junqueira, 2013, p. 482). Isso permite construções e interpretações acerca das concepções de currículo e as suas relações com a diversidade sexual e de gênero.

A forma de pensar e organizar um currículo incide diretamente nas ações educativas. Por isso, o planejamento e a prática curricular cotidiana podem favorecer uma vivência diversa e democrática no ambiente escolar com vistas a difusão do conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas de (trans) formação. No caso do Currículo em Movimento, praticado na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, há uma proposta direta em contemplar os direitos de aprendizagens dos/as estudantes.

Apesar desse pressuposto, é preciso entender que as pessoas são atravessadas por categorias sociais diferentes que as fazem ser “lidas” dentro de uma normalidade, naturalidade ou não. Àquelas que não se “encaixam” nessa ideia acabam por sofrerem diversas formas de opressão que impactam essa premissa de direito de aprendizagem apresentada pelo nosso currículo. Dessa forma, é preciso levar em conta, por exemplo, como esses documentos são construídos em torno de eixos estruturantes como a diversidade sexual e de gênero, já que

[...] uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2012, p. 43-44).

A autora chama nossa atenção para a necessidade de superarmos a aceitação de papéis de gênero lineares, que no campo curricular, em grande medida, têm produzido identidades sexuais hegemônicas que legitimam unicamente as masculinidades e as feminilidades em oposição às sexualidades que não se submetem ao padrão branco-masculino, reforçando assim o binarismo de gênero, bem como outros estereótipos de sexualidade e raça.

Importante refletir também sobre como até mesmo os/as professores/as possuem dificuldades para acessar que o processo de construção dessa prática é histórico e cultural, sendo atravessado pelo gênero e não determinado pela Biologia dos Corpos (Louro, 2004). A discussão em pauta é, para além da inserção de conteúdos pontuais de questões de gêneros e sexualidades no currículo, a possibilidade de construção de um outro fazer pedagógico, de uma educação que contemple os saberes insurgentes que foram por tanto tempo negados. Para tanto,

[...] adotar uma concepção de educação nos currículos requer a construção coletiva de um documento que tenha posicionamento acerca das diversidades, das desigualdades e das exclusões existentes na sociedade que, em grande medida, reproduzem-se no contexto escolar. Afirmar o respeito à dignidade humana e à valorização da diversidade sexual e de gênero requer não só pontuar de modo desarticulado alguns conteúdos, mas incluir efetivamente a temática nos currículos e firmar parâmetros acerca dos quais as práticas curriculares serão efetivadas (Santos, 2019, p. 120).

Nesse contexto, os marcadores sociais podem ter presença ativa nas práticas curriculares da Educação

Básica. As atividades realizadas nas escolas precisam estar registradas nos Projetos Político-Pedagógicos, de modo que sejam desenvolvidas continuamente. Além disso, para que o currículo se materialize na prática, é necessário que se inclua na formação docente a aquisição de recursos estratégicos para o enfrentamento das desigualdades de gênero, pois, afinal, os marcadores sociais (gêneros e sexualidades, entre outros) atravessam nossos corpos cotidianamente e se fazem nas práticas pedagógicas, muitas vezes banalizadas e tomadas por naturais, que se dão na escola.

Nos Pressupostos Teóricos, mais especificamente no Eixo Transversal Educação para a Diversidade, o Currículo em Movimento da SEEDF apresenta questões históricas sobre os processos de colonialismo, do patriarcado e do escravismo na História do Brasil. O texto afirma que “O Estado foi reestruturando-se a partir de conceitos republicanos excludentes, que se distanciaram da realidade pluricultural do país e, assim, sua identidade nacional tornou-se frágil” (Distrito Federal, 2014b, p. 37). A escravidão no Brasil ocorreu por um longo período. Seus desdobramentos são inúmeros, mas, desde a colonização, é possível perceber que o direito e o poder foram construídos em uma legalidade racista e discriminatória.

Ao considerarmos o período da história do Brasil que se sucede a “abolição da escravidão” até finais dos anos oitenta do século XX, houve uma série de mudanças nos contextos social, político e econômico brasileiros. Além de negros e indígenas, outros grupos sociais como mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis (LGBT), camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais foram engrossando as parcelas dos excluídos no País e sendo preteridos nos processos de construção da nação (Distrito Federal, 2014b, p. 38).

O texto trata a história com ênfase nas questões de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais, contextualizando as lutas pelos direitos sociais forjadas no Brasil com os movimentos políticos e sociais ocorridos no mundo. Apresenta as declarações, tratados e acordos internacionais, dos quais nosso país é signatário, a exemplo da Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis da Mulher (1948); da Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais – 27/06/1989; da Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas Religiosas e Linguísticas (1992); e da Declaração e Plano de Ação de Durban (2001) (Distrito Federal, 2014b).

Nessa esteira, as legislações que incluem as demandas

das diversidades na educação envolvem a Constituição Federal, em seus artigos 5º, inciso I; artigos 210; artigos 206, inciso I, § 1º; artigos 242, 215 e 216. Além disso, temos a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 3º, XII; artigo 26; artigo 26-a e artigo 79-b que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional. Há ainda a Lei Orgânica do Distrito Federal que, em seu artigo 1º, § único, trata da garantia de direitos às pessoas, independentemente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião; bem como o artigo 246, § 1º, sobre a difusão dos bens culturais. Já a lei nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, dispõe sobre o acesso dos/as estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, e a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como dos direitos da mulher e de outras questões de gênero, como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica (Distrito Federal, 2014b).

Existem outros documentos normativos que merecem destaque, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); o Parecer nº 3/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; a Resolução nº 1/2004 do CNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além da Resolução nº 1/2018 do CNE sobre a garantia do uso do nome social de pessoas trans e travestis nos registros escolares, a qual, em seu artigo 1º, determina que,

na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras **devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero** de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares (Brasil, 2018, p. 17, grifos nossos).

Como pode-se perceber, há, portanto, “um arcabouço legal robusto que orienta e direciona o trabalho da educação para a diversidade” (Distrito Federal, 2014b, p. 39) que respalda, mas provoca, sobretudo, a garantia do debate sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas públicas da Capital Federal.

O Currículo em Movimento da SEEDF está reestruturado sob a perspectiva da diversidade considerando a “natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais [...]” (Distrito Federal, 2014b, p. 41). Também há o entendimento de que fenômenos sociais, tais como discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, desvalorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo resultam na exclusão de parcelas da população das instituições de ensino e possibilita que uma grande parte da população fique sem acesso aos direitos básicos (Distrito Federal, 2014b). Como pode-se perceber, é um currículo que parte do princípio da diversidade humana, entendendo que pessoas específicas sofrem com fenômenos sociais específicos; e que, se não houver nenhuma interferência da escola a fim de uma mudança social, tais indivíduos terão um destino específico também, o da exclusão.

Em seus Pressupostos Teóricos (2014b), o currículo aponta para a prática educativa nas escolas do DF quando diz que “a questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos [...]” (Distrito Federal, 2014b, p. 42). Ainda, nesse currículo, considera-se que as relações entre homens e mulheres são um fenômeno cultural, e não têm um caráter biológico. Elas podem, por isso, ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação para tamanha mudança de paradigma.

Para tanto, necessita-se, através da educação, “construir valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas” (Distrito Federal, 2014b, p. 42). Logo, é um currículo que se consistiu no campo teórico que contradiz o determinismo biológico e compreende a diversidade sexual e de gênero nas relações políticas, históricas, sociais e culturais.

Para o Currículo em Movimento da SEEDF, pensar uma educação para a diversidade significa, na prática,

Reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar. Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão. Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória. Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo. Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira (Distrito Federal, 2014b, p. 43).

Os Pressupostos Teóricos propõem a necessidade das temáticas sobre direitos humanos como eixo nos projetos político-pedagógicos das escolas, orientando o planejamento, o desenvolvimento e a atuação no exercício cotidiano dos direitos de todas as pessoas no ambiente escolar – espaço de vida e de organização social, política, econômica e cultural, que deve se adequar às necessidades e características de quem cotidianamente está presente com seus contextos (Distrito Federal, 2014b). Entende-se, então, que “esse assinalamento se faz necessário porque o projeto político-pedagógico não se dissocia do Currículo, dada a transversalidade do conjunto de ações nas quais o currículo se materializa” (Distrito Federal, 2014b, p. 56).

Portanto, o trabalho com as questões de gênero na Educação Básica na Rede Pública do DF não se trata de uma escolha, mas de uma orientação bem definida no Currículo em Movimento da SEEDF. Consiste em proposta curricular que visa garantir o direito de uma educação para todas as pessoas, sem discriminações. Trata-se, indubitavelmente, “de uma proposta que articula dialeticamente igualdade e diferença” (Distrito Federal, 2014b, p. 56) da qual se espera engajamento docente.

Para esse currículo, “os profissionais de educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal são agentes públicos de grande importância para promover, garantir, defender e possibilitar a restauração de direitos dos milhares de cidadãos brasilienses” (Distrito Federal, 2014b, p. 53-54), sendo fundamental sua ação na escola. Por isso, faz-se necessária a consideração de que muitos/as dos/as estudantes da Rede Pública do DF vivem um cotidiano com históricos de violação e negação de direitos. Contudo, “contraditoriamente, muitos profissionais educacionais, ante o quadro de risco e ou vulnerabilidade vividos e sem encontrarem o devido respaldo nas instituições, reforçam discriminações, exclusões e sofrimentos em seus espaços de atuação” (Distrito Federal, 2014b, p. 54), reproduzindo ataques diários às identidades e orientações sexuais e de gênero que não se enquadram ao modelo cisheteronormativo branco e masculino.

O caderno do Ensino Fundamental – Anos Iniciais estabelece que o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende a abordagem de assuntos como gênero e sexualidade na perspectiva das diversidades socioculturais (Distrito Federal, 2014a), que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É apresentado como desafio a utilização do ensino das Ciências como fio condutor para a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade com abordagens temáticas sobre, entre outros assuntos, a orientação sexual, pois “o trabalho com este componente curricular vai ao encontro de aprendizagens quando voltado para as

necessidades do cidadão, ampliação de sua visão de mundo e alcance de melhorias em sua qualidade de vida” (Distrito Federal, 2014a, p. 114). Nesse sentido, a perspectiva de diversidade sexual e de gênero adotada pelo Currículo em Movimento tenta abarcar a complexidade do ser humano e de suas relações, deixando de tratá-la sob o viés meramente biológico.

No componente curricular Ciências da Natureza dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está proposto trabalhar muitos conteúdos que discutem a diversidade sexual e de gênero. Temos, por exemplo, o conteúdo sobre *semelhanças entre parentes consanguíneos – sexualidade (noções)* no 3º ano. Há, ainda, como um dos objetivos para o 4º e 5º Ano, o tema *compreender a sexualidade e as relações de gênero*. Já a *diferença no desenvolvimento de meninos e meninas: menstruação, sexualidade, fecundação, gravidez e herança genética* consiste em conteúdo para o 4º e 5º anos. Ademais, apontamos que *conhecer as doenças sexualmente transmissíveis, os modos de transmissão e prevenção das doenças* é finalidade para a educação com as/os estudantes do 5º ano (Distrito Federal, 2014a).

Ainda na área das Ciências da Natureza, o currículo indica para o 1º Ano do Ensino Fundamental os conteúdos: *semelhanças e diferenças individuais, físicas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais entre os indivíduos*. Além disso, há a indicação da discussão sobre *a diversidade entre os indivíduos e a importância do acolhimento e do respeito às diferenças físicas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais* (Distrito Federal, 2018, p. 214), cujos objetivos estabelecidos no documento para o desenvolvimento desses conteúdos propõem uma articulação entre identidade, alteridade e diversidade como elementos fundamentais.

Isso mostra que a primeira versão do Currículo em Movimento da SEEDF apresenta uma ampla discussão teórica acerca da diversidade sexual e de gênero em seu Caderno de Pressupostos Teóricos, mas há uma possível presença-ausência nos componentes curriculares no Caderno do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, pois o trabalho com a temática investigada está prescrito apenas em Ciências da Natureza.

No campo das Ciências Humanas - História, o Currículo (2018) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, para o 2º ano, tem proposto como objetivo *compreender o sentido da alteridade, dando ênfase ao respeito “às diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, culturais, dentre outras”* (Distrito Federal, 2018, p. 278). Para o 5º Ano, há os conteúdos: *cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de idade, culturais e*

históricas, bem como combate ao bullying e à LGBTfobia. Há, também, a *compreensão do outro e respeito às diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, de idade, culturais, dentre outras* (Distrito Federal, 2018, p. 281). Novamente, existe a presença-ausência nos componentes curriculares aqui, pois o trabalho com a diversidade sexual e de gênero e com outros marcadores sociais está prescrito apenas em Ciências Humanas - História.

Tais apontamentos sobre o currículo representam avanços significativos para a educação na Capital Federal, considerando a falta de reconhecimento dos diferentes corpos, identidades de gênero e orientações sexuais nos documentos da educação brasileira. Porém, ainda se urge por um currículo contra-hegemônico que proponha o efetivo trabalho das questões de gênero e sexualidades com pressupostos teóricos e metodológicos em todos os componentes curriculares, contrariando o pensamento europeu moderno, liberal, cristão, branco e masculino.

Enquanto na versão de 2014, o Currículo em Movimento apresenta a proposta de trabalho com a diversidade sexual e de gênero nas Ciências da Natureza, o documento de 2018 orienta a abordagem apenas na área das Ciências Humanas – História. Isso revela insuficiências formativas para os/as estudantes e silenciamentos orientados para o trabalho com a diversidade sexual e de gênero no documento oficial curricular da SEEDF.

Mesmo assim, a proposta curricular em questão preocupa-se com a construção de uma educação com/para as pessoas num processo histórico consciente de liberdades. Sobre isso, o documento de 2018 diz:

Este Currículo pretende, portanto, estimular ações nas quais professores e estudantes sejam sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. O Currículo do Distrito Federal para os Anos Iniciais contempla, sobretudo, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O indivíduo toma consciência de si, administrando suas vontades de forma autônoma nos seus grupos de convivência (Distrito Federal, 2018, p. 273).

Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento orienta as práticas pedagógicas adotadas nas escolas da SEEDF, em que os/as profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são não só respaldados/as a proporem ações pedagógicas estruturadas nas discussões propostas sobre diversidade sexual e de gênero, mas, sobretudo, provocados/as a agirem. Nele, as/os profissionais da educação encontram os fundamentos teóricos que irão orientar suas práxis e organizar o

trabalho pedagógico nas escolas. A proposta curricular se demonstra viável, além de consistente na defesa pelos direitos às aprendizagens. Ela tem fundamentação teórica atualizada, bem como relevância e adequação com as realidades dos/as estudantes.

Entretanto, apesar da visão progressista do Currículo em Movimento da SEEDF sobre a diversidade sexual e de gênero, as identidades de gênero e as orientações sexuais ainda estão (in)visibilizadas e, de certo modo, abordadas periféricamente nos documentos analisados, uma vez que a discussão temática se concentra em um ou outro componente disciplinar.

Considerações finais

O Currículo em Movimento da SEEDF dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propõe o trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero numa perspectiva teórica pós-crítica e pós-estruturalista, mas ainda carece de ampliar os seus pressupostos e propor mais ação pedagógica para/com o trabalho acerca de todas as pessoas, especialmente daquelas cujas identidades fluidas não cabem na linearidade e na padronização dos tempos modernos.

Nesse sentido, é preciso que se entenda que, “nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual” (Louro, 2000, p. 68), mas também os currículos e as práticas sociais nas quais muitos/as profissionais da educação se engajam a discursos discriminatórios. Há também vários dispositivos que trabalham para a manutenção de uma ideia universal daquilo que Butler (2017) evidencia como gêneros inteligíveis, ou seja, uma linearidade entre sexo-gênero-identidade de gênero-sexualidade.

Para Junqueira (2013, p. 484), esses dispositivos se materializam como “as ‘brincadeiras’ heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático)” que se constituem como “poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica [...]”, em uma obstinada tentativa de manutenção da lógica cisheterossexual.

Assim, tendo em vista o que foi discutido até aqui, essa pesquisa constituiu-se num debate necessário para (re)pensar o Currículo em Movimento da SEEDF e as práticas pedagógicas das escolas na (re)construção de uma educação antiLGBTQIAPN+fóbica e antimachista. A articulação de gênero, sexualidade, formação continuada e trabalho pedagógico representa um desafio que pode ser superado a partir do desenvolvimento de políticas públicas construídas coletivamente por profissionais da educação, direcionando para uma formação que contemple a relação teoria/prática.

Dessa maneira, a formação continuada é capaz de provocar reflexões sobre como promover uma educação em e para a diversidade sexual e de gênero, traduzindo em ação o que a normativa orienta. É na formação continuada que podemos propor uma reconstituição pedagógica sobre tais temáticas, de modo a construir um contradiscurso capaz de fissurar a estrutura patriarcal e LGBTQIAPN+fóbica presente não só na escola.

Os documentos pesquisados ainda precisam propor caminhos, de modo a orientar por quais perspectivas as temáticas devem ser abordadas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Cabe articular a diversidade sexual e de gênero a outros marcadores sociais, como geração, raça, classe e outros em uma perspectiva interseccional. Além disso, os documentos podem apresentar propostas pedagógicas para o trabalho educativo com as/os estudantes e profissionais da educação.

Essa investigação aponta para a sistematização dos fazeres pedagógicos, incluindo o Projeto Político-Pedagógico da escola para a construção de práticas de reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero. Deve ser compromisso de todas/os fazer da escola um espaço acolhedor e respeitoso para que se alcance o objetivo maior de promover o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Sendo assim, urge organizar o trabalho pedagógico de forma a valorizar os saberes das/os

estudantes e suas pluralidades, especialmente por meio de práticas inter e transdisciplinares com pressupostos teórico-metodológicos sistematizados nos documentos oficiais, mobilizadas por uma educação baseada na diversidade, na cidadania e nos direitos humanos.

Para que a educação, como direito social, seja capaz de fomentar um dos “objetivos fundamentais da República” expressos na Constituição Brasileira, artigo 3º, IV (Brasil) – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” – é preciso que os currículos considerem os diversos contextos históricos, sociais e culturais porque existem múltiplas formas de ser e estar no mundo além da estabelecida pela lógica meramente essencializada, fixa e estável.

Nesse sentido, fica aberto o debate para novas reflexões sobre o tema em questão por não ser uma investigação fechada em si mesma. São necessárias mais pesquisas em educação que discutam os currículos formativos, bem como a diversidade sexual e de gênero. Por isso, ainda é preciso que haja a (re) construção de uma educação para todas as pessoas na tentativa de minimizar as exclusões e as opressões a elas impostas pelo modelo hegemônico de dominação europeu, branco, religioso, patriarcal, masculino e cisheteronormativo presente nos discursos, valores, representações e práticas escolares. ■

Notas

¹ A fenomenologia, enquanto movimento filosófico contrário ao positivismo (Husserl, 1988; Heidegger, 2008; Macedo, 2010), afirma que não há separação entre objeto e pesquisador no processo de conhecer.

² Na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tem “a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais” (Distrito Federal, 2014b, p. 32).

³ A Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como “fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola” (Distrito Federal, 2014b, p. 33).

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal, [2016].

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Distrito Federal, [2017].

BRASIL. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno. Brasília. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita; COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, n. 21, p. 235-254, 2020.

COLLING, Leonardo. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília, 1ª edição, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez., 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez., 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, v. 32, p. 85-93, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 41-52.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livros, 2010.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, José Damião Trindade. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e etnopesquisa crítica. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 11, p. 718-736, 2016.

MENDES, Gigliola; SILVA, Lucrécia Bezerra da. A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao Currículo em Movimento. Brasília. **Revista Com Censo**, v. 3, n. 4, p. 21-28, nov., 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade”. In: **Cadernos Pagu**, n. 21, 2003.

SANTOS, Anderson Neves dos. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in) formam pedagogas(os), professores(as) de Educação Física e bacharéis em Direito na Universidade de Brasília (UnB)**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica.. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 1990, p. 5-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 76-77.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, set 2015.

Projeto político-pedagógico (PPP) e a gestão democrática no contexto das escolas da SEEDF

Political-pedagogical Project (PPP) and democratic management in the context of SEEDF schools

Milena Rosane da Silva *
Gisele Cristine da Silva Dantas **

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o papel da gestão democrática no contexto escolar das escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Portanto, para subsidiar esse estudo foi necessário realizar uma pesquisa qualitativa com coleta de dados por meio de questionário no formato online, que possibilitou a realização de um levantamento a partir da contribuição de 39 profissionais da Educação Básica que, por meio de suas vivências cotidianas, apoiaram esse trabalho com dados a partir das suas percepções sobre como ocorre a construção, o planejamento e a efetivação do PPP nas escolas em que atuam. Ademais, somados a isso, foi realizada uma análise bibliográfica com aporte da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), da Constituição Federal de 1988, como também da Lei nº 4.751/2012, que versa sobre a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, seguindo as Orientações Pedagógicas (2010) que norteiam e regem o sistema de ensino da SEEDF. Em suma, os resultados apontam que os documentos que orientam as propostas pedagógicas da SEEDF buscam, de modo articulado, direcionar as ações a serem realizadas no contexto educacional, à medida que promovem as aprendizagens. Entretanto, revelam que essa organização apresenta fragilidades no que tange às articulações para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico das escolas da SEEDF. Indubitavelmente, faz-se necessário proposições para um repensar dessas práticas no contexto escolar.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Gestão Democrática. Contexto escolar.

Abstract: The present study aims to analyze the process of construction and implementation of the PPP Political-Pedagogical Project and the role of democratic management in the school context of schools of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF). Therefore, to support this study it was necessary to carry out qualitative research with data collection through an online questionnaire, which made it possible to carry out a survey based on the contribution of 39 Basic Education professionals, who, through their everyday experiences, supported this work with data based on their perceptions about how the construction, planning and implementation of the PPP occurs in the schools in which they work. Furthermore, in addition to this, a bibliographical analysis was carried out with input from Law No. 9394/96, Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), the Federal Constitution of 1988, as well as Law nº 4.751/2012, which deals with the Democratic Management of the Public Education System of the Federal District, following the Pedagogical Guidelines (2010) that guide and govern the SEEDF education system. In short, the results indicate that the documents that guide SEEDF's pedagogical proposals seek, in an articulated way, to direct the actions to be carried out in the educational context, as they promote learning. However, they reveal that this organization presents weaknesses in terms of articulations for the collective construction of the Political-Pedagogical Project of SEEDF schools. Undoubtedly, propositions are needed to rethink these practices in the school context.

Keywords: Political-Pedagogical Project. Democratic management. School context.

Recebido em: 22 dez. 2023.
Aceito em: 28 fev. 2024.

* Graduada em Letras/Literaturas pelo Instituto Superior de Educação Paulo Martins-ISPAM (2006-2009), tem pós-graduação lato sensu em Educação em e para os Direitos Humanos na Diversidade Cultural (2015), Especialista em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional (2022-2023) pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: milena.rosane@gmail.com.

** Professora formadora da rede educacional pública, psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9005-4218>. Contato: dantasg@hotmail.com.

Introdução

Em todo o processo histórico da educação brasileira, é possível observar a necessidade de um direcionamento das ações pedagógicas no âmbito educacional, que traga para o cotidiano escolar práticas e ações que garantam a melhoria das condições do processo educativo, como também a busca pela participação e envolvimento da comunidade escolar no processo de tomadas de decisões nas escolas no momento da organização, planejamento, elaboração de objetivos e metas educacionais. Certamente, para isso, o gestor e o corpo de profissionais envolvidos neste processo têm a responsabilidade e o compromisso com a coletividade no exercício de suas responsabilidades no contexto escolar.

Neste sentido, é mister uma análise bibliográfica de autores que dialogam e estão alinhados nesse caminho acerca dos processos de democratização das escolas e que participam dos movimentos de reformas educacionais, de mudança da cultura e de práticas educativas escolares, tais como Anísio Teixeira, José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Ilma Passos Veiga, entre outros. Porquanto, vale salientar que as reflexões estão fundamentadas nas contribuições desses autores, como também percorrem os caminhos das legislações e documentos vigentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que constituem as perspectivas que organizam e norteiam, de modo geral, o sistema de ensino.

Com o propósito de analisar se as propostas pedagógicas atendem democraticamente seus objetivos, contamos também com as contribuições feitas pelos profissionais da educação básica. Dessa forma, é possível verificar se essas propostas pedagógicas atendem ao propósito da garantia da promoção de uma educação de qualidade nas escolas da SEEDF.

O papel das políticas públicas: contextualização

No Brasil, a década de 80 foi marcada por grandes transformações a nível político, social, cultural, econômico e também educacional. As transformações que ocorreram na área educacional promoveram a criação de políticas públicas que propuseram uma nova organização educacional, com vistas a um projeto educativo emancipatório como forma de oposição ao sistema de ensino vigente da época, que apenas reproduzia as desigualdades sociais, e para isso, foi necessário construir pedagogias contra-hegemônicas para a transformação dessa realidade, tanto no âmbito social quanto educacional, e que por esse motivo, ficaram conhecidas mundialmente.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, momento de redemocratização do país e um grande marco da democracia no Brasil, normatizou-se

como Lei Federal, em seu artigo 205, que “A educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” e, em seu artigo 206, inciso VI, resolve que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Ademais, no âmbito do Distrito Federal, em 7 de fevereiro de 2012, foi promulgada a Lei Distrital nº 4.751, que dispõe sobre a Gestão Democrática, cujo artigo 2º afirma que:

A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – Participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – Respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – Autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – Transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – Garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – Democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – Valorização do profissional da educação (Distrito Federal, 2012).

Logo, a Lei de Gestão Democrática é tida como resultado da reação às políticas de centralização, segundo as quais a educação deveria apenas seguir a uma legislação, assim, passa a assegurar a participação e o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e na organização escolar, deixando claro seus objetivos e metas, o funcionamento e a dinâmica organizacional, e uma maior aproximação dos professores, servidores, pais e estudantes.

Após todos os desafios enfrentados e por meio de muitos esforços, houve a mudança do cenário na educação que passou a se consolidar como um importante instrumento de transformação social, concretizando nas escolas uma autonomia na gestão que traz uma pauta frequente e necessária para o contexto escolar.

Ademais, Freire (2002) provoca uma reflexão sobre a importância da participação nas tomadas de decisões e sobre a responsabilidade social frente à escola:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir este país democraticamente [...] (Freire, 2002, p. 7).

Em suma, o autor nos faz ponderar sobre a responsabilidade que os agentes/comunidade escolar têm ao compartilhar valores que façam sentido para o desenvolvimento do sentimento de pertencer e transformar o contexto escolar. É necessário que cada escola busque formas reais de participação da comunidade escolar neste processo.

Como resultado dessas transformações no âmbito educacional, a partir da década de 1990, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) teve o seu caminho delineado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, que instituiu a normatização da criação dos PPP nas instituições educacionais, possibilitando a sua elaboração e a execução de projetos político-pedagógicos pelas instituições de ensino, reforçando assim, a importância da autonomia das escolas e a necessidade de uma construção coletiva e democrática com a participação de todos os envolvidos neste processo educacional.

Os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 178) afirmam que “o projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”, ou seja, apoiam e dão ênfase na importância da participação de todos os envolvidos nesse processo de construção pedagógica.

A Lei Distrital nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, trata sobre a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, dando autonomia pedagógica para escolas construírem suas propostas. Em seu artigo 4º, delega aos gestores escolares essa autonomia, estabelecendo que:

Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação (Distrito Federal, 2012).

Como resultado, o Projeto Político-Pedagógico tornou-se um instrumento que reflete toda essa proposta educacional, sendo também uma ferramenta pela qual cada escola pode e deve tomar decisões

colaborativamente, tornando-o a sua identidade formada e construída por todos os que fazem parte desse contexto educacional. Em consonância a esta proposta, Guzzo e Sant’Ana (2016) citam em seu artigo os aspectos sobre essa construção:

Ademais, a construção coletiva do projeto político-pedagógico, dentro de um contexto da gestão e participação democrática, exige, dentre vários aspectos: (a) o envolvimento e a vontade política da comunidade escolar na direção dos ideais pedagógicos, visando romper com individualismos e estabelecer movimentos de parceria e diálogo; (b) o conhecimento da realidade escolar a partir de um diagnóstico atualizado que contribua com a busca de soluções para os problemas encontrados; (c) a formação continuada da equipe docente, técnica e funcionários da escola; e (d) a clarificação constante das bases teóricas que fornecem subsídios à revisão e à dinamização da prática pedagógica nos diferentes níveis: metodologia, avaliação, currículo, entre outros (Guzzo; Sant’Ana *apud* Bussmann, 1995, Malavazi, 1995, p. 195).

Pensando nisso, e a partir das reflexões acerca da gestão democrática e sobre o processo de construção da proposta pedagógica das escolas envolvidas nesta pesquisa, é necessário analisar se a partir dessas informações, esse caminho é percorrido na dinâmica das escolas e se, nos contextos educacionais, as propostas pedagógicas atingem seus objetivos, garantindo a qualidade no ensino ofertado, e se há também o envolvimento de todos os participantes nesse processo educacional e nas tomadas de decisões.

Isto posto, faz-se necessário analisar os resultados da pesquisa, para verificar se nas interações cotidianas, na rotina escolar, na organização educacional e nos espaços sociais das escolas da SEEDF, é possível perceber a intencionalidade nas práticas pedagógicas, na realização do planejamento pedagógico, revisão, ressignificação de objetivos e projetos, e se há um movimento articulado e pedagógico de ação-reflexão-ação nesta construção, e como acontece o envolvimento e a participação dos profissionais quando se fala em PPP nas escolas.

Da orientação/normatização à sistematização dos Projetos Políticos-Pedagógicos na SEEDF

O objetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é contribuir para que o PPP seja construído coletivamente, fomentando as propostas que são diversas pela especificidade de cada escola. A expectativa é de que esses processos ocorram com ampla participação dos profissionais da educação, estudantes, equipes pedagógicas e gestoras, pais, mães, responsáveis e conselhos escolares na tomada de decisões, na definição dos rumos da escola (Distrito Federal, 2014, p. 9).

É necessário reconhecer que as Orientações Pedagógicas subsidiam a elaboração dos PPPs nas escolas do DF, visam propor uma discussão acerca da análise da função social da escola, apresentam um diálogo com o diagnóstico da realidade escolar e buscam refletir sobre os diferentes papéis profissionais que são exercidos dentro da escola. Por conseguinte, as legislações vigentes reforçam o papel da gestão democrática, que apoiados nas teorias educacionais visam chamar a atenção para a responsabilidade do gestor escolar em assegurar a implementação da gestão democrática como caminho possível que viabiliza a construção coletiva do projeto político-pedagógico das escolas.

Para tanto, é necessário oportunizar a participação de todos nesse processo de construção em que precisam ser analisados, compreendidos, socializados e compartilhados por todos os envolvidos no processo educacional, desde a sua elaboração, implementação, como também na sua avaliação. Para isso, as Orientações Pedagógicas da SEEDF definem um planejamento preliminar com as seguintes perspectivas:

Primeiro Movimento: Diagnóstico da escola e de seu território onde são realizados o diagnóstico e a análise da escola (e de seu território geográfico), sócio-histórico e cultural e da comunidade na qual está inserida;

Segundo Movimento: as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas e administrativas na escola, neste movimento, discutiremos as visões do grupo sobre educação e as bases teórico-filosóficas do Projeto Político-Pedagógico da Escola. *Terceiro Movimento:* discussão e elaboração do Plano de Ação, neste terceiro movimento, a Escola elaborará o Plano de Ação para explicitar objetivamente como pretende alcançar os objetivos propostos e resolver as questões apresentadas no movimento de diagnóstico da realidade escolar (Distrito Federal, 2014, p. 21).

Desse modo, esses *movimentos* mostram o interesse da SEEDF em orientar essa construção delineando caminhos possíveis para a concretização do PPP, o qual será possível verificar pelas perspectivas dos profissionais, se na prática das escolas participantes desta pesquisa, permeiam ações e decisões coletivas na proposta pedagógica.

Consequentemente a isso, é necessário que a organização das instituições de ensino leve em conta, além das normas legais, a estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais e as relações e vivências escolares. Por esse motivo, é necessária uma construção coletiva e conjunta para a elaboração, para o planejamento de ações, e para a realização da avaliação do projeto político-pedagógico, alicerçados na gestão democrática com a participação ativa e efetiva da comunidade escolar. É imprescindível considerar o contexto real de cada instituição educacional.

Como resultado, é necessário o planejamento de ações coordenadas, com objetivos claros que conciliam os interesses coletivos e pedagógicos garantindo a participação de todos os envolvidos nesse processo educacional. Só assim esse envolvimento provocado pela participação da comunidade escolar pode agregar na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino.

Metodologia

Este estudo tem como apoio uma abordagem qualitativa, segundo Flick (2009):

A pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico, parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas no dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (Flick, 2009, p. 16).

Essa abordagem qualitativa, somadas às contribuições da pesquisa bibliográfica, com referenciais teóricos e documentos norteadores do trabalho pedagógico, analisa como a proposta pedagógica das escolas são elaboradas e implementadas pedagogicamente, e como se dá o envolvimento dos participantes nesse processo.

Ao longo desse trabalho e de sua estruturação, incluiu-se a aplicação do questionário para coleta de dados. Para isso, foi necessário o envio do formulário *online* para professores e profissionais da Educação Básica de algumas escolas da SEEDF, além de utilizar perguntas estruturadas neste formulário, trouxe também em seu texto informações aos participantes sobre os objetivos dessa pesquisa, embasada nas legislações vigentes que orientam e norteiam o trabalho pedagógico das escolas.

Dessa forma, conseguimos situar os participantes e convidá-los a responder o formulário *online* com o objetivo de coletar dados para essa pesquisa, que buscou analisar a percepção desses profissionais a respeito da construção, planejamento e a efetivação do projeto político-pedagógico (PPP) nas escolas em que atuam; e verificar também, se os participantes percebem no contexto escolar o estabelecimento de um espaço de vivências democráticas.

A coleta de dados foi aplicada durante dois meses (abril a junho de 2023), referente a um trabalho do Curso de Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional realizada na Universidade de Brasília (UnB). Os formulários foram enviados aos professores de escolas da SEEDF, grupos de cursistas da especialização na UnB e grupos de profissionais da Educação Básica.

Durante toda essa etapa, as perguntas envolviam questões que visavam verificar se estes profissionais observam, a partir de suas experiências e vivências, uma organização pedagógica na escola em que atuam baseadas na gestão democrática e nas orientações da Rede de Ensino do DF, e se o PPP é um documento produzido colaborativa e coletivamente.

Como resultado dessa coleta de dados, obtivemos uma amostra total de 39 questionários respondidos por profissionais da educação da SEEDF, sendo 34 profissionais da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e cinco profissionais da Carreira de Políticas Públicas de Gestão Educacional (PPGE), com um total de 27 escolas da SEEDF alcançadas, distribuídas em seis Coordenações Regionais de Ensino (CRE's).

Apresentação, análise dos resultados e perspectivas dos profissionais da educação básica da SEEDF

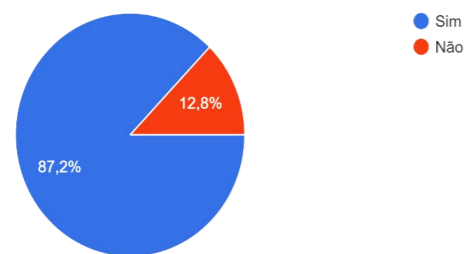
Para ilustrar essa coleta de dados, foi utilizado o uso de gráficos em setores (comumente chamado de gráfico de pizza) e um gráfico em barras, estruturas visuais que trazem para esse estudo informações e dados acerca das experiências e das vivências dos profissionais da educação básica, convidados a participar dessa pesquisa com suas contribuições. Foram utilizados gráficos, pois eles resumem as informações, o que facilita a leitura e interpretação dos dados, além de ajudar a relacionar as informações com os conhecimentos adquiridos.

Por conseguinte, apresentamos a seguir a síntese dos gráficos, nos quais foi possível verificar e analisar alguns contextos das escolas de educação básica nas perspectivas dos profissionais que ali atuam. O questionário teve início com pergunta do Gráfico 1: Os profissionais da educação envolvidos na pesquisa conheciam ou já tinham lido o PPP da escola em que trabalham?

Com efeito, temos um resultado positivo, considerando que 34 das 39 respostas, que são referentes a 87,2% delas, responderam que conhecem ou já tinham lido o Projeto Político-Pedagógico da escola onde

Gráfico 1 – Percepção dos profissionais sobre o PPP

1) Você conhece ou já leu o Projeto Político-Pedagógico da sua escola?
39 respostas



Fonte: autoria própria.

atuavam. Vale ressaltar que se há envolvimento, conhecimento e reflexão nas práticas pedagógicas, os profissionais sentirão maior valorização em seu trabalho realizado nas unidades escolares. Moura (2003) faz referência à formação e à importância da participação do professor nos projetos pedagógicos das escolas:

A formação do professor ao construir o projeto da escola passa pela construção de uma linguagem comum, movida por um objetivo de construir significativamente o conjunto de saberes que o projeto pretende desenvolver para a formação de seus alunos. (...) As nossas premissas sobre a formação do professor são que, ao interagir com outros sujeitos, ao ter que organizar suas ações pedagógicas, ele vai adquirindo novas qualidades que nos permitem afirmar que há um movimento na sua formação que vai de um ponto de menor qualidade a outro de maior qualidade no que poderíamos chamar de escala de formação. (...) O projeto é o elemento mobilizador. É ele que harmoniza o conjunto de ações dos indivíduos com a necessidade do coletivo numa comunidade escolar (Moura, 2003, p. 140-144).

Nota-se também que o gráfico apresenta 5 das 39 respostas, que são referentes a 12,8% dos resultados desse levantamento, que indica que esse percentual dos profissionais *não conheciam* o PPP da escola em que trabalham. Percebemos, então, uma fragilidade na implementação da proposta pedagógica que alcance a todos os envolvidos no processo educacional. Pretendemos com isso mostrar que quando a construção dos projetos pedagógicos é feita com a participação de toda a comunidade escolar, gera-se uma maior consciência acerca da fundamentação teórica e de seus objetivos quanto ao processo pedagógico. Dessa forma, observamos que, nesse ponto, é necessário refletir sobre a falta de conhecimento ou até mesmo de engajamento de alguns profissionais na construção do PPP.

Entretanto, será necessário fortalecer ações que visem contribuir para a superação dessas dificuldades vivenciadas, soluções como levantamentos e diagnósticos para que se identifique essas fragilidades e sejam sanadas em coletivo. Assim, para que essa problemática se torne o centro das discussões pedagógicas e ganhe um lugar de reflexões nas práticas e ações escolares, se tornando um projeto com bases realistas e uma produção colaborativa. É importante ressaltar a que a LDBEN nº 9394/1996, em seus artigos 12, 13 e 14, apresenta respectivamente:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Com efeito, partimos da compreensão das exigências legais que contemplam a normatização dos sistemas de ensino, que preveem de modo articulado a sistematização do ensino, de modo a formar a base de todo o trabalho pedagógico escolar atribuindo a cada um a responsabilidade de priorizar e atender a comunidade local para que possam atingir os objetivos e metas a serem alcançadas nas propostas dos PPPs elaborados coletivamente nas escolas. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

Os professores, além de terem a responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola como professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 408).

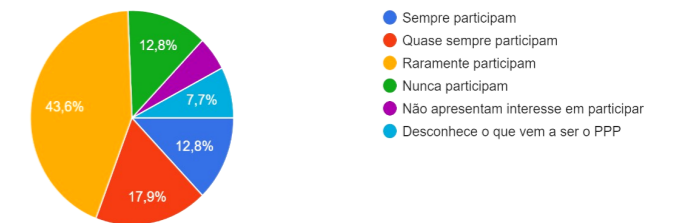
Dessa maneira, acreditamos que criar espaços permanentes de formações, estudos e reflexões pode envolver esses profissionais, criando uma conscientização e valorização na realização do trabalho pedagógico, fazendo com que esses profissionais se sintam pertencentes ao processo de construção de projetos pedagógicos, se reconhecendo como instrumento de mudança da realidade vivenciada na escola que atuam e criando um ambiente de trabalho democrático e cooperativo.

Além disso, buscamos, com a pergunta do Gráfico 2, verificar qual é o nível de participação da comunidade escolar, a partir do seguinte questionamento: “Qual seria o nível de envolvimento da comunidade escolar, referente à participação na elaboração do PPP?”

Conforme os dados do gráfico indicam, em relação à participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, o gráfico demonstra que é necessário um esclarecimento maior sobre o que vem a ser o PPP e mostra a necessidade do estabelecimento de uma ligação maior da escola com a comunidade. Com efeito, para mitigar esse impasse, medidas precisam ser tomadas para resolução dessa falha, como, por exemplo, a divulgação das informações da escola, o que é tido como um canal que pode ajudar a sanar essa falta de comunicação, podendo assim ser realizadas por meio da convocação

Gráfico 2. Nível de envolvimento da comunidade escolar com o PPP

6) Quanto a PARTICIPAÇÃO da Comunidade Escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da sua escola você diria que:
39 respostas



Fonte: Autoria própria.

da comunidade escolar para participação em reuniões, por meio de oferta de plenárias, eventos, formações, deliberações e discussões administrativas e pedagógicas que despertem o interesse da comunidade. Assim, busca-se uma cooperação das redes de serviços e apoios externos que podem ajudar a criar vínculos mais estreitos com a comunidade e incentivar a participação sistemática com vistas a garantir o interesse coletivo que irá refletir nas aprendizagens em sua integralidade.

Outrossim, os referenciais teóricos apontam como fragilidade dessas dificuldades a motivação e o interesse dos profissionais da educação, no que se refere à participação na construção identitária das escolas. Dessa forma, é fundamental trazer a importância do papel do gestor escolar, que precisa fazer essa articulação e reforçar a necessidade do envolvimento desses profissionais como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

São propostos os seguintes princípios da concepção de gestão escolar democrático-participativa: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas assentadas em uma busca de objetivos comuns (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 456).

Isto posto, analisaremos a Tabela 1, que mostra a percepção dos profissionais da educação em relação ao contexto escolar em que participam. E a partir dessa análise das informações obtidas, verificaremos por meio dos dados coletados a representação das experiências individuais de cada participante com suas impressões a respeito da efetivação do PPP nas escolas em que atuam, trazendo para esse estudo uma visão global na qual será possível entender/perceber, se na prática escolar, essa estruturação ocorre como atividade recorrente no âmbito escolar.

Tabela 1 – Momentos em que é observado a efetivação do PPP no contexto escolar

| PERGUNTA: Em relação às práticas pedagógicas referente a efetivação do PPP, em quais momentos você consegue perceber essas práticas? (Nesta pergunta do questionário, foi possível marcar mais de uma alternativa). | Respostas |
|--|-----------|
| Observa-se no momento da semana pedagógica | 29 |
| Nas reuniões pedagógicas e ou coletivas semanais | 28 |
| No momento da organização pedagógica (funcionamento da escola) | 25 |
| Na proposição de eventos da escola para a comunidade escolar | 21 |
| Quando são elaborados e realizados projetos para atendimento dos estudantes | 19 |
| Quando a equipe gestora toma decisões independente da participação dos profissionais da escola | 18 |
| No momento da avaliação institucional | 18 |
| No momento das reuniões de pais | 15 |
| Quando é ofertada formação para os profissionais | 14 |
| Em momentos coletivos ou na coordenação pedagógica | 9 |
| Na organização administrativa | 9 |
| Nas ações interventivas promovidas para os estudantes | 9 |
| Não observação da efetivação do PPP na escola | 0 |

Fonte: autoria própria.

A partir dos resultados, constata-se que esses profissionais percebem a efetivação das propostas pedagógicas, porém verifica-se que não foi empregada nenhuma resposta para a questão sobre a *não observação da efetivação do PPP nestas escolas*. Com isso, infere-se que esses profissionais percebem a efetivação do projeto pedagógico da escola se constituindo nas ações pedagógicas diárias realizadas no contexto escolar, entretanto, como vimos nos resultados apresentados na Tabela 1, na prática, essa efetivação do PPP ocorre em momentos localizados e pontuais, mas não como um processo periódico, sempre presente e perceptível na dinâmica educacional.

É preciso repensar os caminhos que os sistemas de ensino, as políticas públicas e a gestão democrática no papel da equipe gestora das escolas da SEEDF precisam trilhar para que esse movimento aconteça habitualmente no processo educacional.

Cabe salientar que as escolas podem criar estratégias para desenvolver um espaço permanente e dialógico com seus profissionais e com a comunidade escolar, com momentos de reflexões, incentivo à formação continuada de todos os funcionários, socialização dos aportes teóricos que embasam os serviços prestados na unidade de ensino, construção coletiva da avaliação diagnóstica e participação de toda a comunidade escolar na avaliação institucional, criação de espaços articulados com planos de estudos e abertura da participação coletiva nos trabalhos realizados e nas proposições de ações e práticas educativas alinhadas ao PPP.

Em síntese, para esse engajamento, é necessária uma busca ativa para a participação da comunidade escolar, além de ser essencial pensar nas relações interpessoais, nas práticas solidárias e cidadãs, no pertencimento ao

coletivo, no estímulo à prática de avaliação, na importância do diálogo permanente na condução da proposta de implementação de ações, em momentos que demandam ações educativas para que não haja um distanciamento dos objetivos propostos para a implementação do PPP nas escolas.

Inegavelmente, tudo isso envolve um movimento de repensar as práticas, os pontos fortes, as fragilidades em cada realidade apresentada e o acompanhamento e a avaliação são indicadores que necessitam ser revisitados e replanejados para que possam se tornar mais satisfatórios. Cabe destacar também as respostas positivas dos profissionais quanto ao conhecimento, reconhecimento e a importância da sua participação frente às tomadas de decisões, o que traduz a intencionalidade no âmbito educacional e da gestão escolar

de algumas escolas na definição de princípios e ações para efetivação do PPP com vistas à democratização do ensino e com o resgate da importância da participação coletiva. Porém, constatamos a importância de destacar a pouca participação no âmbito da comunidade escolar na elaboração e construção do PPP, além do pouco envolvimento de alguns profissionais da educação.

Em conformidade a isso e por meio da avaliação, é importante analisar a ação-reflexão-ação do PPP, os percursos e caminhos feitos durante o ano letivo, verificar se os objetivos que foram propostos estão sendo alcançados, se é preciso ressignificar projetos, atendimentos, métodos, avaliar a aprendizagem, reavaliar as práticas, a participação e o envolvimento da comunidade escolar. Para tanto, as opiniões se apresentam bem variadas, demonstrando uma vulnerabilidade no processo de avaliação do PPP, como representado no Gráfico 2. Após essa análise dos dados coletados, é necessário trazer para essa reflexão os apontamentos feitos por Veiga (2001), um referencial a ser considerado uma vez que traz a importância da construção coletiva do PPP:

O Projeto Político-Pedagógico como um documento dinâmico, construído de forma coletiva e democrática, com a participação consciente e efetiva de todos os envolvidos na prática pedagógica, com vistas a organizar e orientar o trabalho escolar. Oportuniza aos envolvidos no processo a reflexão sobre a práxis pedagógica, sendo de fundamental importância o comprometimento de todos nesse processo de construção e vivência do projeto (Veiga, 2001, p. 13).

Dessa forma, são desafios enfrentados cotidianamente na realidade das escolas e que precisam ser acolhidos para que a democratização do ensino seja alcançada

de forma plena pelas escolas. Para isso, é necessário realizar uma busca ativa desses sujeitos (comunidade escolar), o envolvimento e a participação de todos que fazem parte desse processo educacional nas escolas para um maior protagonismo social.

Essa pesquisa buscou analisar o contexto escolar a partir das percepções dos profissionais da educação, buscando caminhos para diminuir a distância entre a concepção do PPP em relação à gestão democrática e às práticas educativas de algumas escolas da SEEDF, e teve como objetivo principal a reflexão sobre como ocorre esse processo de elaboração, efetivação dessa proposta pedagógica (PPP) nas escolas e como acontece, na prática, a gestão democrática nas escolas participantes. A seguir, é apresentada algumas proposições de estratégias para a melhoria da qualidade do ensino ofertada aos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal.

Proposições, caminhos, percursos possíveis

[...] poderá constituir-se uma escola democrática, onde as decisões são tomadas no coletivo, superando assim os grandes conflitos, eliminando relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação do trabalho, tornando-se monobloco que trabalha em uma única direção, saindo, portanto, de relações autoritárias e verticais para relações horizontais e dialógicas. É, com certeza, a forma mais viável de se conduzir o processo educativo (Gonçalves; Abdulmassih, 2001, p. 5).

Embora os dados relacionados à pesquisa oportunizam essa reflexão sobre a importância de se construir o PPP com a participação de toda comunidade escolar, é necessário considerar as orientações dos documentos da SEEDF, as legislações vigentes e os dados coletados relacionados à dinâmica do contexto educacional. Assim, buscou-se fazer uma análise com abordagem qualitativa para o alcance dos objetivos por meio desse percurso metodológico apoiado na coleta de dados, que aproxima a análise formal com a realidade experimentada nas escolas da SEEDF. Isso permite o diálogo da teoria com a prática, tornando a pesquisa um processo enriquecedor nos quais são possíveis a compreensão e a interpretação desses processos e a verificação de como acontecem, na prática, a partir da gestão democrática, a efetivação dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas.

Embasados nesta pesquisa, é possível pontuar algumas possibilidades e estratégias para que essa efetivação da proposta pedagógica seja uma construção coletiva colaborativa e democrática:

- Formação continuada e direcionada a todos os profissionais da educação referente ao conhecimento e ao fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico das escolas da SEEDF;

- Tomar a avaliação institucional das escolas da SEEDF como instrumento imprescindível para o acompanhamento dos dados coletados e verificação dos pontos fortes e das fragilidades dos PPP nas escolas, delineando ações de intervenções que visem a melhoria da qualidade da educação ofertada aos estudantes;
- Compartilhamento de ações: conscientização do papel da gestão escolar e o incentivo e a valorização das suas práticas exitosas que refletem e traduzem em suas propostas e projetos escolares que visam práticas e ações educativas democráticas;
- Trabalho em equipe com grupos de trabalho (GT's) e encontros mensais: protagonismo da equipe gestora e dos profissionais das escolas para buscar entender as demandas, desafios e as dificuldades encontradas nessa construção compartilhada e colaborativa que é a proposta pedagógica das escolas;
- Momento de reflexão das práticas, para além da semana pedagógica e a importância da participação e da rediscussão, dentro do espaço escolar, das ações mais consistentes a respeito dessa construção coletiva do PPP, e embasadas no diagnóstico escolar, levantamento de dados da comunidade, com a organização de um cronograma de ações compartilhadas a nível central da SEEDF, que envolva a todos nas dimensões da sua elaboração, planejamento, desenvolvimento e avaliação, para o acompanhamento e suporte das escolas da SEEDF;
- Escola como laboratório/ambiente de pesquisa científica: diminuir a distância das produções acadêmicas com a educação básica, promovendo, fomentando e ofertando oportunidades para que os profissionais da educação possam fazer trocas de experiências e também contribuir para a pesquisa científica com dados, participação em pesquisas com a universidade, com estudos e propostas para a resolução de problemas vivenciados dentro do contexto escolar para que a educação ofertada seja de qualidade e proporcione aos estudantes equidade;
- Promover plenárias com a comunidade escolar: oportunizar a participação da comunidade escolar, dar voz e vez a sua participação, apresentando suas reais necessidades e projetos; articular suas necessidades para o conhecimento de todos os envolvidos; para que o espaço da escola não se torne um local de transmissão de conhecimento e sim um espaço para a construção dessa aprendizagem da qual é uma demanda da atualidade com a participação ativa de todos que fazem parte de cada contexto escolar;

- Fomento: buscar aumentar o nível de conhecimento e consciência dos profissionais para reafirmar a sua função social e política nas escolas com o propósito de transformá-la, implementando um cronograma de ações com suporte e participação das CREs/Subsecretarias;
- Práticas: ação consciente e organizada da escola com a participação efetiva da comunidade escolar e com a reflexão coletiva em articulação com a escola, a família e a comunidade em parceria com as redes de apoio à educação (saúde, segurança, justiça, entre outros).

Não temos aqui uma receita pronta para o sucesso da implementação do projeto pedagógico das escolas, mas proposições que visam possibilitar às escolas delinear objetivos com demandas reais para elaboração dos seus PPP e a partir da análise do diagnóstico inicial, que engloba historicidade, a cultura e as necessidades sociais da comunidade escolar, e que partem dos resultados dos processos de interação com os profissionais da educação como gestores, professores, servidores, pais e estudantes possam construir reflexões compartilhadas para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico para assim, realizar o acompanhamento das ações pedagógicas da escola. Gadotti (2001) coloca a importância do planejamento dessas ações:

O planejamento se constitui num processo de formação social, política e pedagógica. Os problemas da escola são problemas comuns e as soluções devem surgir do coletivo, através do diagnóstico preciso, de objetivos a serem alcançados, da discussão, da tomada de decisão, da execução e da avaliação coletiva. O processo é tão ou mais importante do que o plano de ação e as propostas que resultam desse processo (Gadotti, 2001, p. 1).

Provavelmente, para isso, a construção do projeto político-pedagógico deve partir de ações contínuas; passar pela democratização do processo de tomada de decisões e também pela implementação de um processo que contemple efetivamente a participação coletiva, formada pela análise de dados coletados a partir do diagnóstico da realidade escolar, pelas proposições de projetos, pelas análises de ideias baseadas nas sugestões trazidas pela comunidade escolar, e a partir de escolhas feitas por meio de consensos intermediados pela gestão escolar para essa construção.

Em suma, esse estudo traz em si uma reflexão sobre a prática cotidiana, fundamentada pelas políticas públicas que orientam e regem os percursos para a construção da proposta pedagógica das escolas no DF e apontam a necessidade do conhecimento e da participação dos profissionais da educação na elaboração e efetivação do PPP, mostrando como é fundamental ter

uma proposta pedagógica com seus princípios bem definidos, conhecidos e compreendidos para que se tornem uma prática educacional democrática e para que seus atores participem efetivamente para a melhoria da educação ofertada nas escolas. Ressaltamos ainda, que esse importante estudo requer, por parte dos profissionais da educação e todos os envolvidos no processo educacional, uma ampla reflexão sobre o tema.

Considerações finais

Como resultados buscamos verificar a participação dos profissionais e professores da educação básica na construção da proposta pedagógica nas escolas da SE-EDF em que atuam. Observamos nas análises e interpretações dos dados, a partir do embasamento teórico, que alguns elementos importantes no momento da construção do PPP apresentam fragilidades referentes à baixa participação da comunidade escolar durante o processo de construção/elaboração, execução e avaliação do PPP das escolas.

Esse fato se deve a muitos fatores que precisamos trazer para os espaços acadêmicos para subsidiar e dar apoio a ações pedagógicas para que esse processo de construção busque refletir, dentro das escolas, sobre o que produzimos como projetos pedagógicos. Buscar compreender onde e como podemos intervir, refletir para mudar realidades, traçar estratégias para alcançar os objetivos da escola que queremos, trazendo soluções para os problemas identificados no diagnóstico escolar e conjuntamente com a SEEDF refletir sobre esse processo de construção dos projetos pedagógicos escolares.

Certamente essa análise de dados nos permitiu perceber que atualmente, por meio das vivências dos profissionais envolvidos na pesquisa, a construção das propostas pedagógicas apresenta fragilidades, sejam elas pela falta de motivação dos profissionais, incentivo, direção e ou participação. Isso nos mostra a necessidade da conscientização desses profissionais e a participação da comunidade escolar em assumirem responsabilidades referentes à participação nas tomadas de decisões e posicionamentos frente aos projetos pedagógicos das escolas nas quais atuam e na comunidade em que participam. Além disso, torna-se necessário manter aberto esse diálogo com a comunidade escolar para que essa construção colaborativa aconteça.

Entretanto, a construção desse trabalho nos possibilitou visualizar os avanços e caminhos percorridos para a implementação de políticas públicas no âmbito educacional e a partir da fundamentação teórica, analisar algumas situações concretas por meio de uma ferramenta metodológica como questionário em formato de formulário online, que possibilitou uma aproximação com

a realidade experimentada por profissionais da educação nas escolas do DF em seu contexto de trabalho.

Em conclusão, esperamos que a partir da contribuição desse estudo, o processo de construção do PPP seja realizado democraticamente, de forma planejada e direcionado às reais necessidades dos estudantes e do contexto escolar em que estão inseridos. Por fim, vimos a necessidade de buscar maior envolvimento e participação da comunidade escolar, para que seja

possível construir coletivamente a identidade educacional da escola, com a mobilização de toda a comunidade, pois não se concebe a gestão democrática da escola sem que todos os envolvidos no processo educacional participem desse processo de construção. Só assim, serão alcançados os objetivos da gestão democrática com a efetiva participação da comunidade escolar, alicerçados na perspectiva educacional de formação cidadã e democrática. ■

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília/DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. *In*: VEIGA, Ilma Castro Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Regulamenta a Gestão Democrática do Ensino Público do Distrito Federal. *In*: BRITO, Renato de Oliveira. **Gestão e Comunidade Escolar: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz; ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira. Teorias: analisando olhares pontuais acerca da dificuldade de aprendizagem. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 36-46, jan./abr., 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. **A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência**. 1995. 327f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo. O educador matemático na coletividade de formação. *In*: TIBALLI, Elianda Arantes; CHAVES, Sandramara Matias et al. **Concepções e práticas em formação de professores**. Goiânia: Alternativa; Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SANT'ANA, Izabella Mendes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia escolar e Projeto Político-Pedagógico: análise de uma experiência. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, p. 194-204, 2016.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

Educação das Relações Étnico-Raciais: historiografia da criação, execução, implementação da Lei nº 10.639/2003 e outras perspectivas sobre direitos humanos

Education of Ethnic-Racial Relations: historiography of the creation, execution, and implementation of law 10.639/2003; other perspectives on human rights

 Adeir Ferreira Alves*

Resumo: A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um programa da “inteligência negra” (Mbembe, 2005) que atua de forma mais ou menos interdependente em categorias de direitos humanos (educação; trabalho; cultura; religião; direitos; organizações sociais negras etc.). A ERER possui suas especificidades e generalidades, mas se puder ser vista por um quadro panorâmico pode ser compreendida como uma tática e saber antirracistas que se formam e se fortalecem em suas diferentes dimensões também de modo predominantemente autônomo, mas sempre em articulação com o seu eixo de base africana – a exemplo dos *candomblés* (Oliveira, 2021c). O presente estudo apresenta em tríplex perspectiva a Lei nº 10.639/2003: i) a partir da perspectiva dos movimentos sociais; ii) nas formas de atuações do Estado; iii) nos desdobramentos que a lei preconizada aciona em outras dimensões além da educação formal escolar. Em resumo, a ERER busca compreender um processo histórico da questão racial elegendo como ponto de partida a Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003. ERER. Anticolonial. Direitos humanos.

Abstract: Ethnic-Racial Relations Education (ERER) is a program of “black intelligence” (MBEMBE, 2005) that acts in a more or less interdependent manner across categories of human rights (education, work, culture, religion, rights, black social organizations, etc.). ERER has its specificities and generalities, but when viewed from a panoramic perspective, it can be understood as an anti-racist tactic and knowledge that forms and strengthens in its different dimensions, also predominantly autonomously, but always in conjunction with its African axis – such as *Candomblé* (Oliveira, 2021c). This study presents Law 10.639/2003 from a triple perspective: i) from the perspective of social movements; ii) in the form of state actions; iii) in the consequences that the recommended law triggers in dimensions beyond formal school education. In summary, ERER seeks to understand a historical process of the racial issue, taking Law 10.639/03 as a starting point.

Recebido em: 14 dez. 2023
Aprovado em: 27 fev. 2024

* Graduado em Filosofia - Bacharelado e Licenciatura pelo Instituto Santo Tomás de Aquino - ISTA/IMG (2006), especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2014), em Letras com Ênfase em Multiletramentos pela Universidade Gama Filho-RJ (2012), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Jesus Maria José-FAJESU (2009), mestre em Direitos Humanos e Cidadania e doutorando em Metafísica pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPHERG/UnB). Contato: adeir.liceu@gmail.com.

Introdução

No dia 9 de janeiro de 2003, é promulgada a Lei nº 10.639, dando novos trechos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Com o efeito da referida lei, passa a integrar a LDB o artigo 26-A que determina “o estudo de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica” e o artigo 79-B que institui “o dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em 2023, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 completou vinte anos. Em diferentes instâncias de estudos, muitas avaliações foram feitas a fim de compreender em que medida se efetivou o que a lei determinou e o que ainda falta efetivar.

Como professor da Educação Básica a quase quinze anos, dos quais nove atuei e atuo em diferentes repartições da Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como integro diferentes movimentos sociais e grupos de pesquisa acadêmica na pauta étnico-racial. Estando em diferentes dimensões que estudam e aplicam a Lei nº 10.639/2003, proponho pensar o histórico e o processo dessa lei numa tripla perspectiva, sem excluir outros horizontes de compreensão – que inclusive podem acentuar relevantes aspectos de predominância local, bibliográfica, empírica, dentre outros fatores. Este estudo é, para todos os efeitos, um conjunto de perspectivas teóricas e empíricas que redesenha didaticamente um breve histórico da Lei nº 10.639/2003.

O processo histórico do percurso dessa lei pode ser lido em diferentes perspectivas, das quais enumerei três: sendo uma delas o ativismo dos movimentos negros no encaminhamento das demandas para o Estado que deram origem à lei; uma segunda perspectiva referente à formalização e à ampliação da lei no âmbito do Estado; e ainda uma outra perspectiva relativa à fundamentação teórica, à evolução jurídica e aos desdobramentos/efeitos/impactos da referida lei no campo das políticas públicas afirmativas de um modo geral.

Em tempo, justifico ainda que a ordem que estabeleci aqui não segue necessariamente uma linearidade, mas informa uma didática que optei por dar melhor organização expositiva aos/às leitores/as. Muitas exceções e especificidades informam em que medida a propositura da lei em seu texto inicial, a participatividade de alguns movimentos sociais específicos, o grau de ativismo de lideranças de diferentes estados do Brasil impedem a ideia de uniformidade, unanimidade e universalidade acerca da historiografia da lei (Brasil, 2004). Por todas essas razões, opto por uma escrita em tópicos estruturantes, mas que não se impõe como única narrativa sobre o assunto.

No presente texto, em caráter introdutório, faço uma pequena baliza metodológica aplicada aos direitos

humanos para pensá-lo sob uma ótica “anticolonial” e “descolonial”¹. Em seguida, apresento, no primeiro momento, a partir de alguns registros historiográficos, como os segmentos do movimento negro demandou o Estado para a formulação da Lei nº 10.639/2003; no segundo momento, eu falo em que medida que a Lei nº 10.639/2003 foi e está sendo implementada nas diferentes etapas da educação formal e suas implicações; no terceiro momento, falo sobre os desdobramentos da implementação da lei – assim contemplo as partes da tríade já citada. Por fim, nas considerações finais, no balanço dos vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, argumento sobre alguns dos principais desafios que considero elementares para a efetivação da lei.

Pensando afrodiásporicamente sobre o modo de pensar dos direitos humanos

Existem diferentes perspectivas teóricas e conceituais de direitos humanos (Gonçalves Junior, 2021). Buscando uma gramática afrorreferenciada, proponho tratar a temática racial e da educação em e para os direitos humanos com um vocabulário emancipado. Ou seja, até mesmo por ser formado na área, não me oponho aos direitos humanos, mas procuro não me filiar a uma gramática universalista/hegemônica que não permite confluências (Santos, 2023), senão de modo tutelado por princípios dominantes e eurocêntricos.

O vocabulário negro das confluências desenvolvido por Mestre Bispo, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Eduardo Oliveira, Luiz Rufino e outros é aquele vocabulário palmarino (insurgente) que compreende que os sistemas de dominação colonialistas e imperialistas são homogêneos e hegemônicos (Oyewumi, 2021) não só em termos de conteúdos, mas também em formatos epistêmicos, que determinam de que modo paradigmático um conteúdo deve ser tratado. Nesse sentido, a legenda “direitos humanos” tem, por si só, até mesmo no campo simbólico, parametrizado um sentido restritivo de direitos humanos.

Aplicando a filosofia da cosmologia africana debatida pelo filósofo e antropólogo Eduardo Oliveira (2021a, b, c), reafirmo que, partindo de uma perspectiva afrorreferenciada e me direcionando ao ocidentalismo, eu confluio com os direitos humanos. Confluio com os direitos humanos porque, caso contrário, se eu partisse de um aspecto hegemônico para uma especificidade epistêmica “africanista”, a formatação do poder de dominação colonialista é que definiria o meu percurso – e além de tudo, protocolarmente exigiria um mar de justificativas para delimitar o que o dominador considera “saber *ad hoc*”, “desvio de percurso” ou “saber marginal” de seus lócus hegemonicamente epistêmico.

Feita essa observação, resumo que o pensamento ocidental atua quase que exclusivamente pelo modo axiomático, hierárquico, assimétrico, linear e antitético, ao passo que a cosmovisão africana emancipada e autônoma é ontologicamente confluyente, participativa, circularista, cujo princípio central de saber é o “passado” da ancestralidade africana (Oliveira, 2021a, b, c). Com efeito, não proponho ainda uma nova perspectiva de direitos humanos, mas sim um método quilombola confluyente (Mestre Bispo), palmarino, insurgente.

Eu mudo o vocabulário e a metodologia para pensar a essencialidade dos direitos humanos, emancipado de suas matrizes prementes de poder de dominação epistêmica, política, cultural e até mesmo ontológica, pois os próprios direitos humanos historicamente surgem não apenas como ambiguidade, mas como grave contradição semântica e jurídica – uma vez que a dignidade humana como princípio tutelar de direitos da pessoa humana não era pauta e objetivo centrais de sua fundação, senão os interesses de cessar fogo entre nações hegemônicas no pós-guerra mundial² (Habermas, 2011).

Eu não diminuo o potencial que os direitos humanos anunciam como instrumento diplomático, humanitário e suprallegal (no caso de adaptações jurídicas de cada país signatário de suas normativas internacionais às constituições de seus Estados soberanos). Porém, infiro do frankfurtiano Jürgen Habermas (2011) que os direitos humanos com suas legendas de cultura de paz e de direitos do homem e do cidadão surgem como postulados de poder lastreados por interesses quase que exclusivamente econômicos de Estados nacionais.

Após sucessivos e dispendiosos gastos de reservas econômicas de soberanias nacionais com o empreendimento das duas grandes guerras mundiais, o cessar fogo é protocolado através de uma Declaração Universal de Direitos Humanos e por pactos de cooperações internacionais de reconstrução de países destruídos pelas guerras. Com efeito, uma nova cadeia de poder fomenta a construção de blocos econômicos de países hegemônicos. Grandes agências, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da própria Organização das Nações Unidas - ONU (que, em princípio atua para os pactos de cooperação com países economicamente enfraquecidos), passam a cancelar instâncias de dominação econômica dos respectivos blocos econômicos hegemônicos³.

Como já discutido pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (2023), sobre o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil, pensar ao modo do pensamento hegemônico sobre temáticas nacionais – e especialmente a pauta racial e educação –, só nos faria repetir as mesmas matrizes de dominação que definiram pela sociologia e antropologia eurocêntricas no país uma agenda colonialista e racista, das quais ainda muito lutamos para nos desvencilhar.

Preservando todas as boas contribuições dos direitos humanos para pensar a questão racial, me reservo quanto à metodologia e estrutura desse campo formado e operado pelas “fraturas coloniais”. As fraturas coloniais, conforme Malcom Ferdinand (2022), definem no Ocidente o discurso de locução antropocênica por meio do qual apenas informam as mazelas em que se encontra o mundo, mas sempre ocultando a autoria brancocêntrica de tais crimes ao mesmo tempo em que silencia as vozes dos segmentos humanos subalternizados – porque são etnoracializados.

Por todas essas razões, de modo anticolonial e descolonial – com uma gramática, vocabulário e método próprios da inteligência negra –, é que o presente estudo compreende a Educação para as Relações Étnico-Raciais-ERER (no seu lócus matricial de inventividade de base africana) um percurso histórico sobre o legado de direitos humanos feitos por seres humanos a partir da questão racial. O foco do tema racial não inabilita o pensar sobre a interseccionalidade com outras categorias de marcadores sociais, porém destaco aqui esse veio historiográfico de um fazer da ERER para o contexto geral da educação.

O movimento negro demanda o Estado

Conforme infiro das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-DCN-ERER” (Brasil, 2004), a Lei nº 10.639/2003 têm suas bases ontológicas, epistêmicas e sociais (culturais, políticas) articuladas e fundadas bem antes de sua natureza jurídica. Os diferentes segmentos do movimento negro (Movimento Negro, Movimento Negro Feminino, Movimento Quilombola, movimento dos povos de terreiro, movimentos de favelas, entre outros) são os responsáveis por protocolarem junto ao Estado as demandas de uma proposta que possui em sua origem um princípio elementar de Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER (Brasil, 2006).

Em termos ontológicos da fundação, o formato pedagógico mais antigo da ERER pode ser compreendido a partir das próprias estruturas da organização social dos quilombos, terreiros de religiões de matriz africana (os antigos calundus e candomblés, por exemplo) em que pretos e pardos – e até mesmo alguns brancos – se articularam para combater a principal empreendedora do racismo e das demais formas de opressão, a saber o Estado colonialista de base escravista. Já no pós-abolição, outras inúmeras ações nesse aspecto ontológico fundacional da ERER podem ser apresentadas, entre elas, destaco o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, pelo economista Abdias do Nascimento (Nascimento, 2004; Guerreiro Ramos, 2023).

O TEN surgiu com o propósito de transformar as relações interracialis entre negros e brancos, além de inserir a população negra nas artes – uma vez que a representação negra era quase inexistente e quando existente se dava de forma objetificante, subalterna, folclorista, jocosa e sempre tutelada pelos brancos. A alfabetização dos membros do TEN, o teatro (psicodrama, dramaturgia e sociodrama) e a própria militância eram ações concomitantes de uma educação antirracista criada e conduzida pela própria população negra, ou seja, a pauta racial surgia da base social para o Estado e não do Estado para a base da sociedade. Ainda acrescento o fato de o Estado sempre boicotar, invisibilizar, desprestigiar e/ou censurar muitas ações e iniciativas antirracistas da população negra (Nascimento, 2016; Guerreiro Ramos, 2023).

No âmbito acadêmico, especialmente no início do século XIX, os estudos sobre o negro convergiam com a matriz epistêmica eurocêntrica. De um modo geral, a ciência no Ocidente sempre orbitava em linhas de convergência com as formas homogêneas do conhecimento eurocentrado – e essa sempre foi uma tendência que demarcou as bases de estudos formais em todo o orbe terrestre, predominando pelo colonialismo mesmo em lugares em que existiam outras matrizes epistêmicas dos povos e comunidades tradicionais, a exemplo das cosmovisões indígenas, africanas e afrodiásporas (Kilomba, 2019; Oyewumi, 2021; Mudimbe, 2019; Carvalho, 2019).

As poucas variações teórico-conceituais desse eixo centralista não permitiam a intelectuais brasileiros/as desenvolverem de modo emancipado uma sociologia e antropologia nacionais de fato (Guerreiro Ramos, 2023). Esse centralismo é um dispositivo de racialidade (Carneiro, 2005) que fez e faz com que tudo o que é anunciado a partir dos povos subalternizados seja encarado como inapropriado, inadequado, ultrapassado, ou seja, o racismo epistêmico é o que define o que é conhecimento, quem é o cientista (sujeito do conhecimento) e quem é o objeto do conhecimento – mesmo em se tratando de temáticas étnico-raciais (Carvalho, 2019; Santos, 2019; Spivak, 2010).

Sendo as formas matriciais das ciências sociais evadas de um protocolo universalista e generalista, as ambiguidades de antropologias racistas de base eurocolonialistas eram as grandes consequências, sobretudo no que diz respeito ao estudo das questões de raça (Guerreiro Ramos, 2023). Porém, já no século XX, com a implantação do Centro de Estudos Afro-Orientais na UFBA, em 1959, da base à criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em outras universidades brasileiras. Depois disso, novas perspectivas continuam a quebrar a hegemonia acadêmica, a exemplo da abordagem “Encontro de Saberes” e de tantas outras formas e atuações

anticoloniais (Carvalho, 2019; Santos, 2023), já estão compondo o quadro de uma academia e/ou de estudos acadêmicos pluriépistêmicos e/ou multiépistêmicos.

Retomando a pauta anterior, após grande expressão do TEN e seus artistas a nível nacional e internacional, as artes potencializaram as vozes da população subalternizada que até então tinha pouca perspectiva no âmbito acadêmico. Na verdade, antes mesmo da criação do TEN, no ano de 1931, em São Paulo, Abdias do Nascimento e demais lideranças e intelectuais de sua época criaram a Frente Negra Brasileira (FNB), como uma espécie de partido político. As pessoas vinculadas à FNB como membros foram depois absorvidas por partidos políticos de esquerda. Abdias do Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos e outros são exemplos desse acontecimento.

Foi também num contexto de representatividade no âmbito parlamentar que Benedita da Silva, Paulo Paim e Carlos Alberto Caó, por exemplo, puderam levar as demandas da população negra para o texto da Constituição de 1987/1988. Com efeito, a população negra conseguiu inserir na Constituição Federal de 1988 um grande salto rumo à cidadania, a saber o caráter pluriétnico que a CF/1988 (Brasil, 1988) passou a reconhecer na diversidade étnico-racial da identidade do seu povo, trazendo inclusive o reconhecimento das comunidades quilombolas e seu contexto político-social que requeria e requer uma espécie de reforma agrária para reconhecimento, titulação e posse definitiva dos seus territórios ancestrais (Alves, 2019).

Em termos jurídicos, a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 formalizou um campo de estudos, cujo panorama contribuiu para expor, denunciar e combater outras formas de racismo, a saber, o institucional, o estrutural, o religioso, o ambiental e o epistêmico, entre outros. Além disso, outras ideologias e correntes racistas que formam um quadro geral de “política de morte”⁴ contra a população negra e outros fatores condicionados pelo racismo (problemas com moradia, transporte, alimentação, trabalho, educação, álcool e outras drogas) também passaram a ser mais bem estudadas sob a lente da questão racial.

Diferentes métodos de estudos e variadas abordagens ao tema da questão racial definiram mais ou menos um caminho de leitura aos conjuntos de subtemas da questão racial. Portanto, outras questões que se interseccionam com o fator raça passaram a ser estudados de modo relacional, interseccional, intersetorial, interinstitucional, a saber, os fatores de gênero e classe, por exemplo. Nessas abordagens inter, muitas políticas públicas afirmativas passaram a ser desenvolvidas, a exemplo, dos programas sociais Bolsa Família e Bolsa Escola.

Já numa outra perspectiva, que está fora da relação de sujeição da política de morte, também chamada de

“necropolítica”⁵, os estudos sobre a questão racial também valorizaram um campo de estudos da “política de vida”, a exemplo das bases em história, memória, arte, cultura, ancestralidade, pedagogias afrorreferenciadas presentes nas mais diferentes organizações coletivas da população negra, a exemplo dos quilombos, religiões de matriz africana, favelas, irmandades religiosas e grupos correlatos (congado, folia de reis, terno etc.).

Nesse sentido, de forma quase indissociável com os segmentos dos movimentos negros, estudos acadêmicos, núcleos e grupos de estudos acadêmicos passaram a fomentar o conhecimento sobre a questão racial, mas eu compreendo que o conteúdo elementar para o estudo em história e cultura afro-brasileira – preconizados pela Lei nº 10.639/2003 – deveria concentrar o seu maior foco no legado da política de vida. A EREER é indissociável em seus elementos e também composta justamente pela abordagem sobre a soma das duas políticas, mas o conteúdo necessário para dar foco na educação precisa ser carregado primeiramente com conteúdo que contribua para o enfrentamento ao racismo epistêmico que objetificou a identidade das pessoas negras (Nascimento, 2021; Munanga, 2020; Brasil, 2006).

A perspectiva que lanço aqui – acerca da ordem dos elementos constitutivos da EREER – não é palavra final sobre o assunto, mas contribui objetivamente com o que a Lei em estudo propõe em sua matriz ontológica. A partir de estudos feitos sobre o Programa Nacional do Livro - PNLD de 2015, conforme Anderson Oliva (2019), professor de história da Universidade de Brasília UnB, a maior barreira para o PNLD adaptar os livros na conformidade da Lei nº 10.639/2003 se deve ao racismo epistêmico estruturado na matriz curricular dos setores da educação, das editoras, dos tomadores de decisão e dos autores.

Por estas razões, a Lei nº 10.639/2003 precisa concentrar as suas prerrogativas de estudo da cultura e história afro-brasileira fomentando a produção de conteúdo que ela propõe estudar na Educação Básica (Brasil, 2006, 1996, 2004).

A atuação do Estado com a criação de políticas públicas afirmativas, especialmente a exemplo da Educação Escolar Quilombola, as cotas raciais em concursos públicos e vestibulares vem sendo cada vez mais consolidada. A participação do movimento negro e todos os seus segmentos ainda é firme no modo de atuar junto ao Poder Público, seja para reivindicação, legitimação, observação e crítica às ações do Estado. Nesse aspecto um dos principais instrumentos que reúne solidariamente tanto o Estado quanto a sociedade civil organizada na pauta da Lei nº 10.639/2003 é o Fórum Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais em cada estado e em alguns municípios.

O percurso da Lei nº 10.639/2003 no âmbito do Estado

Como desdobramentos da Lei nº 10.639/2003, o artigo 26-A na LDB determina o estudo de história e cultura afro-brasileira nas Etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica nas escolas públicas e privadas das instâncias federal, estadual e municipal do Brasil. Abro um adendo para observar que a Educação Infantil (pré-escola, para crianças entre 4 e 5 anos de idade, Etapa inicial da Educação Básica) só passou a ter oferta obrigatória a partir de 2013 com a promulgação da Lei nº 12.796. Com efeito, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 carecem formalmente de uma atualização nesse aspecto para abarcar a pré-escola.

O artigo 26-A, da Lei nº 9.394/1996 concentra o dever da Educação Básica (nas instituições públicas e privadas), fortalecendo o maior compromisso com a educação antirracista em pelo menos seis pontos estruturais. Esse artigo da lei implica, portanto: 1) a ampliação, fortalecimento e continuidade da formação do quadro docente sobre a pauta racial; 2) a produção maciça de material didático e paradidático dentro do tema; 3) a escrita e a atualização de currículos das etapas da Educação Básica como preconiza as DCN-ERER de 2004; 4) a escrita e a atualização dos Projetos-Pedagógicos de cada Unidade Escolar referenciados na EREER; 5) a atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de cada Componente Curricular, especialmente Arte, Literatura e História (por serem apontadas como disciplinas principais na aplicação da Lei nº 10.639/2003); 6) bem como implica na reestruturação curricular dos cursos de licenciatura do Ensino Superior.

A aplicabilidade do artigo 26-A exige de fato uma mobilização de diversas instâncias do Poder Público, das instituições privadas, bem como de agentes educacionais e demais segmentos da sociedade civil. Em vista deste mar de complexidade estrutural, o artigo 79-B inspira uma carga – aparentemente – menos exigente para as escolas. Essa tem sido uma tangente pela qual instituições de ensino tem praticado um tipo de educação antirracista muito superficial e pontual. Na verdade, o caráter pontual da pauta racial no currículo escolar tem sido instrumentalizado num sentido mais folclorista, exotista, festivo e panfletário. Essa tendência não deixa de evidenciar contradições, indo inclusive na contramão do que preconiza a Lei nº 10.639/2003 em sua integralidade de estudos da história e cultura afro-brasileira.

Além do artigo 26-A, a Lei nº 10.639/2003 também insere na LDB o artigo 79-B que institui “o dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra”.

O folclorismo, o exotismo e a festividade observados em muitas ações em comemoração ao Dia da

Consciência Negra são características que têm ganhado muita relevância nas escolas, mas apresentam pouca criticidade e pouco fundamento teórico – salvo poucas exceções. Mesmo de boa-fé muitas ações na semana da Consciência Negra percolam de ativismos de professores e alunos negros, e isso particulariza um tipo de engajamento na causa antirracista, lastreando-a por fatores identitários.

Como princípio elementar de educação antirracista, a Lei nº 10.639/2003 arrola um programa pedagógico que diz respeito a uma matriz curricular, a um conjunto de conteúdos, a uma cadeia de materiais didáticos e paradidáticos, bem como diz respeito a todos os segmentos da comunidade escolar (docentes, discentes, gestão/coordenação/supervisão escolar, conselho escolar, pais e responsáveis), e deve ser desenvolvida por todas as pessoas – negras e não negras – na educação como um todo e não se reduz a único elemento da questão racial e nem ao ativismo de pessoas negras, por exemplo.

Com base nos estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos de Paul Gilroy (2012) e de Eduardo Oliveira (2021a, b, c) acerca do essencialismo, puritanismo e fundamentalismo que tendem a ocupar uma carga de engajamento na questão racial nas afrodiásporas, eu compreendo que apenas o ativismo como atuação antirracista informa profunda ambivalência.

O ativismo possui o seu valor e a sua didática brilhante, porém ele tem sido capitaneado como um potencializador de identidades e de identitarismos, assim como tem secundarizado o princípio da cidadania, da igualdade, da luta contra a discriminação e contra o racismo para se especializar em promover uma pauta quase restrita ao ativismo protagonizado por pessoas negras nos espaços escolares.

Caudatário de antigos processos de aquilombamento, o vanguardista ativismo negro na questão racial é muito amplo, mas de modo simplificado pode ser compreendido como um conjunto de elementos que se atrelam a um campo de militância – única e exclusivamente – em prol de questões do interesse individual de uma pessoa negra ou mesmo coletivo do segmento racial negro. Com efeito, formatos de segregações, exclusivismos, supostos “lugares de fala” conformam as pessoas negras apenas e somente na pauta racial bem como afasta as pessoas brancas e profissionais da educação de suas responsabilidades morais, cívicas, educacionais e legais na questão racial.

Esse modo de engajamento identitarista na pauta racial produz ambivalências, naturaliza funções, cristaliza atuações e agências a um locus de ativismo das pessoas negras. Essa conjuntura também é uma grande armadilha colonial, pois divide as pessoas, hierarquiza e mantém o *status quo* de poder de dominação institucional e estrutural (Almeida, 2021; Oyewumi, 2021).

Outra perspectiva de base ontológica, epistêmica e jurídica que justifica a existência da Lei nº 10.639/2003 – para além do ativismo – é uma Educação das e para as Relações Étnico-Raciais-ERER em sua amplitude, inclusive tendo a luta antirracista, a pedagogia antirracista, o combate ao racismo e a discriminação racial como resultados de um estudo adquirido (Brasil, 2004). Em tese, a preocupação primeira dessa Lei é instituir um currículo para as relações étnico-raciais de fato na estrutura da educação formal, delegando às instituições e aos agentes educacionais o dever de cumprir os princípios legais, sendo, com efeito, o combate aos diferentes tipos de racismos um resultado.

Nessas lacunas de especificidades do identitarismo do ativismo negro, a branquitude também tem aproveitado para ocultar a autoria do racismo que pratica (Bento, 2022). A branquitude aproveita para tonar exclusiva a pauta racial para pessoas negras, evitando assim a mobilização das pessoas brancas na educação antirracista e, acima de tudo, lhes permite perpetuar estruturas prementes de privilégios de pessoas brancas, como já falado anteriormente.

A ênfase dada ao Dia da Consciência Negra compreende o que alguns autores, a exemplo de Kabengele Munanga (2020), chamam de “racismo antirracista”, porque realiza-se protocolos antirracistas de modo panfletário, mas mantém quase intocáveis as questões elementares que produzem o racismo – a exemplo de um discurso que prevê que o fim do racismo é uma sociedade sem raças, ou seja, base elementar da ideia da suposta “democracia racial”.

Alguns desdobramentos da nº Lei 10.639/2003

Quero chamar a atenção para um dispositivo legal que compreende também um entrave jurídico que fundamentou um trecho da Lei nº 10.639/2003 com veto, mas mesmo assim informa em que medida a aplicabilidade da lei esbarra em estruturas que o próprio racismo produziu.

O artigo 79-A que “determinaria a participação do movimento negro e das universidades na formação de professores sobre a pauta racial” foi vetado. Em termos historiográficos, essa informação é muito pertinente porque esse artigo vetado implicaria diferentes campos de complexidade desde aspectos jurídicos a educacionais, uma vez que o movimento negro, embora possua imensurável competência na pauta racial, é um segmento social – que devido à natureza de sua organização social – não possui prerrogativas de ensino e estudos formais; e a academia, como locus de um conhecimento formal, não tinha à época um currículo consolidado que pudesse cancelar uma formação afrorreferenciada – sob o risco de encrudescer ainda mais o eurocentrismo

e o racismo dos quais ela ainda é, em grande medida, caudatária (Carvalho, 2019; Oliva, 2019).

Uma vez que a academia fora instituída e lastreada em epistemes eurocentradas, a ampliação de uma perspectiva outra obrigatoriamente implicaria também numa mudança de currículo (Carvalho, 2019).

Na perspectiva do antropólogo José Jorge de Carvalho (2019), homem branco, professor da Universidade de Brasília, com a Lei nº 10.639/2003 e com a lei de cotas raciais, as universidades foram constrangidas a pensar de modo desobjetificado sobre outra matriz epistêmica de conhecimento, com efeito, sem exclusividade de estudos euroepistêmicos. Esse pensamento a partir da diversidade vem sendo paulatinamente construído nas universidades do Brasil.

O que Guerreiro Ramos (2023) já nos falava na década de 70 retorna na contemporaneidade com “peso de lei”, pois o negro era visto na literatura que o estudava como “negro tema” (objetificado, subalternizado e/ou tutelado pelo branco) e o seu principal modo de emancipação dessa clausura racista, colonialista e eurocêntrica é justamente como “*niger sum*” (“negro sou”, cuja base ontológica deste conceito informa uma modalidade de pensar, ser, fazer de modo desalienado e emancipado – que permite ao negro se ver e se reconhecer como uma pessoa confluída de elementos identitários característicos de sua raça, de sua ancestralidade e tradição; inclui nesses elementos o orgulho de ser negro).

Buscando fugir das armadilhas tutelares da branquitude, o negro e sua política de vida precisam ser estudados, escritos e anunciados por suas próprias mãos e vozes negras (Nascimento, 2021; Guerreiro Ramos, 2023), para que, dessa maneira, forneça conteúdo emancipado, desobjetificado e qualificado para a Educação das Relações Étnico-Raciais, porém, não significa falar em nome próprio por meio do identitarismo, como já dito anteriormente. Armadilhas como essas, que trocam o eurocentrismo pelo afrocentrismo, já foram detectadas e desarmadas pela inteligência negra.

Ainda como desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 e “evolução jurídica”, há outros apontamentos importantes. No dia 11 de março de 2008, é promulgada a Lei nº 11.645 que dá nova redação ao texto do artigo 26-A, incluindo também a “obrigatoriedade dos estudos sobre a história e cultura indígena na Educação Básica”. Este elemento novo agrupou no mesmo diapasão uma responsabilidade ainda maior para a política pública educacional. Novas ferramentas, novos instrumentos, novas políticas foram e estão sendo desenvolvidas para que a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 se efetivem no âmbito da aplicação delas nas escolas.

Novos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 ainda estão ocorrendo, inclusive alcançando espaços e instâncias além da educação formal escolar. Em novembro de

2023, foi aprovado no Congresso Nacional o feriado nacional em alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra, dia em que se comemora Zumbi dos Palmares. Essa é, sem dúvidas, uma significativa conquista nova no campo das políticas públicas afirmativas, pois a EREER se constrói por muitas e diferentes formas, sendo o simbolismo da memória de Zumbi dos Palmares no calendário nacional uma demarcação de territórios (identitários, anti-hegemônicos, antirracistas) ainda por serem descolonizados de forma completa.

Mais do que uma antítese das estátuas coloniais de figuras escravistas, patriarcalistas, unicamente de figuras brancas e colonialistas que ainda são reverenciadas nas praças, ruas e instituições públicas do Ocidente (Mbembe, 2006), o próprio Zumbi dos Palmares – deixando de ser um negro tema para ser um negro vida – é um luzeiro de força, justiça, insurgência e referência de pulsão palmarina de vida para toda a afrodiáspora brasileira (Veiga, 2021).

Considerações finais

Os desdobramentos da referida lei são muitos, contínuos e progressivos, mas após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, podemos observar uma grande força que vem capilarizando os diversos setores diretos e indiretos da educação. Muitas políticas públicas afirmativas ainda estão sendo implantadas e outras aprimoradas, mas quero destacar como as mais avançadas: i) a política de cotas raciais nas universidades e nos cursos públicos; ii) o próprio artigo 26-A.

A política de cotas raciais possui efeitos imediatos que diminui o quadro de desigualdades que entornam do racismo (Theodoro, 2022; Bento, 2022). As cotas afirmativas, com força de lei, ultrapassam o campo do debate e desestabilizam o sistema de privilégios raciais mantidos pela ideologia da branquitude. E com efeito diametral, as cotas raciais acionam os aspectos de identidade racial; desenham uma nova configuração nas relações interpessoais no setor de trabalho, porém falta ainda o elemento basilar do saber afrorreferenciado da cosmovisão africana – que, por questões estruturais e ontológicas, está mais restrito a certos campos, a exemplo dos terreiros, quilombos, movimentos negros e núcleos de pesquisas.

O artigo 26-A, essência da EREER, sendo uma das mais antigas políticas afirmativas no âmbito do Poder Público e esteio para outros desdobramentos, é uma dimensão que já alcançou elevados patamares, como por exemplo, formação de professores, projetos pedagógicos específicos nessa pauta nas escolas, reescrita de bases curriculares e timidamente adequações em instrumentos pedagógicos (livros didáticos, materiais paradidáticos, filmografias, campanhas antirracistas na

escola, construção de protocolos de atendimentos para lidar com casos de racismo, entre outros exemplos). De qualquer modo o artigo 26-A ainda reverbera como potência nas Unidades de Ensino justamente pelo ativismo que constantemente estuda a aplicabilidade Lei nº 10.639/2003.

Na perspectiva que tracei a partir de diferentes ocupações que tive e tenho no âmbito da educação e de movimentos sociais negros, os maiores desafios para a implementação integral da Lei nº 10.639/2003 na educação se deve a uma conjuntura de “dispositivo de racialidade” (Carneiro, 2005) presentes nas mais

diferentes estruturas do poder (Almeida, 2021), ou seja, se trata da atuação do racismo estrutural e institucional.

Muitas formas de combate ao racismo focam mais em situações diretas que envolvem a pessoa racista e a vítima de racismo, cujas autorias de crimes são sempre pessoas, porém, sem excluir a gravidade e periculosidade dos diferentes crimes, os maiores sustentadores de desigualdades e de violações de direitos contra a população negra se encontram no âmbito de instâncias de poder e de tomada de decisão. Nesse sentido, a literatura sobre a questão racial nas duas últimas décadas já está focando nos diferentes tipos de racismos. ■

Notas

- 1 Por “anticolonialidade” e “descolonialidade” informo abordagens próximas, cujas principais características são suas críticas aos processos de dominação colonial e as contínuas técnicas de poder de dominação, especialmente na América Latina e Central, que têm subjogado as minorias étnico-raciais e sociais. Nessa perspectiva, a literatura sobre o assunto se aprofunda com diversos pensadores/as, tais como Mestre Bispo, Ana Mumbuca, Malcom Ferdinand, Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, dentre outros/as.
- 2 Sobre esse assunto, cf. Alves, Ferreira Alves. Reflexões sobre a cultura de paz na escola. **Revista Com Censo**, volume 6, número 3, agosto de 2019.
- 3 Sobre esse assunto conferir, cf. Melo, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. 244f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- 4 Como abordagem citada na literatura afrorreferenciada, “política de morte” diz respeito a um conjunto de técnicas de poder aplicado à população negra e que se anuncia por dispositivo de dominação cujo resultado é a morte e a morte violenta, a exemplo do genocídio da população negra, extermínio da juventude negra, violência obstétrica contra as mulheres negras, violência policial (sobretudo chacinhas, letalidade policial, execução sumária, “auto de resistência”) contra a população negra. Há outros elementos que fortalecem e/ou tutelam condutas que sujeitam pessoas negras à política de morte, a saber, a branquitude, eugenia, higienismo, desigualdades raciais, intolerância religiosa, epistemicídio, encarceramento em massa, entre outros tipos de violações de direitos.
- 5 “Necropolítica” é um termo utilizado por Achille Mbembe (*Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: 2018), no diálogo que ele faz com alguns conceitos de Michel Foucault. A especificidade de necropolítica informa aspectos da contemporaneidade e da modernidade (na sua voraz indústria de matar) a partir de fatores de raça e soberania de Estados colonialistas impostas aos Estados colonizados e minorias como um sentido econômico e racial de morte às minorias racialmente subalternizadas.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- ALVES, Adeir Ferreira. **Organização social no Quilombo Mesquita: trabalho, solidariedade e atuação das mulheres**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília SECAD/MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. 2019. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho.** Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência.** Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos afro-Asiáticos, 2012.

GONÇALVES JUNIOR, Calimério. **Agentes comunitários de justiça e cidadania: trajetórias e práxis de Direitos Humanos.** 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Negro sou: a questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949-1973).** Organizador Muryatan S. Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

HABERMAS, Jürgen. La idea de dignidad humana y la utopia realista de los derechos humanos. **Revista Universitas.** Bogotá (Colombia) n. 123, 45-74, jul./dez., 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **África insubmissa: cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colônia.** Tradução de Narrativa Traçada. Edições Pedagogo e Edições Mulemba: Luanda/Angola, 2005. (1ª edição: Zimbabwe, 1987).

MBEMBE, Achille. **O que fazer com as estátuas e os monumentos coloniais?** Tradução de Juliana de Moraes Monteiro e Carla Rodrigues, 2006. (publicado em 2020). Disponível em: <https://revistarosa.com/2/o-que-fazer-com-as-estatuas-e-os-monumentos-coloniais>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento.** Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do negro: trajetória e reflexões. **Revista Estudos Avançados**, n. 18, v. 50, p. 209-224. 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos.** Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. XIII, ago. 2016.

OLIVA, Anderson. Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de história no PNLD 2015. In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do (Orgs). **Tecendo redes antirracistas: África, Brasis e Portugal.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Vol. I. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021a.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira.** Vol. II, Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021b.

OLIVEIRA, Eduardo. **Ancestralidade da encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada.** Vol. III, Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021c.

OYEWUMI, Oyeronke. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília: Ayô, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

VEIGA, Lucas Motta. **Clínica do impossível: linhas de fuga e de cura.** Rio de Janeiro: Telha, 2021.

Inclusão escolar, direitos humanos, ensinagem e aprendizagem: uma reflexão sobre os marcos legais norteadores e a *práxis* escolar inclusiva

School inclusion, human rights, teaching and learning: a reflection on the guiding legal frameworks and inclusive school praxis

Joaquim de Souza Júnior *

Resumo: Este artigo discute o princípio de que a educação é direito de todos. Essa afirmação se alicerça na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração de Salamanca (1994), que ela se concretiza como um conjunto de princípios, políticas, ações e diretrizes que norteiam a Educação Inclusiva. Com a LDB – Lei nº 9394/1996, essa política inclusiva desponta na educação brasileira. De 1996 até a contemporaneidade, muito se avançou e muito precisa se avançar no processo de inclusão escolar. A inclusão escolar se configura como algo complexo e imbricado a toda multidimensionalidade do sistema educativo. O processo de ensino e aprendizagem, por ser ação dialética, contextualizada e que ocorre diretamente entre o professor e o aluno, por estar ligado diretamente à prática pedagógica, se configura como um campo fértil para a compreensão da inclusão escolar. O presente artigo, por meio da compreensão de entrevistas realizadas com professores de alunos inclusos, discute esse processo. Essa análise se constrói dialeticamente, na conversa entre autores como Vygotsky, Freire e Léa das Graças, com o pesquisador e os professores regentes.

Palavras-chave: Inclusão. Direitos Humanos. Ensino-Aprendizagem. Desenvolvimento Atípico.

Abstract: This article discusses the principle that education is everyone's right. This statement is based on the Universal Declaration of Human Rights (1948). The Declaration of Salamanca (1994) is embodied as a set of principles, policies, actions and guidelines that guide Inclusive Education. With the new LDB – Law 9394/1996, this inclusive policy emerges in Brazilian education. From 1996 until today, much progress has been made and much needs to be done in the process of school inclusion. School inclusion is configured as something complex and intertwined with the entire multidimensionality of the educational system. The teaching and learning process, as a dialectical, contextualized action that occurs directly between the teacher and the student and because it is directly linked to pedagogical practice, configures itself as a fertile field for understanding School Inclusion. This article, through the understanding of a series of interviews with teachers of included students, discusses this process. This analysis is constructed dialectically in the conversation between authors such as Vygotski, Freire and Léa das Graças with the researcher and the teaching professors.

Keywords: Inclusion. Human rights. Teaching-Learning. Atypical development.

Recebido em: 26 out. 2023
Aprovado em: 29 fev. 2024

* Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB (2004) e bacharel em Filosofia pelo Seminário Maior de São Basílio Magno (2003). Possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Albert Einstein e em Direitos Humanos e Educação Básica na Perspectiva Internacional pelo CEAM - UnB. É, atualmente, aluno do PPGE de Mestrado da Faculdade de Educação – UnB. Professor da Educação Básica da SEEDF onde atua como pedagogo da EEAA. Contato: jsj.live@hotmail.com.

Introdução

O processo de construção deste texto procurou seguir a lógica do processo dialético que, segundo Hegel, ocorre quando uma ideia, a tese, é questionada através de uma reflexão crítica, antítese, sendo posta em discussão e, após esta, segue para ser outra coisa, a síntese.

Num primeiro encontro com essa ideia, há um aparente pretensiosismo deste artigo e essa sensação se dá pelo fato de se estar discutindo Direitos Humanos, Inclusão Escolar, Ensino e Aprendizagem e Educação Básica, temas sensíveis e que apresentam em cada palavra e em cada representação, uma realidade repleta de delicadeza, de importância e de imponência que são inerentes ao próprio tema, porém ele se faz na reflexão dialética da prática, a qual Paulo Freire denomina de *práxis*.

Essas reflexões partiram das seguintes inquietações: qual a identidade ontológica e gnosiológica que o processo de inclusão escolar traz nos documentos que o norteiam? E como esses documentos referenciam epistemologicamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas?

Para se estabelecer a identidade da inclusão escolar, há que se entender primeiramente seu conceito. E, para a compreensão deste conceito, recorreu-se a Werneck que em seu livro *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva* (1997), engendra o conceito de inclusão traçando um paralelo entre a sociedade e uma grande avenida onde trafega uma porção de carros e motos que vão e vêm, fechados em suas demandas e pressões individuais.

Junto a esta avenida, existem vias marginais nas quais carros tentam superar os cruzamentos e entrar nela; estes também têm suas demandas e pressas e anseiam por estar na via principal, mas os cruzamentos que dão acesso à via principal são de difícil acesso e os carros tentam, em vão, superá-lo, só conseguindo ter acesso basicamente a três situações, ou com muita sorte ou com habilidade extrema na direção ou por estar tão desesperado que arriscar a vida se faz uma opção. Os cruzamentos são o verdadeiro caos.

E para que essa situação seja resolvida, ela traz a necessidade de se “instituir uma nova ordem” (Werneck, 1997, p. 8), com proposições simples, tais como a colocação de sinais, faixas adaptadas para necessidades particulares de alguns veículos e placas educativas para os motoristas que trafegam na via principal e outras mais complexas, como a tomada de uma nova consciência, o despertar do olhar para outras realidades, além das individuais e que a pauta que rege a grande via seja coletiva e diversa.

A riqueza desta alegoria se dá na possibilidade de transferência das analogias para outros sistemas: a grande via pode ser compreendida como a escola, o trafegar

pode ser compreendido como os atos de aprender e ensinar, os carros e motos que estão na grande avenida ou que buscam ter acesso à avenida podem ser encarados como os alunos que se apresentam em sua pluralidade e diversidade de aprender, sendo estes modos de aprender diversos por situações biológicas, por seus contextos históricos, por questões sociais, étnicas e de gênero e a “nova ordem” como o processo de inclusão escolar, pois reorganiza todo o sistema para que todos possam participar do processo.

Seguindo essa perspectiva, o próximo passo é compreender o conceito de aprendizagem e ensino e, como foi anunciado nas primeiras linhas desse texto, este será por meio do movimento de ação-reflexão-ação.

Anastasiou e Alves (2005) descrevem, em seu livro *Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula*, que os processos de ensino e aprendizagem estão intimamente ligados, trazendo a epistemologia da palavra ensino para justificar a sua ideia que ressalta a questão do ensinar como uma ação que se concretiza no aprender e que este, o ato de ensinar, tem que ser consciente e planejado, pois é constituído em contexto histórico, econômico e social e se dá na relação entre sujeitos. Para todo esse processo, a autora utilizou o termo ensinagem, cunhado em 1998, em sua tese de doutorado.

Antes de chegar às conclusões do artigo, há a necessidade de se discutir alguns pontos que serviram para a reflexão. O primeiro deles refere-se aos alunos que são diretamente o público da educação inclusiva e o porquê destas reflexões, aqui denominados de pessoas com desenvolvimento atípico. Esse termo no entendimento do texto se adequa, pois traz a visão compensatória abordada por Vygotsky em *Os Estudos da Defectologia*, obra na qual o autor defende que o desenvolvimento atípico não é um impedimento para a aprendizagem, mas uma oportunidade de trilhar por caminhos criativos ou caminhos isotrópicos da aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2022), a isotropia é o caminho no qual ocorre a própria compensação do possível prejuízo que a deficiência possa ter ocasionado ao desenvolvimento da pessoa por meio de uma readaptação mental, e no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com desenvolvimento atípico, essa compensação é fundamental para a construção do conhecimento e por consequência de seu desenvolvimento.

Quanto ao segundo ponto de reflexão, o texto faz um convite especial à Paulo Freire, que contribui com a função social da escola, já que ele ressalta que este é o espaço no qual o sujeito deverá, junto a outros sujeitos, desvelar, a partir da sua realidade, o mundo que lhe foi negado e isso se dá pela própria ação do sujeito, que junto aos seus apropria-se e torna-se agente do mundo, da cultura e da própria ação humana.

Isso tudo se concretiza na observação da *práxis* pedagógica, materializada na realização de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores atuantes em uma escola pública inclusiva do ensino fundamental, com turmas do 1º ao 5º ano na cidade do Gama – DF, e que serviu para o levantamento de dados significativos dos quais emergiram categorias de análises que estabeleceram um diálogo com o arcabouço teórico ao final deste texto.

Direitos humanos, inclusão, aprendizagem, ensinagem e desenvolvimento atípico: uma conversa ao longo da história

Quanto à definição da “nova ordem” citada anteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) discorre em texto a seguinte afirmação:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial (Unesco, 1994).

Há, nesta afirmação, o ponto de intersecção de onde todo o texto emerge, pois uma vez que é justamente nas ações necessárias para que se “institua essa nova ordem” que floresce as inquietações e as perguntas que orientam o texto.

Estas ações necessárias foram descritas de forma tão simples na alegoria de Werneck e que ocasionam uma mudança profunda nas estruturas do tráfego e na vida dos motoristas, mas é onde está o cerne da efetivação de todo o processo de inclusão escolar.

Para se compreender a vasta complexidade que há neste processo, existe a necessidade de uma contextualização histórica, social, política e econômica e assim apropriar-se da compreensão desta identidade do processo de inclusão escolar.

O processo educativo dos que aprendem de forma atípica do que promulga o ensino tradicional também se faz necessário ser diferente, pois o ensino cartesiano em sua essência está pautado na mensuração das aprendizagens por respostas padronizadas que são medidas por notas. Segundo Freire (1968, p. 98), essa seria a educação bancária, que se traduz em “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Sendo assim, pode se dizer que o ensino tradicional ou a educação bancária privilegia a transmissão de conceitos, sem se preocupar com a apreensão do conhecimento por parte dos alunos.

Esse tipo de educação se faz excludente, pois o aluno que não traz esse *feedback* do que lhe foi transmitido é

reprovado, exigindo muitas vezes que o aluno com desenvolvimento atípico apresente respostas que são contrárias às suas características de aprendizagem; logo, uma porcentagem de estudantes, que por questões ligadas às questões sociais, econômicas, contexto histórico, étnicas, questões orgânicas ou outras, não dão essas respostas padronizadas.

Quanto às pessoas com desenvolvimento atípico que tentam acessar e permanecer na escola, a ensinagem regular da escola não lhes cabe, sendo que esta se faz como uma das dificuldades do acesso e permanência na escola. Por este motivo, tem-se usado o termo desenvolvimento atípico, que sinaliza pessoas com necessidades especiais que apresentam deficiência física ou intelectual, ou prejuízos no processo de ensino e aprendizagem que podem ser por dificuldades e/ou deficiências (vinculadas a uma causa orgânica), mas que requerem dispositivos educacionais e comunicação diferente aos usados para com os alunos com desenvolvimento típico (Callonere, Ferreira Rolim; Hübner, 2011).

Vygotsky (2022), em sua obra *Fundamentos da Defectologia*, traz uma vasta explanação sobre o tema, na qual se pode destacar inúmeros conceitos importantes, mas, por questão de relevância, destaca-se dois conceitos: o primeiro conceito é o de *aprendizagem*, em que o autor parte da concepção de que o desenvolvimento das crianças com deficiência é afetado pelas mesmas leis gerais que o desenvolvimento das crianças típicas, ou seja, esse desenvolvimento se faz nas relações sociais e na mediação simbólica que há nessas relações, tanto para crianças com desenvolvimento típico como para aquelas com desenvolvimento atípico.

E o segundo conceito está na relação da aprendizagem e a desenvolvimento da criança no qual, a partir da teoria das Zonas de Desenvolvimento que o autor ressalta que através da apropriação da cultura humana pela mediação simbólica, o sujeito avulta-se permitindo assim uma orientação efetiva, verdadeiramente acolhedora para o processo escolar, ao qual se pode chamar de processos compensatórios da aprendizagem (Vygotsky, 2022, p. 179).

Esse processo de exclusão e os contextos histórico-sociais fizeram surgir iniciativas, primeiro externas à escola, de se trazer esses sujeitos (aqui delimitado por uma questão de objetividade aos sujeitos com desenvolvimento atípico) para o convívio comunitário. Esse processo iniciou-se nos países do norte da Europa, com o princípio da normalização, partindo do princípio que toda pessoa com desenvolvimento atípico tinha de experimentar o padrão de “vida normal” e que deveriam ter por experiências as mesmas atividades dos seus grupos equivalentes.

Tal proposta fez emergir várias ações que visavam integrar na comunidade as pessoas com desenvolvimento

atípico, visando promover e/ou manter características, comportamentos e experiências tão normais quanto fosse possível. É importante ressaltar que esse conceito de normalidade se refere às questões de padrões e regras das pessoas que têm desenvolvimento típico sobre os que os têm desenvolvimento atípico. O modelo social da deficiência, em contrapartida a este pressuposto, parte da concepção que as pessoas com desenvolvimento atípico devem ter o direito à participação social com acessibilidade e inclusão em todas as dimensões da sociedade, assumindo a deficiência como uma característica da pessoa, não como uma barreira.

No campo educacional, esse fenômeno se traduziu na Integração Escolar. Segundo Kirk e Gallagher (1979), esse princípio apoiava-se nos seguintes critérios: esses serviços educacionais se dariam com o mínimo de intervenção possível; as educações especial e regular aconteceriam de forma coordenadas; deveriam ser promovidas situações sociais que privilegiassem grupos de pares etários. Outro ponto que deve ser destacado é a questão que essa integração se daria em níveis, indo da classe comum com ou sem apoio especializado até classe especial em tempo integral.

Esse processo educacional se deu na prática escolar de forma desastrosa, pois essa pretensa normalização foi entendida com o treinamento de alunos com desenvolvimento atípico para que se adequassem ao sistema escolar vigente e aqueles que não se adequavam eram assim matriculados em classes especiais nas escolas regulares ou em escolas especiais. Esse processo perdurou até o início dos anos 2000.

No entanto, um pouco antes do início deste milênio, um novo movimento começou a tomar força, mas precisamente na primeira metade da década de 90, com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala no ano de 1990, que trazia no seu artigo 1 que “esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Guatemala, 1999).

Essa ideia de propiciar uma integração plena fortalece-se na Declaração de Salamanca que, no ano de 1994, em Salamanca na Espanha, destrincha essa ideia ressaltando a importância da reestruturação do sistema educacional e trazendo a necessidade de que essa reestruturação se faça de modo que garanta o acesso e permanência de todos à escola. Páez (2001) descreve que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com desenvolvimento atípico, desde que seja oferecida na escola regular, necessariamente, uma Educação Especial que, em um sentido mais amplo, “significa educar, sustentar, acompanhar,

deixar marcas, orientar, conduzir” (Páez, 2001, p. 33) ou em uma mais adequada e clara escrita a escola passa a compreender, respeitar e criar condições, adequando-se às particularidades de cada um para que acessem a escola e permaneçam nesta.

Essas ideias se revelam nas leis que organizam, orientam e fomentam esse processo nos espaços escolares. É o caso da Constituição Brasileira de 1988, que traz em seu texto diferentes garantias às pessoas com deficiência como: a garantia de proibição de que sofram qualquer discriminação no artigo 7º, inciso XXXI; a garantia do direito à seguridade social no artigo 204, inciso V; o direito à inclusão no artigo 208, inciso III e; a garantia de serem acompanhados/assistidos através da Assistência Social no Artigo 203, inciso IV, fechando com a responsabilidade de legislar sobre as temáticas de proteção e integração social das pessoas com deficiência que está explicitado no artigo 23, inciso XIV (Brasil, 1988).

Essa legislação, por sua vez, impulsiona as leis e diretrizes locais como é caso da Lei Orgânica do DF, o Regimento Escolar, a Resolução nº 2/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Especial e as Orientações Pedagógicas da própria SEEDF, para o entendimento da visão do processo de inclusão impresso nestes documentos e que estes trazem uma continuidade dos ideais estampados nos documentos que os precedem, está a perspectiva que se encontra logo na apresentação do currículo em movimento da SEEDF, que diz que:

O currículo (da educação inclusiva) deve ser dinâmico e flexível e proporcionar situações para que ocorram as aprendizagens. O currículo inclusivo deve considerar a possibilidade de superar a lógica de adaptações de conteúdos e ampliar o conhecimento de estudantes acerca de suas experiências de vida (Distrito Federal, 2012).

A Resolução nº 2/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal, em seu capítulo III, seção 1, artigo 52, versa sobre a garantia de acesso e permanência à escola da pessoa com deficiência, indicando de que isso aconteça “de forma a desenvolver suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, sendo tratada em resolução específica” (Distrito Federal, p. 23, 2020).

Seguindo, há o Regimento Escolar da SEEDF, que dedica a seção II dos artigos 52 ao 57 para tratar do tema inclusão. Em seu artigo 52, traz:

A Educação Especial tem por finalidade proporcionar aos estudantes com deficiência recursos e atendimentos especializados que complementem ou suplementem o atendimento educacional realizado nas classes comuns inclusivas e, extraordinariamente, nas classes especiais e nos Centros de Ensino Especial (Distrito Federal, 2019 p. 38).

E, por fim, a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (2010), que traz os princípios da educação especial no DF, frisando:

O sistema educacional tem a competência de propiciar recursos e meios capazes de atender às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, de modo a oportunizar lhes condições de desenvolvimento e de aprendizagem, segundo os seguintes princípios:

- respeito à dignidade humana;
- educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar;
- direito à igualdade de oportunidades educacionais;
- direito à liberdade de aprender e de expressar-se; e
- direito a ser diferente (Distrito Federal, 2010, p. 21).

Desvelando as legislações, tem-se uma clara noção do alinhamento sobre o conceito de inclusão, como se dá a sua implementação, o acesso e a continuidade no processo de escolarização dos alunos com desenvolvimento atípico.

Seguindo essa linha de pensamento, tem-se outro conceito que emerge e se encaixa nos anteriores, sendo orientado legalmente e teoricamente através das legislações, portarias, orientações e currículos, sendo a prática pedagógica prefigurada nos processos de ensinar e os processos da aprender formando o processo de ensino-aprendizagem.

Anastasiou e Alves (2005) partem da etimologia da palavra ensinar, que destaca que este verbo vem do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal, afirmando que este deve ser de vida, um despertar para o conhecimento e continuam na análise da palavra. Voltando-se para a parte gramatical, lembrando que por se tratar de um verbo de , ele traz em si duas dimensões: uma a ação intencional e a outra o resultado desta ação, ou seja, a intenção de ensinar e o resultado esperado deste ato. O ensino envolve assim uma ação intencional planejada dentro de uma prática social que está ligada ao ato de ensinar e a efetivação deste aprender.

Essa conceituação de Anastasiou e Alves será estendida um pouco além de sua proposta original descrita na primeira parte desse artigo, uma vez que está falando de uma aprendizagem criativa, diferente, ou isotrópica, pois, como foi relatado anteriormente, trata-se de um sujeito que tem o seu caminho de desenvolvimento modificado pela deficiência e este fato gera a necessidade de que ato de ensinar seja criativo, diferente ou isotrópico, ou seja, tem-se a necessidade de uma ensinagem isotrópica.

Essa perspectiva sobre o processo de ensino traz em sua essência um modo de ver a docência em um estado de *dever* na qual a ação docente se compreende com o “professor que cumpre o seu papel de mediar o conhecimento para o aluno e sustenta sua autoridade docente da melhor forma possível, mas sem o peso de um ideal massacrante” (Marques/ Legnani, Santos, 2019, p. 14).

A inclusão através dos olhares daqueles que estão na linha de frente

Tendo esse processo de conceituação como lente, parte-se para a investigação da prática pedagógica e a parte dialógica em si, na qual os conceitos conversando com a prática pedagógica e, por se tratar de análise fenomenológica, foi sentida a necessidade do auxílio de Triviños (1987) para organizar e direcionar esta parte do diálogo, onde ele traz que esse processo de investigação é construído de forma flexível e sendo um estudo qualitativo, a análise dos dados ocorre simultaneamente com a sua coleta.

Neste contexto, utilizou-se para a construção epistemológica da resposta à pergunta inicial os seguintes passos:

1. O método de coleta foi uma entrevista semiestruturada com três perguntas, na qual os entrevistados escreveram suas ideias livremente. O questionário foi aplicado com professoras do Ensino Fundamental de Séries Iniciais em uma escola pública; as devidas autorizações foram concedidas com o objetivo de apontarem os assuntos medulares do problema;
2. A aplicação do instrumento de pesquisa foi concomitante com a gravação de toda a conversa com a finalidade de trazer ao corpo da investigação concedendo maior robustez e retroalimentando as informações coletadas;
3. Na análise dos dados, foi realizado, em primeiro lugar, uma leitura atenta com o aporte teórico como lente;
4. Foi realizado uma segunda leitura, na qual se destacou os fundamentos teóricos que estavam contidos nas respostas dos pesquisados;
5. Ao final deste processo, fez-se a listagem das teorias expostas e das perguntas;
6. Depois da formação das listas, leu-se novamente todas as respostas à luz das teorias com a finalidade de classificar as respostas de acordo com as perguntas e com o conteúdo desta;
7. Nesta última etapa, pôde-se realizar, sob o escopo das teorias encontradas no estudo das respostas dos entrevistados e no material de apoio, o esquema de interpretação e de perspectivas dos fenômenos estudados. As perguntas seguiram um padrão que traziam no seu enunciado um pequeno texto informativo constituindo-se em um processo de entrevista semiestruturada, que consiste em um modelo de entrevista flexível. Ou seja, ela possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que entrevistador e entrevistado dialoguem fora das perguntas roteirizadas. Cabe ressaltar que a função profissional do pesquisador foi facilitadora de todo o processo e as perguntas estão descritas no decorrer das análises.

As entrevistas foram gravadas e para assegurar a segurança dos entrevistados e seu respectivo local de trabalho dos mesmos, foram tomadas medidas de proteção e de cunho ético, tais como: foram consentidas as entrevistas e gravações; os entrevistados tiveram acesso a todas transcrições e para manter o sigilo e a

segurança dos participantes e da escola onde atuam, nomes e outros detalhes que poderiam identificá-los foram alterados.

Quanto à primeira pergunta da entrevista, que tratava da visão da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) sobre a inclusão educacional, essa foi caracterizada como uma das práticas mais recentes no processo de universalização da educação, tendo por norte os princípios que visam à aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem através da cooperação e à convivência dentro da diversidade humana e diante dessas informações, foi solicitado que relatassem as suas experiências pessoais na educação em relação à inclusão.

Diante desta exposição, obteve-se três linhas de respostas, baseando-se na conceituação do processo de escolarização de pessoas com desenvolvimento atípico. A primeira linha, que trata do assistencialismo, contou com três respostas das oito respostas totais.

Quanto a esta questão, a educação assistencialista pode ser compreendida, com a ajuda da Sociologia, como uma prática que tem por princípio a organização e prestação de assistência a uma parcela da sociedade que é tida como carente ou necessitada. Essa ação ocorre em detrimento da construção de uma política que faça a inclusão de tais indivíduos na comunidade específica deles, como destaca a professora Patrícia ao dizer que “esses alunos com esses problemas às vezes precisavam de um outro espaço para poderem ficar e estar com os seus pares, onde tivesse descanso e atividades voltadas para o lazer deles”. Como também a professora Carla, que ressalta que “esses alunos deveriam ser atendidos em escolas especializadas e com mais recursos para que eles pudessem desenvolver suas características”.

As autoras Laplane e Góes (2007) destacam os termos que se referem às pessoas com desenvolvimento atípico, com base em concepções que segregavam através do assistencialismo e que estas se perpetuam nas expressões, constituindo-se em uma fonte de resistência que reforça às discriminações, isso tanto na escola como na sociedade como um todo, gerando o processo de exclusão das pessoas com desenvolvimento atípico. Isso pode ser observado em falas como as da professora Francisca que relata que “os alunos com problema deveriam ser atendidos de forma melhor, acho que a inclusão aqui às vezes é para inglês ver, eles deveriam estar em um lugar que realmente estivesse preparado para eles”.

Quanto à segunda linha de conceituação, tem-se a maioria dos entrevistados. Essa linha refere-se à Integração Escolar que traz, segundo Kirk e Gallagher (1979), como pressupostos que as ações educacionais dar-se-iam com a mínima intervenção possível. Ainda, segundo o MEC (1994), esse processo refere-se a ensinar, no mesmo grupo, crianças com

desenvolvimento atípico e crianças com desenvolvimento típico durante uma parte ou em tempo integral de permanência na escola.

Para Rodrigues (2006), “quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial” (Rodrigues, 2006) como pode ser verificado na fala da professora Fernanda, na qual ela ressalta que “os alunos deveriam ser melhores preparados para as turmas de 5º ano, pois chegam alunos que não sabem nem ler e escrever, daí fazer a inclusão social, ensinar as matérias do ano e alfabetizar fica impossível”.

Esse entendimento da professora acima é complementado pela professora Manoela ao ressaltar que “quando se trata de inclusão eu acho que deveriam permanecer na escola aqueles que pudessem acompanhar o currículo, os outros poderiam ir para o Centro (Centro de Ensino Especial) para que pudessem aprender uma profissão”. Ainda referente à integração escolar, tem-se a opinião da professora Viviane, e a mesma diz que “os alunos tinham que passar por um processo de organização do comportamento e aprendizado de outras habilidades para podermos ensinar eles melhor”.

Essa definição se vê também nas falas da professora Rosa, que ressalta que “os alunos deficientes às vezes se perdem nas aulas e tem muita dificuldade em acompanhar o conteúdo, esses alunos, os que não conseguem acompanhar deveriam estar na escola, mas em salas específicas”.

A terceira linha conceitual refere-se ao processo de inclusão escolar que consiste em uma prática que se caracteriza por ter princípios que se baseiam nas diferenças individuais, na valorização da ação individual dentro da coletividade, valorando a contribuição de cada pessoa, a fim de que o processo educativo ocorra em cooperação, na convivência e no desenvolvimento das pessoas dentro da diversidade. Nesta perspectiva, destaca-se a fala do professor Gustavo que traz para a reflexão que “os alunos têm que estar juntos com os demais para que possam aprender e ensinar, aprender com o diferente é bom”; as turmas com alunos inclusos são excelentes, pois aprendemos muito juntos, modifique o meu jeito de ensinar constantemente e todos os alunos beneficiados com as mudanças”.

Neste contexto, observa-se uma discrepância entre as falas dos professores e o que traz a documentação, que conceitua, orienta, garante e fomenta a inclusão nas escolas públicas levando a entender que as questões de homogeneidade, de tradição, o preconceito e o desconhecimento são as possíveis barreiras que dificultam o processo de efetivação da inclusão escolar.

Quanto à segunda pergunta da pesquisa tem uma divisão conceitual bem parecida por tratar-se do mesmo tema da primeira pergunta, mas sem a óptica assistencialista, pois não foi observado nas respostas nada que se apontasse para essa linha conceitual. Sendo que ela tratava do conceito de desenvolvimento típico ou desenvolvimento atípico, trazendo a informação que este é compreendido como “o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária” (Lepre, Martins, 2008, p. 28), tendo como interrogativa o questionamento de como ocorria a inclusão em linhas gerais na escola onde o entrevistado atua.

Referente à linha conceitual da Integração Escolar, tem-se quatro respostas de oito questionários.

A professora Patrícia relata que em sua “escola é legal, pois temos as classes especiais os apoios para os alunos especiais, esses alunos são bem atendidos”. Essa fala é complementada pela professora Carla e Fernanda que afirmam que a “escola tem muitos alunos na inclusão, tem quatro turmas especiais, eles participam quase igual aos outros alunos das atividades da escola” e que se trata de uma “escola inclusiva como todas as escolas classes, pois aqui temos vários apoios para podermos integrar esses alunos”.

Para fechar essa ideia de integração escolar, a professora Manoela destaca que “aqui a gente tem muitos alunos inclusos e eles fazem quase tudo como os demais”.

E quanto às respostas que tiveram sua linha conceitual mais ligadas à Inclusão Escolar, foram obtidas quatro respostas de oito questionários.

Iniciando pelas falas das professoras Viviane e Francisca, nas quais elas relatam que “os alunos especiais participam de todas as atividades pedagógicas, adaptamos algumas situações para que todos possam participar” e que “o planejamento é para todos os alunos, assim sentamos e planejamos para todos os alunos aí adaptamos ou diversificamos para atender os alunos especiais”.

Ainda tem-se as ideias dos professores Rosa e Gustavo. Rosa traz que “a escola é inclusiva, pois todos participam de todas as atividades, cada um do seu jeito, mas todos sempre estão envolvidos” e, nessa mesma perspectiva, Gustavo completa a ideia e ressalta que “a escola está buscando formas diferentes de incluir todos os alunos nas atividades, eles gostam muito, todos crescem assim num ambiente diferente”.

Essa pergunta aparentemente parece subverter as respostas da primeira pergunta, pois só houve uma pessoa com resposta que correspondesse ao conceito de inclusão, nesta segunda pergunta obteve-se quatro, o mesmo ponto referente ao conceito de integração.

Essa aparente contradição se dá pela questão da confusão de que o termo “inclusão escolar”, quando definido de forma direta, pode assumir tanto a ação de incluir

como também o efeito desta ação. Neste contexto, o termo pode assumir a inserção física do aluno com desenvolvimento atípico nas classes das escolas regulares por meio do ato de matrícula, bem como pode assumir a ideia da função do produto do processo de escolarização, que ocorre em longo prazo, sendo a imersão social deste indivíduo, o desenvolvimento subjetivo e, por fim, a conquista da cidadania, estando assim em sintonia com documentação que rege a inclusão escolar.

Quanto à terceira e última pergunta, que aborda a questão sobre a inclusão e o processo de aprendizagem isotrópico, foram apresentadas aos entrevistados as ideias de Vygostky. Ele, junto a outros teóricos, trazem nos estudos da defectologia, que o desenvolvimento atípico não é o limitador da aprendizagem, mas ao contrário, ele serve como uma espécie de trampolim para que impulse os outros processos mentais e assim ocorra o aprendizado. Para que isso possa ocorrer, a pessoa com deficiência tem que estar inserida dentro de um processo social, histórico, político, cultural e econômico que promova essa interação entre os indivíduos.

Assim, a interrogativa parte da premissa de que um indivíduo que apresenta uma diversidade no modo de aprender deve ter uma ensinagem também diversa, ou seja, as metodologias de ensinagem utilizadas devem passar por este caminho criativo, devem ser isotrópicas tais como as aprendizagens são, finalizando com pergunta: como está a junção entre processos compensatórios e uma prática educativa criativa?

A divisão teórica nesse momento ficou muito complexa, pois algumas respostas tenderam a seguir com a premissa que foi apresentada antes da questão, outras respostas mostraram-se contrárias à conceituação, mas algumas respostas apresentavam elementos que estavam em consonância com os conceitos expostos durante a entrevista, porém poucas palavras depois se contradiziam.

Então, para enriquecer a discussão, buscou-se na análise separar as respostas em três partes, sendo a primeira parte as que estavam alinhadas com o exposto, denominadas, por uma questão organizacional, de primeira via. O segundo grupo de respostas que seguiam em uma direção contrária a ideia central dos conceitos foi denominado de segunda via. E por fim, o terceiro grupo que continha as respostas que contradiziam em si, pois apresentavam elementos que concordavam e elementos que discordavam da premissa, denominadas de respostas de terceira via.

Quanto às respostas que se enquadravam na primeira via, têm-se duas respostas de oito entrevistas. A construção das ideias de Gustavo se fazem nesta perspectiva, pois o mesmo ressalta que “quando você está diante de aluno que te desafia é sua função buscar muitos recursos variados para poder fazer a coisa acontece”.

Essa ideia de reconhecer o aluno e a partir deste ponto planejar as ações se concretiza na fala da Viviane, pois ela ressalta que “quando estou lidando com alunos com diagnóstico procuro diversificar muito o meu trabalho e inserir o aluno em todas as atividades, claro adaptando essas atividades para que ele possa aprender ali junto com os outros alunos”.

Na segunda via, obteve-se duas respostas dos oito questionários aplicados. A construção dos pensamentos das professoras Fernanda e Rosa se opuseram a ideia dos caminhos isotrópicos da aprendizagem e ensino, pois elas destacaram que “essa ideia de aprendizado criativo fica meio complicada, você aprende aquilo que aprende, quem aprende, aprende e quem não aprende, não aprende, por isso tem as classes e os apoios” e que “quando a criança aprende ela aprende de verdade e uma criança com deficiência tem coisa que ela vai aprender e outras coisas ela não vai aprender, por isso tem a adequação”.

Na terceira via de respostas, obteve-se quatro respostas das oito entrevistas aplicadas. Aqui instaura-se um processo delicado nas falas das professoras, pois ao mesmo tempo em que havia elementos que concordavam com as ideias na sequência apontavam elementos que a contrariavam, como pode ser observado na fala da professora Carla que destaca que “a criança que aprende de uma forma diferente tem que ter um ensino diferente” e mais adiante questiona que “se fizermos isso não estaríamos excluindo ela ou tirando coisas que ela deveria saber?”. A mesma postura apresentada por Francisca que propõe que “a criança que aprende de uma forma diferente tem que ser ensinada de forma diferente”, porém que a mesma “criança tem que se adaptar, ela vai crescer, pois como foi dito a deficiência não é limitadora”.

Destaca-se, ainda, as professoras Patrícia e Manoela que relatam que “a criança especial vai precisar de nós professoras uma postura diferente no jeito de ensinar, vai precisar de materiais diferentes e de outros recursos que possam se ajustar a elas” e “claro que a criança que aprende de um jeito diferente vai aprender de um jeito diferente, isso é lógico”, mas ao mesmo tempo, destacam “serão momentos distintos de atendimento no geral daí depois vou lá na mesa dela e atendo ela de forma diferente” e que “isso vai ocorrer em momentos específicos, mas na maioria do tempo vamos ter uma aula normal”.

Conclusão: a qual inclusão nos colocamos?

Para as considerações finais, decidiu-se retomar as perguntas que deram origem ao projeto de pesquisa e posteriormente ao presente artigo, sendo elas: *Qual a identidade que o processo de inclusão escolar tem nos*

documentos que o norteiam? E como esses documentos referenciam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do ensino fundamental de séries iniciais?

A primeira pergunta está mais relacionada com o desenvolvimento teórico do artigo, pois ela foi formulada de forma estratégica, com o intuito de entender se a documentação apresentava contradição com a fundamentação teórica ou mesmo com as leis, diretrizes, normas e outros dispositivos de orientação, mas a resposta foi positiva, pois existem em toda a documentação estudada uma coerência teórica e fundamentação em bases inclusiva, seguindo pela Declaração de Salamanca de 1994 até a Resolução nº 2/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal.

A fundamentação na qual esses documentos se baseiam versam sobre uma escola inclusiva, onde, resumidamente, os alunos com desenvolvimento atípico têm assegurado o acesso e a permanência no sistema educacional, asseverado a eles o direito de desenvolver suas potencialidades e serem respeitados em suas diversidades.

Dentro desta fala, tem-se que criar um adendo, pois isso não é necessariamente uma fala de que a escola que está organizada por estas leis, diretrizes, normas e outros dispositivos de orientação seja inclusiva. Esse fato se dá por ainda tratar de uma escola inserida em um contexto capitalista, onde a produção, o consumo, explorados e exploradores são seus pilares e pessoas com desenvolvimento atípico e uma educação plural que visa o desenvolvimento integral do ser humano não são bons meios para que se perpetuem ou conservem esses pilares. Outro ponto é sobre a própria história da inclusão escolar que é recente e assim necessita de que se tenha muitas batalhas travadas para que seja implementada.

Quanto à segunda pergunta, que foi a pergunta principal de todos esses escritos, as próprias análises das entrevistas revelam que neste recorte necessita-se de uma evolução e uma revolução muito grande, pois parece haver um abismo entre o norte apresentado pela documentação e o processo de ensinar e aprender de pessoas com desenvolvimento atípico.

Diante deste último ponto, lanço várias reflexões que buscam a motivação deste abismo ser tão grande. Um dos pontos que posso referenciar é o do próprio sistema capitalista que a escola está inserida, pois este não é favorecido em nada como uma formação integral do ser humano, o que gera duas questões: a primeira referenciada na obra *A Educação para além do Capital*, de Mészáros (2006), na qual o autor ressalta que a educação não muda a sociedade, pois é fruto desta, mas a sociedade muda a educação, sendo a questão: vale o sacrifício diário para que a educação seja libertária/inclusiva? E a segunda questão, baseada em um artigo de Ciavatta (2001), onde ela traz:

Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles (os alunos) se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana. Por isso lutamos! (Ciavatta, 2001, p. 203).

A fala da autora é pontual e contundente, pois traz em si a questão e a resposta para a mesma questão, mas é justamente para esta situação que há um estado de luta para que o processo de inclusão se concretize nas escolas.

A resposta para a questão "Qual a identidade que o processo de inclusão escolar tem nos documentos que o norteiam?" tem surpreendentemente uma conotação positiva, pois há, como visto na segunda parte do artigo, onde se dialoga desde a Declaração dos Direitos Humanos até a Orientação Pedagógica do Ensino Especial da Secretaria de Estado de Educação do DF, uma coerência nas concepções ontológicas e epistemológicas. Ou seja, em uma macro visão, elas trazem a mesma concepção de ser humano e de conhecimento, coincidindo na concepção de inclusão.

Sobre este aspecto, porém tem que se refletir sobre essa resposta favorável, pois acredita-se que, em uma escola, o processo de inclusão se construa para além da sala de aula, passando pelos dispositivos de aprendizagem que a escola lança mão, pela gestão democrática em seus conselhos e na comunidade escolar. Passa, também, pela formação continuada de todos profissionais envolvidos no processo educativo, nas redes sociais de apoio, dos profissionais da saúde que prestam atendimentos fora do âmbito escolar.

Em uma escala macro pela formulação, modernização e implementação de leis, de diretrizes e resoluções pautados nos princípios da escola inclusiva nos âmbitos distrital, federal e internacional que se façam presentes de fato na prática educacional. Sendo assim, ou se tem uma postura inclusiva em todos os setores da educação ou aceita-se um processo de inclusão assepsiado e que favorece a exclusão.

Todo esse processo reflexivo teve seu início em uma inquietação e vai ser concluído em outra: qual inclusão escolar nos colocamos a serviço? ■

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**- Ed. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, 79p.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.
- CALLONERE, Andréa; ROLIM, Sidinei Fernando Ferreira; HÜBNER, Maria Martha da Costa. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. **Compartamento em foco**, v. 1, p. 87-101, 2011. ISBN: 978-85-65768-00-9.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. In: Conferência Mundial sobre NEE: Salamanca/Espanha, 1994.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Especial**. Brasília-DF, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 2/2020, do Conselho de Educação do Distrito Federal**. Brasília, set., 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF**. Brasília, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Maria Tereza A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). In: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1., São Paulo, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James John. **Educating the exceptional children** 3ª ed., Houghton Mifflin, 1979.

LAPLANE, Adriana Lia Frisman; GÓES, Maria Cecília Rafael (Orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**, p. 5-20. Campinas: Autores Associados, 2007.

LEPRE, Rita Melissa; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Desenvolvimento Humano e Educação: Diversidade e Inclusão**. SEESP/MEC - Formação Continuada EAD (Caderno 3), 2008, v. 500. 34 p.

MARQUES, Tatiana Studart Rodrigues; LEGNANI, Viviane Neves; SANTOS, Amanda Cabral dos. Reflexões sobre os atendimentos aos pais no âmbito da educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023036-e023036, 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. [ONU] **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

PÁEZ, S. M. Caniza de. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da criança**, n. 6, p. 29-39, 2001.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas**. Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

A transformação social dos sujeitos por meio da educação: reflexões e vivências no contexto escolar

The social transformation of subjects through education: reflections and experiences in the school context

Analicélia Maria Gonçalves*
Luzirene do Rego Leite **

Resumo: Este artigo científico apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre as transformações sociais dos cidadãos provocadas pelo acesso à educação. Como essas mudanças podem ocorrer e qual a importância delas para a existência de cada indivíduo e do coletivo. Foram analisados estudos a partir da visão de autores consagrados como Paulo Freire, Stvan Mézaros, Moacir Gadotti, Edgar Morin, da Organização das Nações Unidas, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Currículo em Movimento, entre outros, no intuito de contribuir para a influência da educação na vida dos estudantes, explorando a importância da inserção de assuntos relacionados à sua vivência, relações familiares, crescimento pessoal, amizade e a independência cognitiva, profissional e social, bem como apresentar a influência da educação para a transformação social e a promoção da autonomia na perspectiva de uma educação humanizada, inclusiva e equitativa. Para além da prática da educação capitalista, que não é transformadora sob o ponto de vista das classes menos favorecidas, procura apresentar projetos, metodologias e estratégias educacionais desenvolvidas pelo mundo em busca de melhorias e resultados positivos no processo educacional.

Palavras-chave: Educação. Transformação Social. Autonomia. Escola.

Abstract: This scientific article presents a bibliographical research on the social transformations of citizens caused by access to education. How these changes can occur and how important they are for the existence of each individual and the collective. Studies were analyzed from the perspective of renowned authors such as Paulo Freire, Stvan Mézaros, Moacir Gadotti, Edgar Morin, from the United Nations, the National Committee for Education in Human Rights, Currículo em Movimento, among others, with the aim of contributing for the influence of education on students' lives, exploring the importance of including subjects related to their experience, family relationships, personal growth, friendship and cognitive, professional and social independence, as well as presenting the influence of education for social and the promotion of autonomy from the perspective of a humanized, inclusive and equitable education. In addition to the practice of capitalist education, which is not transformative, which is not transformative from the point of view of the less favored classes, it seeks to present projects, methodologies and educational strategies developed around the world in search of improvements and positive results in the educational process.

Keywords: Education. Social Transformation. Autonomy. School.

Recebido em: 21 dez. 2023
Aprovado em: 4 mar. 2024

* Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do DF (2013-atual); Graduação em Língua e Literatura pela UEG; Pós-graduações: Língua e literatura/UEG; Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional/UnB; Gestão e Orientação Educacional/FAMATEC; Docência do Ensino Superior/FAMATEC. Contato: analiceliangoncalvesunbebdhi@gmail.com.

** Doutora em Arte (UnB); Mestre em Arte e Tecnologia pela UnB; Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1994 - atual). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido GESTO/UFBA. Atua nas áreas de Educação, Educação Ambiental, Arte-Educação, Pedagogia do Teatro, Formação de Professores, Teatro do Oprimido e Sustentabilidade, com ênfase em Pedagogia do Teatro em Rede e Educação a Distância (EAD). Contato: luzirene.rego@gmail.com.

Introdução

A educação é a forma mais segura e concreta de mudar o meio no qual se vive. Desse modo, a transformação social por meio da educação foi o tema escolhido para deixar claras as prerrogativas que desenvolvem a capacidade do indivíduo, o crescimento psicológico e o senso crítico, assim como para permitir observar a realidade que o cerca de uma maneira nova, o que possibilita sua melhor interação no meio social.

O tema proposto pretende, além disso, evidenciar e esclarecer a colaboração da educação para a mudança crítica e significativa dentro do processo histórico de confrontos hegemônicos do capital, além de mostrar como a pedagogia pode ajudar na preparação para libertação com uma educação equitativa e de qualidade para a transformação social do indivíduo e sua autonomia.

Também se pretende abordar a relação entre educação e erradicação da pobreza, por meio de investimentos de órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU), além de projetos e políticas públicas voltadas para uma educação transformadora, humanística e exitosa.

Para que haja êxito na educação transformadora, é essencial tornar-se consciente no processo de aprendizagem, compreender que apenas uma ampla concepção de educação pode alcançar uma mudança verdadeira que rompa com a lógica mistificadora do capital. Se continuarmos entrando pelos ensinamentos institucionais formais, permaneceremos aprisionados dentro de um círculo vicioso e protegido pela lógica do capital, na qual o ensino é elitista.

O elitismo exclui a maioria da humanidade, tirando o direito do cidadão de ser sujeito autônomo, passando a ser mero objeto manipulado de uma suposta elite superior, ou seja, mantém o proletariado no lugar de objeto gerador de lucro, sem direito a perceber sua participação para a formação de um mundo, que conforme Gramsci (1957 apud Mészáros, 2005), é constituído pela contribuição de todos, pois "Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual". Porém sua posição é bifacetada, pois todo ser humano contribui para uma concepção de mundo predominante e tal contribuição pode gerar as categorias de processos de manutenção e de mudança. Não há uma categoria mais acertada, todo o processo dependerá de como as forças sociais defendem seus interesses nos processos intelectuais e econômicos de formação de cidadãos.

1. Educação formal e a hegemonia do capital

No processo histórico de confrontos hegemônicos e antagônicos, o processo educacional pode atrasar ou apressar uma mudança significativa, processo esse que não pode ser expropriado, mesmo pelos mais espertos

agentes políticos e intelectuais. Nenhuma manipulação pode transformar o processo de visão geral do mundo de nossos tempos, porque ele depende de quanto os indivíduos estão conscientes dos antagonismos estruturais com dispositivos que funcionem como promotores da lógica do capital econômico e das classes dominantes.

Conforme Gadotti (2009), duas principais classes passaram a fazer parte da vida política do Brasil: os militares e os tecnoburocráticos. Paralelamente a essa situação, a economia aparecia ajustada ao tripé de organizações estatais, multinacionais e da burguesia industrial. A escola que dá apoio a esse modelo socioeconômico é a escola tecnicista, que prepara, de forma alienante, os cidadãos das classes socioeconômicas desfavorecidas, produzindo mão de obra barata.

Essa necessidade de transformar o modo de internalização prevalente é indispensável para romper a lógica do capital. Felizmente, fora das instituições educacionais formais, vivemos o verdadeiro significado da aprendizagem ser a nossa própria vida. A concepção mais ampla de educação não pode ser manipulada, os indivíduos atingirão seus objetivos através de processos educacionais que comportam tudo, estão fora do âmbito do controle e da coerção de instituições formais e têm uma enorme importância não apenas nos nossos primeiros anos de formação, mas durante nossa vida toda.

Para uma educação realmente plena para a vida dos sujeitos, é preciso colocar em perspectiva a parte formal, a fim de instituir uma reforma radical, desafiando as formas dominantes de internalização consolidadas do sistema educacional favorável ao capital. Há a necessidade de uma atividade de contrainternalização, inesgotável ao negacionismo, coerente, concretamente sustentável à alternativa que já existe e completamente disponível ao povo.

Essa contraconsciência, descolonizada para Mészáros (2005), envolve as massas populares num empreendimento crítico, ativo e dinâmico, motivado pelos melhores interesses do povo, com práticas político-educacionais-culturais, uma educação emancipadora. Um processo, conforme José Martí (apud Mészáros, 2005), do começo ao fim sempre em aberto, transformador, que se mova em direção a um intercâmbio ativo, com práticas educacionais mais abrangentes.

Nessa perspectiva, os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal surgem com a proposta de romper com uma educação reforçada das relações sociais capitalistas, além de recuperar a função social da escola de resgatar o protagonismo do estudante na produção do conhecimento.

Entretanto, a teoria não assume um referencial consistente, único e acaba sendo incompatível com as Teorias Crítica e Pós-Crítica na fundamentação

de suas escolhas nos documentos oficiais que nor-teiam a educação pública, como por exemplo, no Distrito Federal:

A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes.

A discussão coletiva em torno do Currículo mostrou que este é realmente um campo de disputa, de relações de poder, de tensões e conflitos, de defesa de interesses diversos, às vezes antagônicos, descartando qualquer pretensão desta Secretaria em apresentar um currículo ideal, enquadrado perfeitamente numa única teoria e implementado rigorosamente numa perspectiva científico-racional (Distrito Federal, 2014, p. 22).

Na teoria crítica, é questionada a forma como o currículo é implementado nas instituições escolares, considerando o poder na e pela escola. Se o currículo pode ser reflexo dos grupos dominantes nos quais estão inseridos, quem vai direcionar a aprendizagem e com que intenção? Se é um grupo dominante, a intenção é manter-se no domínio. Onde estaria o poder mesmo? Na escola certamente não estaria, e sim nas mãos das classes dominantes.

Uma teoria crítica da educação precisa ter uma compreensão minuciosa para não correr o risco de ser parcial e, ao mesmo tempo, necessita expressar uma perspectiva emancipatória em relação às formas vigentes de dominação social. A educação precisa ser emancipadora. Assim teremos uma educação alternativa à ordem hegemônica vigente, romperemos a lógica do capital no seu próprio domínio e na sociedade de modo geral e alcançaremos a autonomia como indivíduo.

Para que todos atinjam autonomia, primeiramente precisamos realmente entender o conceito de inovação, no sentido de criar, apresentar mudanças e introduzir novidades, possibilidades e eventuais falhas ao se implantar um projeto educacional. Todas as mudanças tecnológicas e curriculares, juntamente com o processo de formação dos professores e a formação continuada são fatores essenciais para o sucesso de um projeto de inovação educacional.

Ao pensar o currículo, a SEEDF evitou o conceito mais tradicional com um conjunto de disciplinas/matérias e atividades desenvolvidas pela escola, relação de conteúdos delimitados e separados entre si, uma vez que procurou implementar o currículo de educação integral, para criar por meio da educação, condições para que as crianças, jovens e adultos se humanizem, apropriando-se da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano, um currículo aberto em que os conhecimentos dialoguem entre si.

Com a ampliação de diálogos entre efetivos saberes, amplia-se o tempo, os espaços e as oportunidades, criando uma educação para a diversidade e tornando-se, assim, mais fácil atingir a consciência crítica e a cidadania. Um cidadão consciente dificilmente será manipulado.

2. Conquista, opressão e manipulação

Segundo Freire (1987, p. 78), “Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado.” Desde tempos remotos, as grandes navegações chegavam em uma nação e a subjugavam, o opressor obrigava o oprimido a seguir sua língua, suas leis, sua cultura. Isso não mudou muito, porém, agora o opressor está em todo canto, a toda hora, como classe dominante ditando comportamentos, moda, educação, cultura, manipulando para poder manter-se no poder. Milhões são investidos para que pessoas com alto poder aquisitivo permaneçam como donas da sociedade.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p. 31).

Como esses oprimidos poderão se emancipar e elaborar suas estratégias de libertação por meio da pedagogia, se são influenciados o tempo todo pelo opressor que dita as regras de forma antidialógica? Conquistar é sinônimo de opressão, o antidialógico é uma forma de se manter no poder. Para o oprimido, é necessário que ele se descubra primeiro como indivíduo, para fazer o enfrentamento. Somente com a percepção dos signos, letramento e leitura da realidade descobrem que não podem continuar sendo coisas sem consciência, oprimidos. Daí começa a revolução, assim partirão para, de algum modo, contribuir com uma educação libertadora, de qualidade, que os tire da condição em que se encontram, transformando a si mesmo e o seu meio.

Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos é o quarto objetivo da agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Brasil. Esses Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹ vão desde garantias de acesso de todos à escola pública, eliminação das disparidades de gênero na educação, garantias de que todos os

alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, até a promessa de construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos, inclusive para a formação profissionalizante e incentivo ao empreendedorismo.

Tudo isso requer um esforço e trabalho coletivo dos envolvidos diretamente na política, dos detentores do capital, daqueles que fazem as leis e destinam recursos públicos para o desenvolvimento da educação. Essa parte é a mais difícil de ser cumprida, mas todos criam expectativas e trabalham para que haja um real investimento em educação, pois toda nação que quer se desenvolver precisa de políticas voltadas especificamente para a educação.

3. Transformação social do indivíduo e autonomia

Amadurecer é um processo contínuo, acontece aos poucos, com as experiências vivenciadas por cada indivíduo até perceber-se consciente de seu crescimento e aprendizagens, conforme Freire (2000) afirma:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (Freire, 2000, p. 55).

O amadurecimento é construído durante a formação do indivíduo como cidadão, mas é um processo que envolve todas as redes de formação, neste caso o papel da escola tem um peso na parte social, pois quando a escola se isola das práticas pedagógicas populares surgem classes sociais específicas. Por isso, é necessário que haja uma educação específica que seja feita pelo povo e para o povo. Mesmo que não queiramos admitir, há uma educação de classe popular e uma outra para o sistema dominante. A luta da educação pública é justamente se aproximar da educação para a sua classe, pois, para formar um cidadão crítico e com autonomia, ele deverá ter ciência sobre todas as classes, conhecimento e pertencimento à sua classe social.

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, Freire (2000) nos mostra que sempre haverá, por parte das classes dominantes, o poder e a vontade de imobilizar em vez de levar o verdadeiro conhecimento às classes operárias, porém disfarçam seus desejos dando uma suposta escolha aos dominados.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (Freire, 2000, p. 51).

A educação da classe dominante é uma educação que condiciona o indivíduo a aceitar sua propriedade como parte da subclasse. Esse tipo de educação não é de fato transformadora, ela limita o indivíduo autônomo, dando-lhe apenas condições de sobreviver em um mundo dominado por uma porcentagem muito pequena detentora do controle da economia e de todas as áreas do lugar onde vive. Gadotti (1995), em *Pedagogia Diálogo e Conflito*, fala sobre essa dominação, principalmente na área da cultura e da educação.

Eu diria até que os problemas da educação brasileira já foram suficientemente equacionados pelos próprios professores e o que faltaria seria um projeto político novo, que não depende só dos educadores mas da sociedade como um todo. Como já disse o Paulo, o problema da pirâmide educacional poderia ser rapidamente resolvido por um governo revolucionário, por um governo que levasse a questão da cultura e da educação realmente a sério [...] Com isso chegamos ao tema mais geral deste último capítulo; a questão da relação entre educação e cultura. A maioria das perguntas que nos foram encaminhadas partem da constatação de que educação e cultura não são prioridades governamentais porque elas são empecilhos para a manutenção da dominação (Gadotti, 1995, p. 83).

A expectativa de mudança e as ações para que a transformação realmente aconteça como o próprio Gadotti (1995) diz, depende de um governo sério que realmente designe verba para educação e cultura de modo que os cidadãos possam ter acesso às mais diversas práticas pedagógicas para formação da sua consciência de classe e conseqüentemente mudança na sua autonomia intelectual e social.

Diariamente, podemos observar as transformações que a educação pode fazer na vida das pessoas. Para exemplificar essa realidade, citamos o filme mexicano *O Último Vagão* (2022), do diretor Ernesto Contreras. Nele aparecem personagens encantadores, como a professora Georgina, com dificuldades mas determinada a levar uma educação equitativa a seus alunos, que moram numa zona rural do México, entre eles Ikal, Valéria, Tuerto e Chico. As cenas são emocionantes e inspiradoras, como quando Ikal chega à cidade com sua família, faz amizade com outras crianças e é levado até a escola. Há momentos em que as lágrimas escorrem, quando Ikal diz à professora que será professor quando crescer. Em outro momento, Chico, personagem com ideias revolucionárias, mas sem qualquer condição social, consegue

levar todos ao circo. E há uma aula em que a professora pede que levem alimentos ou seres vivos, uma das cenas mais lindas. Com os nomes dos animais, ela incentiva as crianças, mostrando as qualidades daqueles seres e dizendo que as crianças também podem se adaptar, superar, ser o que quiserem. A pobreza extrema aparece em várias situações no filme, quando eles roubam comida na casa do patrão, quando não conseguem realizar sonhos simples, quando o pai de Ikal morre no trabalho, consertando a linha do trem, e eles têm que partir, deixando a escola para trás. Já adulto, Ikal muda de nome e o trabalho dele é fechar escolas em nome de um tal plano de desenvolvimento do governo. Quando a escola em que estudou aparece na lista das escolas a serem fechadas, Ikal, já sob o nome de Hugo, resiste, mas é obrigado a fazer o trabalho. Essa perspectiva mostra como o governo age em lugares pobres, não investindo em educação e com um falso plano de desenvolvimento, o que na verdade leva a refletir que os donos do capital só almejam uma coisa: o lucro.

Quando a escola vai fechar, ele, que chegou lá sem saber ler, mas começou a se desenvolver naquele ambiente, encontra Valéria, que lhe dá notícias dos amigos: um virou maquinista de trem, o outro morreu por não se dobrar aos padrões da sociedade desigual, a diretora morreu e Valéria assumiu a escola. Hugo não consegue cumprir a ordem de fechamento, assume a escola, passa a ser o professor das crianças, pois quer que elas tenham a mesma oportunidade que teve e suas vidas sejam transformadas como a sua foi. Enfim, uma história de superação que se repete todos os dias na vida de muitas crianças pobres pelo mundo, que têm suas vidas transformadas pela educação. O simples direito de ir à escola faz muita diferença na formação de um cidadão, pois o ajuda a desenvolver sua percepção de mundo, suas habilidades socioemocionais, além do ganho de altruísmo e conhecimentos. Itens esses muito importantes para a compreensão de direitos, mas também de deveres para sua atuação na transformação da sociedade.

4. Desigualdade e erradicação da pobreza

O século XX deixou alguns legados: a destruição ecológica, as armas, as guerras, a desigualdade social, a pobreza e a fome. Como superar tais legados? Tantas pessoas saindo de suas casas em busca de uma vida melhor em outra cidade, outro estado e até em outro país, mas nem sempre vão encontrar desenvolvimento e melhores padrões sociais, em muitos casos apenas a degradação humana lhes é reservada. A educação é a principal forma de construir e organizar uma sociedade sem tanta desigualdade. Para isso, é preciso pensar na valorização de todos os

membros da sociedade, desde as crianças nas escolas aos trabalhadores, na constituição de grupos estrategistas estruturados que possam enfrentar e superar a desigualdade social.

A ONU tem um papel importante nessa luta pelo fim das desigualdades sociais. Seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente, o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Erradicar até 2030 a pobreza extrema, reduzir pela metade pessoas de todas as idades que vivem na pobreza, implementar medidas e sistemas de proteção social adequados para todos. Garantir que todos, particularmente os carentes, tenham direitos iguais aos recursos econômicos, acesso a serviços básicos, propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias e serviços financeiros. Garantir uma mobilização significativa de recursos de variadas fontes para países em desenvolvimento e que países menos desenvolvidos implementem políticas sociais, construir as resiliências dos pobres e daqueles em situação de vulnerabilidade, enfim, criar marcos políticos em níveis regional, nacional e internacional a favor da erradicação da pobreza.

Vários investimentos podem ser feitos em diversas áreas pelo mundo, mas o principal deles é o investimento em educação e nas suas estratégias inovadoras. Um exemplo de estratégia inovadora que pode ajudar na articulação desse objetivo de erradicar a pobreza é a Metodologia da Problematização, dividida em vários momentos. Essa metodologia parte da realidade do sujeito, cria o conflito cognitivo, cria uma situação na qual ele possa dar seu referencial, identificar prováveis mudanças e buscar os conhecimentos para intervir e mudar a própria realidade. Conforme o Grupo de Estudos em Ecopedagogia e Educação Popular (GEEEP)², essa metodologia assim se distribui:

Primeiramente, o aluno deve observar a realidade das pessoas e da comunidade a ser aplicada a metodologia, a partir daí levantar informações e conhecimento sobre os aspectos observados. Em posse dessas informações o aluno produz uma explicação primária (geralmente baseada no senso comum). Em seguida, realiza-se uma troca de informação e conhecimento com os professores e outros colegas, onde se compara a explicação primária às informações disponíveis geradas nessa troca. Nesse ponto, o aluno já é capaz de fazer uma síntese dessa nova compreensão e elaborar hipóteses de solução dos problemas observados. Por fim, a teoria resultante deve influir na práxis da realidade, com o objetivo de transformá-la, deve ter características culturais, pedagógicas e político-sociais (UEL, 2009, p. 3-4).

Outra metodologia é o Arco de Maguerez que, conforme Bordenave e Pereira (1989), é aplicada como um caminho de educação problematizadora, inspirado em

Paulo Freire e tem como ponto de partida a realidade, que, observada sob diversos ângulos, permite ao estudante ou pesquisador extrair e identificar os problemas existentes. O arco de Maguerez é composto de cinco etapas: observação da realidade (definição do problema); pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade. Entretanto, é importante destacar que mudanças efetivas no ensino-aprendizagem não ocorrem rapidamente. Coutinho, Folmer e Puntel (2014) avaliam que:

[...] é necessário que haja uma uniformidade no discurso e na prática dos professores em sala de aula; aos alunos deve-se disponibilizar acesso aos mais variados tipos de materiais para a pesquisa; o professor precisa ter clareza do seu papel enquanto agente transformador da realidade e da sua prática em sala de aula. Os professores devem ter clareza das propostas de ensino da escola e dos objetivos e conteúdos de sua disciplina; maior conhecimento dos professores acerca da interdisciplinaridade; e não deve haver limite de temas para escolha dos alunos (Coutinho; Folmer; Puntel, 2014, p. 777).

Há vários outros exemplos a serem citados por mudarem pessoas e o meio social no qual vivem. Na Itália, depois da Segunda Guerra Mundial, a comunidade Reggio Emilia, tentava se reerguer, como diversas partes do mundo. Juntaram os restos de tijolos e materiais que ainda eram aproveitáveis e construíram uma escola para as crianças. Todos participaram da construção, tratava de um modelo, pois queriam um mundo participativo.

Um professor, Loris Malaguzzi, encantado, ofereceu-se para elaborar um projeto. Surgiu a filosofia Reggio Emilia, uma pedagogia focada em desenvolver habilidades da criança, criando um sujeito independente, autônomo e confiante em sua capacidade de ser um grande líder, seja qual for o caminho que escolha na vida.

Essa ação italiana nos remete às diversas possibilidades de melhoria para educação, independente do contexto, há muitos modelos educacionais pelo mundo, como por exemplo:

- o modelo dinamarquês, no qual os pedagogos atuam em contextos diferentes e são preparados para áreas de bem-estar, desenvolvimento global, aprendizagem e formação de crianças, jovens e adultos;
- o australiano, que propõe a formação dos estudantes como indivíduos e cidadãos autônomos, críticos e criativos capazes prosperar em um mundo globalizado e tecnológico tendo como exemplo a cultura *maker* que é basicamente o aprender fazendo ou faça você mesmo;
- o sistema finlandês e sua reforma curricular transformadora com apoio governamental. Eles se

concentram em cuidar de si mesmo e gerenciar a vida cotidiana, com ênfase nas habilidades e competências transversais, mas abrangem a competência com tecnologia e a vida profissional.

Todos eles buscaram a melhoria da sua base educacional, com os devidos investimentos, formação de profissionais e reformulação do currículo, puderam colher melhores resultados no processo educacional de suas crianças.

Uma metodologia muito interessante que começa já com a autonomia dos alunos é a Escola da Ponte de Portugal, que segue a filosofia de Dewey em que as escolas devem reproduzir uma microcidade para que os estudantes saiam para o mundo preparados para a vivência. Um dos principais pilares dessa escola é a participação dos alunos. Pode-se dizer que é uma escola do futuro, sem paredes, com liberdade de aprendizagem e protagonismo estudantil.

- Para que isso ocorra, eles vão adequando seu ensino da seguinte forma:
- não existem séries nem disciplinas, mas sim projetos educacionais;
- existem dois currículos, um que trabalha as aprendizagens essenciais como por exemplo, linguística, naturalista, lógico-matemática, artística e outro que determina o desenvolvimento pessoal único de cada pessoa;
- há uma política de acolhimento para os estudantes e professores novos para se adaptarem à metodologia da escola.

Além de 45 dispositivos pedagógicos para que os alunos se expressem: assembleias, jornal mensal com assuntos da escola, grupos de interesse, tudo para que os estudantes possam de fato ter autonomia e desenvolver sua aprendizagem. Não podemos esquecer de Paulo Freire (2000), o qual diz que a aprendizagem não está fixada nem no aluno nem no professor, aprendemos por intersubjetividades, ou seja, comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizadas com base na reciprocidade, ou seja, na socialização.

Mesmo com a cultura pedagógica em constante movimento, o mundo acadêmico e o mundo escolar possuem diferenças e andam em ritmos distintos. O primeiro acumula e substitui teorias acadêmicas umas pelas outras, o segundo possui teorias e práticas mais estáveis e talvez isso dificulte um pouco o processo de mudanças, mas é esse mundo acadêmico que dará ao indivíduo a possibilidade de autoconhecimento e poder crítico para mudar sua realidade, eliminando ou minimizando os legados negativos do século passado, como

a desigualdade e eventos que poderão surgir, como catástrofes geradas pela influência negativa sobre o meio ambiente, como a poluição e o desmatamento.

Uma educação com investimentos reais, mais ampla e de qualidade, que vise dar autonomia ao indivíduo, certamente trará novos horizontes para a humanidade. Nesse contexto, pode-se incluir a educação mais envolvida com os direitos humanos:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (Brasil³ 2018, p. 19).

A educação voltada para os direitos humanos possui princípios norteadores que colaborarão para o real do desenvolvimento dos alunos, a saber:

- a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos deve assegurar objetivos e práticas coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeitoso e com responsabilidade;
- deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, entre outras) e a qualidade da educação;
- deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica, além de permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação.

Com ações como a integração dos objetivos, o estímulo junto aos profissionais da educação básica, o desenvolvimento de uma pedagogia participativa, a construção de parcerias, o fomento à inclusão, no currículo

escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, dentre tantas outras ações. Todas essas ações voltadas para a promoção da educação em direitos humanos visam a qualidade do ensino e irão, de modo eficaz, diminuir as desigualdades sociais.

5. Os saberes necessários à educação do futuro

O sistema educacional e o esquema de avaliação de estudantes brasileiros nas instituições estão ultrapassados. Um exemplo dessa realidade é visto dentro da SEEDF, uma vez que, em geral, alunos fazem provas para atingir uma média mínima de cinco pontos para serem promovidos de ano. Há muitos questionamentos sobre esse sistema avaliativo, já que a educação tende a evoluir, mas não o fez ainda. Uma prova disso é a 59ª posição ocupada pelo Brasil, em 2022, na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Essa colocação reforça o quanto a educação brasileira precisa sair desse atraso gerado por diversos fatores, entre eles a falta de investimento dos governos em educação de qualidade, com princípios éticos e fortalecedores dos pilares da educação, que conforme Delors (1998), são quatro: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*.

O primeiro pilar da educação é o *aprender a conhecer*, que significa adquirir os instrumentos da compreensão. Como o conhecimento é múltiplo e está em constante evolução, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. “O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (Delors, 1998, p. 90-92). Ao aprender como descobrir e capturar novas informações, buscar maneiras de descobrir e conhecer diversos assuntos, os indivíduos são incluídos no universo do saber, aprendendo com exercícios de memória, atenção e pensamento independente.

O segundo refere-se ao *aprender a fazer*, para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, com reflexos também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes (*ibid*, p. 93). Basicamente é colocar em prática o aprendizado adquirido. Muito útil nas diversas experiências sociais ou de trabalho, tanto individualmente como em equipe. O indivíduo precisa aprender, aplicar e desenvolver práticas cada vez melhores para estar adaptado à evolução da sociedade e das tecnologias.

O terceiro pilar consiste em *aprender a conviver*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando-se o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (*ibid*, p. 96-97). Esse é um dos pilares mais difíceis, pois vivemos numa sociedade diversa, polarizada e desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos, com respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz –, não é fácil, pois envolve a convivência de diferentes pensamentos e grupos, com atitudes e valores distintos.

O quarto pilar é *aprender a ser*, integra os três precedentes, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (*ibid*, p. 99-100). Esse pilar leva em conta as potencialidades e individualidades de cada indivíduo, para desenvolver a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, ou seja, incentivar a todos para que possam descobrir quem são, com a possibilidade de pensar de forma autônoma e crítica.

Essa perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas, como por exemplo *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2001). Apesar de não estar em nenhum programa educacional, essa obra aborda especificidades de todos os níveis escolares, que dizem respeito às falhas apresentadas na educação, que são ignoradas, subestimadas ou fragmentadas, mas deveriam ser o foco da formação educacional de qualquer cidadão.

Os sete saberes indispensáveis, enunciados por Morin (2001), constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem para reflexão da educação e do futuro das crianças e adolescentes. Tais saberes começam com a busca pelo conhecimento, ou seja, a capacidade humana de entender, apreender e compreender, para criar, aplicar e experimentar coisas novas. No entanto, é pertinente lembrar que não há conhecimento sem a possibilidade de falhas, uma vez que os problemas do conhecimento são o erro e a ilusão. No erro, o indivíduo engana-se sozinho, a afetividade é um fator inerente ao erro, talvez se não houvesse emoção, o erro seria eliminado. Na ilusão, há o engano dos sentidos ou da mente, que faz com que se interprete um fato ou uma sensação de maneira errônea, ou seja, uma ideia real é trocada por uma ideia falsa.

Se partirmos para o campo das ideologias, perceberemos que o conhecimento está passível de erro e

ilusão, uma vez que os sentimentos e as nossas paixões podem fortalecer o conhecimento, mas também podem induzir ao erro e à ilusão, visto que o conhecimento é sempre uma tradução seguida de uma reconstrução. Recebemos os estímulos que são transformados e decodificados, transportados a um outro código que será traduzido em uma percepção.

Vamos analisar o exemplo da visão de uma criança. Entre os 8 e 11 anos, eu olhava para as coisas e pessoas e costumava acreditar que eram muito grandes. Depois, quando cresci, percebi que as pessoas que eu considerava muito altas, não eram tão altas assim. Um prédio de um templo religioso que havia visto não era o maior prédio que existia, mas quando era pequena, minha visão captava aquelas imagens como sendo maiores do que elas realmente eram, aquela era minha percepção infantil das coisas e das pessoas, que depois foram mudando com a idade, o aprendizado e o entendimento.

Assim também se dá com o conhecimento, podemos ter uma percepção errada sobre determinado assunto, o que gera o risco de erro. Por exemplo, campanhas políticas recheadas de *fake news*, como as que aconteceram no Brasil em 2022, podem induzir as pessoas ao erro e à ilusão.

Nesse sentido, a educação tem a função de ensinar que o problema do conhecimento não deve ficar restrito aos filósofos, essa problemática também pode se destinar a todos para cada um explorar as possibilidades de erro e poder ver a realidade como ela realmente é. Não existe uma fórmula mágica para isso, apenas buscar entender que toda realidade é passível de erro.

O conhecimento pertinente é um conhecimento que não mutila seu objeto e isso implica colocar o conhecimento adquirido num contexto. Para esse tipo de conhecimento, são necessárias inter-relações, uma vez que a interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares é necessária para se ter uma visão do conjunto do aprendizado.

Morin (2001, p. 23) usou como exemplo a economia, uma das mais avançadas ciências humanas. O grande problema da economia é justamente entender que o fator econômico se relaciona com o humano e por sua vez, se liga à sociedade, à psicologia, à mitologia e essa realidade é multidimensional. Por isso, é necessário contextualizar todos os dados, para não haver erro e quando houver, saber como agir para a correção ou amenização do acontecido.

Na educação, a fim de se alcançar o desenvolvimento dos estudantes, a interdisciplinaridade deve ser buscada, assim, o que a criança estuda em geografia e história pode e deve estar ligado aos conhecimentos de língua portuguesa, arte e até matemática. Todos esses conhecimentos compartilhados facilitarão a compreensão e a contextualização do aprendizado do estudante e da formação de sua identidade.

Ao se falar em identidade humana, passa-se pela nossa cabeça o nosso modo de ser no mundo, mas é curioso o que Morin (2001) traz sobre a identidade humana. Para o autor, nossa identidade é ignorada pelos programas de instrução, a realidade humana é indecifrável, alguns aspectos até são estudados em biologia ou em psicologia, ainda assim continuamos sendo um enigma.

Somos uma espécie, a espécie está em nós e depende de nós. Se não nos relacionarmos sexualmente com outros indivíduos do sexo oposto, a espécie some. É como uma trindade em que um está presente no outro. É preciso ensinar a unidade dos três destinos, somos indivíduos e somos fragmentos da sociedade e da espécie a qual pertencemos, sem nós não haveria sociedade que vive das interações entre os indivíduos. O problema é que ou vemos a unidade do gênero e esquecemos a diversidade das culturas, dos indivíduos ou vemos a diversidade das culturas e não vemos a unidade do ser humano.

Algumas ações como sorrir e chorar são inatas à condição humana, já outras como o desenvolvimento das ciências e a literatura são habilidades aprendidas. Para a ciência, somos categorias e não indivíduos sujeitos a emoções, paixões e desejos e isso nos faz entender que a vida não é aprendida somente nas ciências, também aprendemos por meio das experiências do cotidiano. Além disso, as artes e a literatura ensinadas nas escolas nos fazem refletir a complexidade do ser humano e de seus infinitos sonhos.

Ao parar e olhar para a natureza, nos vemos diante de um espetáculo lindo e isso nos toca como indivíduos. Cada um sentirá de um jeito, seja ele aprendido na escola ou pelas experiências que a vida apresenta, é como uma bela poesia, por exemplo, cada um a sentirá de forma muito singular. A escola tem esse poder de nos ensinar que o homem não se define somente pelo trabalho, mas pelo jogo, somos múltiplos, envolvendo lazer, economia, crenças. Assim vamos aprendendo, ensinando e habitando prosaicamente a terra, buscando compreender melhor nossa identidade.

Nessa busca da compreensão humana, muitas vezes nos deparamos com questionamentos como: por que vizinhos discutem por causa do som alto? Por que as torcidas de futebol brigam? Por que crianças brigam na escola? Outro aspecto abordado por Morin é justamente sobre a compreensão humana. O que significa compreender? A palavra vem do latim *comprehendere* e significa colocar todos os elementos de explicação. O que permite a verdadeira comunicação humana é que compreender vai além de colocar as diversas explicações, compreender comporta empatia e identificação. Para além da compreensão, há o egocentrismo, o egoísmo, a falta de inteligência e a visão unilateral que atrapalham a comunicação, impedem a compreensão e reduzem o outro.

Há, nas escolas de ensino médio do Distrito Federal, o componente curricular chamado *Projeto de Vida*⁴, que busca justamente fazer com que os alunos compreendam a si mesmos e o mundo à sua volta. Esse projeto pode ser positivo se olhado sob o aspecto da aprendizagem da compreensão de si mesmo e dos outros. A escola buscando adequar o currículo para a vida, certamente na intenção de minimizar as dificuldades de relacionamento e incertezas que os seres humanos vivem no mundo moderno, por meio do autoconhecimento e da compreensão do indivíduo.

O que é o certo e o que é o incerto é um tanto quanto duvidoso. Segundo Morin (2001), na escola ensina-se apenas certezas, mas a ciência tem abandonado o elemento mecânico para assimilar o equilíbrio entre certeza e incerteza. Até porque na vida não há tantas certezas e conforme ele mesmo diz é necessário mostrar o surgimento do inesperado. E mais ainda é preciso saber lidar com o que se é apresentado, pois pode ser algo que não se esperava, então surge a necessidade de manter diálogos com as hipóteses.

A mãe que se muda de cidade na expectativa de uma vida mais promissora para os filhos pequenos, que não têm escola onde moram, mas que na nova cidade podem frequentar regularmente uma escola, ter acesso a uma educação, mínima que seja, é um exemplo disso. A expectativa dessa mãe é de que com acesso às aulas as crianças possam crescer e evoluir enquanto cidadãos. Não é de fato uma certeza, mas a possibilidade do aprimoramento individual aumenta muito as chances de alguém estar mais preparado para a vida devido ao fato de ter frequentado uma escola, porque a educação pode transformar vidas e o meio no qual essas vidas estão inseridas.

Para Morin (2001), o homem não é meta da evolução, mas sim parte do processo e conforme a teoria de Darwin, foi uma evolução composta de ramificações a exemplo do mundo vegetal e o mundo animal. As incertezas podem acontecer a qualquer momento, como o meteoro que extinguiu os dinossauros, ou mesmo as guerras que destroem e fogem ao controle, gerando resultados inesperados. A história humana está repleta de incertezas e devemos estar preparados para os imprevistos. Assim, é necessário ter consciência de que as decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se tem nesse mundo, moderno, globalizado e cheio de condições que colocam em risco o próprio planeta Terra.

A globalização começou na metade do século XVI, mudando completamente a condição planetária, de lá para cá a relação com o meio ambiente e a vida tem piorado em muitos aspectos. Tudo mudou numa velocidade que não conseguimos acompanhar, a destruição e

também as informações que chegam até nós, estamos na era da tecnologia, tudo é muito rápido, estamos cheios de conteúdos na imensa maioria das vezes inúteis. Morin diz que “Conhecer o nosso planeta é difícil: os processos de todas as ordens, econômicos, ideológicos, sociais estão de tal maneira imbricados e são tão complexos que é um verdadeiro desafio para o conhecimento. Já é difícil saber o que acontece no plano imediato” (*ibid.*, p. 10). Estamos impacientes, mais destrutivos, produzindo mais lixo, consumindo em excesso. Vai chegar a um ponto em que não conseguiremos mais ter controle.

Diariamente nos são ensinados meios para proteger o meio ambiente, mas a todo momento também nos são dados produtos que destroem esse mesmo meio ambiente que queremos preservar, mas não temos consciência de como fazê-lo verdadeiramente. Para Morin (2001), precisamos ensinar as dificuldades como um todo, e não como um só os problemas importantes, sejam ecológicos, a falta de alimentos, a demografia etc., precisamos entender que os problemas estão todos amarrados uns aos outros e que realmente corremos risco de extinção.

Os movimentos sociais como o *Greenpeace*⁵ abordam constantemente o problema de uma possível extinção devido à falta de recursos naturais em função da destruição do meio ambiente, a essa destruição estão atrelados muitos outros como a falta de alimentos, as economias das superpotências mundiais e as guerras. A história precisa de tempo para podermos absorver e compreender os problemas para solucioná-los, mas nessa era moderna, tempo é o que não temos. Como lidar com esses problemas todos? A humanidade precisa entender que agora é uma comunidade de destino comum e agir com ética.

O aspecto antropológico levanta os problemas da moral e da ética, diferentes entre culturas e na natureza humana. A antropológica não faz sentido se não for na democracia, pois o cidadão, na democracia deve se sentir solidário e responsável. Ela permite uma relação indivíduo-sociedade onde possa desenvolver ao mesmo tempo, uma autonomia pessoal – as nossas responsabilidades pessoais – e desenvolver uma participação social – as responsabilidades sociais – e a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum.

Na escola aprendemos a ter responsabilidade, desde pequenos, com nossos materiais, com os livros, a ter respeito com os colegas, aprendemos a dividir e a participar ativamente das atividades, isso é levado para a vida como cidadão ativo. Quando o indivíduo não assimila que seu comportamento em sociedade deve ser responsável e democrático, surgem os ditadores, as séries de desinformação, famosas *fake news*, os golpes políticos, o que se pode observar na trajetória política brasileira.

Indivíduos que pensam em desunião, desinformação e divisão na luta diária que enfrentamos para

conscientizar as pessoas dos diversos problemas, como por exemplo a covid-19 e o extermínio de minorias. Essas pessoas com tendência a ditadores, atrapalham muito a resolução dos conflitos que já temos. Por outro lado, há grupos não governamentais que estão trabalhando em prol da conscientização e da ética humana para tornar o mundo melhor e mais civilizado, ou seja, pessoas conscientes de suas obrigações enquanto cidadãos que habitam o planeta terra.

Conclusão

A escola é o melhor lugar para aprender, seja para lidar com nossas escolhas profissionais, seja para o simples fato de termos consciência política e votarmos em políticos que apoiam um sistema democrático ou termos consciência da nossa classe social, como trabalhadores ou donos do capital.

É com a educação formal que vamos descobrir a história da humanidade, que vamos estudar a hegemonia do capital, que saberemos lidar com a manipulação das classes, a opressão; que aprenderemos a lutar para obtermos conquistas. Na escola também aprenderemos sobre autonomia e autorrealização enquanto indivíduo.

A educação formal é fundamental para nós como indivíduos e como coletivo. Nos ajuda a entender os conhecimentos pertinentes para a vivência em um mundo unificado e integrado, pois sem esse conhecimento a raça humana estará à beira da de um colapso humanitário e talvez de sua extinção planetária.

No mundo contemporâneo, para a pessoa ser reconhecida cidadã, necessita adquirir pré-requisitos que a preparem para compreender o mundo em que vive, e não ficar à margem da sociedade. A escola contemporânea é submissa à educação que prepara para o trabalho, porém é imprescindível para além do ensino que adentra apenas para o trabalho, uma escola que fuja ao treinamento exclusivo para essas tarefas mecânicas e corriqueiras. É necessário, uma escola que prepare os estudantes para entender os problemas que afetam a sociedade contemporânea, que os direcione para a uma cultura de base científica que articule de forma unificada para serem capazes de entender as tecnologias para além do domínio técnico-operativo, uma educação pensada para o futuro, mas que comece a fazer mudanças no presente, uma educação básica para assegurar e garantir aos cidadãos direitos humanos e equidade.

Assim sendo, é imprescindível uma educação que almeje a apresentar uma metodologia por meio de projetos pedagógicos, que as aprendizagens permitam um conhecimento colaborativo e com estratégias educacionais desenvolvidas para o cotidiano em que os estudantes estão inseridos, em busca de resultados concretos para a melhoria do processo educacional. ■

Notas:

- ¹ São objetivos de desenvolvimento sustentável com grandes temas que impactam a vida de todos em sociedade, envolvendo o estado completo de bem-estar físico, mental e social.
- ² O Grupo de Estudos em Ecopedagogia e Educação Popular (GEEEP) é um espaço de encontro e socialização de ideias ligadas a propostas educacionais alternativas ao modelo formal vigente. Foi criado a partir da reunião de estudantes de biologia que se engajaram em colocar suas vontades em prática.
- ³ Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos, 3ª impressão, publicada em 2018 (Brasil, 2018).
- ⁴ O *Projeto de Vida* é um componente curricular do Novo Ensino Médio, previsto pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). O Projeto de Vida é considerado como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.
- ⁵ O *Greenpeace* é uma organização ambiental que existe porque o planeta e seus ecossistemas precisam de quem os defenda. Atua no mundo todo, está no Brasil há mais de 30 anos denunciando e confrontando governos, empresas e projetos que incentivam a destruição da Amazônia e ameaçam o clima global.

Referências

- ÁLVAREZ, Luciana. **Antônio Nóvoa**: aprendizagem precisa considerar o sentir. [Entrevista, 2021]. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoaaaprendizagem-sentir/>. Acesso em: 8 jul. 2023.
- ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. Jacques Delors e os Pilares da Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 3, Ed. 3, v. 2, p. 12-25, mar., 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pilares-da-educacao>. Acesso em: 9 jul. 2023.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3ª impressão simplificada. Brasília, 2018.
- BUSCH, Alexander. **Brasil ocupa último lugar em educação, entre 63 países**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2022/06/29/brasil-ocupa-ultimo-lugar-em-educacao-entre-63-paises.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- COUTINHO, Renato Xavier; FOLMER, Vanderlei; PUNTEL, Robson Luiz. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Zhb4V3fYBxvHTRYnSqYjLsy/?format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2010.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.
- DELORS, Jacques et al. **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century (highlights)**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Paris: UNESCO, 1996.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno Orientador Projeto de Vida Novo Ensino Médio**. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Caderno_orientador_Projeto_de_Vida_NOVO_ENSINO_MEDIO_1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Coleção O Mundo hoje, vol. 36. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia**: diálogo e conflito/Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Ática, 2009.

GREENPEACE. **Brasil**. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

JUUL, Jytte Jensen; HADDAD, Lenira. O Programa de Formação de Pedagogos na Dinamarca: Especialização em Pedagogia da Primeira Infância. Article in *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 9-31, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/6679/3933>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 59-104, 1999. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais>. Acesso em: 9 abr. 2023.

MANDAIO, Cláudia, GARBELLINI, Marisa. Currículo e Tecnologias na Educação Australiana. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**. v. 7, n. 2, Unicamp, dez., 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MORIN, Edgar. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. **Revista Eletrônica de Divulgação do ensino de biologia e ciências**. Núcleo Viva Ciências. Disponível em: <https://terrabrasilisdidaticos.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Texto2aula3.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MUURI, Maria. Inovações em Educação. **6 princípios que fazem da educação na Finlândia um sucesso**. 6 set. 2018. Disponível em: <https://porvir.org/6-principios-que-fazem-da-educacao-na-finlandia-um-sucesso>. Acesso em: 6 jul. 2023.

O ÚLTIMO VAGÃO. Direção: Ernesto Contreras. Produção: Woo filmes. México, Netflix, 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Agenda 2030**: erradicação da pobreza. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/1>. Acesso em: 7 jul. 2023.

ROCHA, Geovane dos Santos da; RUFATO, Fabrício Duim; ROSSETTO, Elisabeth. **A educação como instrumento de transformação social**, vol. 1. Conedu. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/trabalho_ev150_md7_sa100_id3769_29092021122140.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **A Metodologia da Problematização e suas etapas**. GEEEP - Grupo de Estudo em Ecopedagogia e Educação Popular. Disponível em: <https://tinyurl.com/56em79vb>. Acesso em: 6 jun. 2023.

Política pública de formação docente: percurso formativo *Aprender Sem Parar* Anos Iniciais - Bloco Inicial de Alfabetização

Public teacher training policy: learning without stopping Early Years training path - Literacy Starter Block

Ângela Cristina Morais Maciel *
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima **

Resumo: A formação continuada equivale ao prolongamento do sistema escolar ao longo da vida, segundo o interesse pessoal e a demanda da sociedade. O foco na docência dos anos iniciais se deve ao fato da educação básica ser o início da instigação do pensamento lógico, criativo e crítico, construindo um pilar para a capacitação profissional. Nota-se que a educação continuada desempenha um papel crucial no aprimoramento da carreira dos educadores, tornando-os profissionais práticos e reflexivos capazes de analisar, compreender e refletir sobre a prática docente e o contexto social, ao mesmo tempo em que contribuem para o aprimoramento da educação nas escolas. Este artigo tem como objetivo geral compreender como a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais, no percurso formativo Aprender Sem Parar dos Anos Iniciais ofertado pela Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE), contribuiu para a formação docente no período de 2019 a 2021. Com a intenção de realizar a investigação, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade explicativa. O presente estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas semiestruturadas acerca da temática para cinco entrevistados, sendo um para realização do pré-teste e quatro respondentes à pesquisa. Esse trabalho contribui com os estudos sobre a formação docente, a fim de ampliar o conhecimento de questões relacionadas à prática-reflexão-pesquisa com o objetivo de estimular a melhoria das políticas públicas de formação continuada na EAPE. Ademais, forneceu informações que podem facilitar a identificação da necessidade de desenvolver estratégias voltadas à criação de um ambiente escolar mais investigativo para que os docentes possam responder aos desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Docentes. Políticas públicas. Formação continuada. Anos iniciais. Aprender Sem Parar.

Abstract: The continuing training is equivalent to extending the school system throughout life, according to personal interest and society's demand. The focus on teaching in the early years is since basic education is the beginning of instigating logical, creative, and critical thinking, building a pillar for professional training. It should be noted that continuing education plays a crucial role in improving the career of educators, shaping them as practical and reflective professionals capable of analyzing, understanding, and reflecting on teaching practice and the social context, while contributing to improve education in schools. This article has the general objective of understanding how the continued training of literacy teachers in the initial years, in the Aprender Sem Parar dos Anos Iniciais (Learning Without Stopping of the Initial Years) training course offered by the Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação (Subsecretariat of Training for Education Professionals / EAPE), contributed to teacher training in the period from 2019 to 2021, with the intention of carrying out the investigation, we opted for qualitative research, in the explanatory modality. The present study was developed based on semi-structured interviews on the topic with five interviewees, one of whom took part in the pre-test and four who responded to the research. This work contributes to studies on teacher training, in order to expand knowledge of issues related to practice-reflection-research with the aim of stimulating the improvement of public policies for continuing education in EAPE. Furthermore, it provided information that can facilitate the identification of the need to develop strategies aimed at creating a more investigative school environment, so that teachers can respond to contemporary challenges.

Keywords: Teachers. Public policy. Continuing training. Early years. Learn nonstop.

Recebido em: 19 dez. 2023
Aprovado em: 27 fev. 2024

* Graduada em Licenciatura em Pedagogia (Anhanguera - 2012). Pós-graduada na área de conhecimento da Educação em: Educação para a Infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Unyleya - 2019); em Administração Escolar e Orientação Educacional (Faculdade Dom Alberto - 2021), em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAVENI - 2021), em Atendimento Educacional Especializado e a Psicomotricidade (Faculminas - 2022), e em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional (UnB - 2023). Atua como professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: angela.cristina2@edu.se.df.gov.br.

** Graduada em Letras Português/Espanhol (UnICEUB - 1996). Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação (UnB - 2008). Bacharel em Direito (UniProjeção - 2020). Atua como Coordenadora dos Eixos Transversais, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Contato: angelicangola@yahoo.com.br.

Introdução

O interesse pelo tema deste artigo inspirou a pesquisa sobre a importância da educação continuada para os professores dos anos iniciais e a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A educação continuada equivale ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo o interesse do indivíduo e a demanda da sociedade.

Nessa perspectiva, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que a educação, de forma geral, é direito de todos, e dever da família e do Estado visando o desenvolvimento pessoal, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Essa lei afirma ainda que a formação docente de professores alfabetizadores dos anos iniciais consiste na graduação em nível superior de licenciatura e a ofertada, em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, estabelecendo que o exercício da docência poderá, entre outros, ser na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; devendo o egresso do curso estar apto para ensinar de forma interdisciplinar e adequada a diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006).

Em busca de aprimoramento da prática profissional, do conhecimento de instrumentos e competências, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) e defende que o professor precisa possuir um profundo entendimento dos conhecimentos estabelecidos, das técnicas de ensino, dos mecanismos de aprendizado e da produção cultural tanto local quanto global, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos alunos (Brasil 2020). Além disso, entende que a formação continuada é componente essencial de profissionalização, estando o docente na condição de agente formativo de conhecimentos e culturas, orientando os educandos e os desenvolvendo de forma integral.

Além disso, o aperfeiçoamento profissional continuado está incluso nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público de forma a valorizar os profissionais da educação. Não obstante, a educação continuada tem potencial para colaborar no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, uma vez que gera alterações no fazer pedagógico por meio da compreensão de que os educadores devem se comprometer com a mudança e a construção contínua de sua educação.

Os resultados do Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), registraram 2,3 milhões de docentes na educação básica brasileira; a maior parte deles atua no ensino fundamental (61,1%). Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior (Brasil, 2023b).

Ao iniciar a busca sobre a educação continuada de professores dos anos iniciais e a influência no processo de ensino e aprendizagem das crianças, fomentou-se algumas questões, tais como: "Por que devemos compreender a importância do saber no desenvolvimento das nossas atividades como docente atuante em sala de aula?"; "Como a educação continuada interfere no desenvolvimento profissional dos docentes e na sua prática pedagógica?"; e "A formação consegue relacionar o conhecimento com a escola formando um diálogo efetivo?".

Sabe-se que a atuação em sala de aula proporciona a vivência com as mais diversas dificuldades no aprendizado das crianças e para que se possa saber como lidar, incita-se a realização de cursos de formação continuada a fim de que os docentes compreendam estratégias pedagógicas inovadoras que agreguem no processo de construção do conhecimento da criança. Ademais, com o avanço da tecnologia, se faz presente, cada vez mais, novas ferramentas que auxiliam na interação do aluno com o educador.

Nesse contexto, compreende-se que a educação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, formando-o como um profissional prático-reflexivo capaz de interpretar, compreender e refletir acerca da docência e da realidade social; além de contribuir com a educação escolar. Ressalta-se que a teoria e a prática estão interligadas, portanto, atuar na docência demanda que o profissional da educação conheça a realidade da escola e saiba as necessidades dos alunos para que se qualifique com a teoria a fim de desenvolver suas práticas pedagógicas.

No Distrito Federal, em 2018, por meio da Ordem de Serviço nº 5, de 3 de dezembro de 2014, o Seminário Permanente de Formação (SPF) buscou a construção das Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com objetivo de consolidar a política pública de formação continuada bem como fortalecer o desenvolvimento dos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (Distrito Federal, 2014).

Nessa perspectiva, a política pública analisada foi o projeto *Aprender Sem Parar (ASP): Anos Iniciais*, da

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), que teve como objetivo ofertar percursos formativos para a educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio, por meio de percursos formativos comuns e individualizados, voltados para as áreas do conhecimento ou para os componentes curriculares. O percurso formativo comum denominou-se *Aprendizagens, Currículo, Avaliação e Inovação* e o específico para alfabetizadores denominou-se *Ludicidade, Criatividade, Aprendizagens, Resolução de Problemas, Textos e Contextualizações, Cultura de paz, Direitos Humanos e Inclusão*.

Nesse contexto, alguns questionamentos nortearam a análise dessa política pública de formação: “O curso de formação continuada ofertado pela EAPE, Aprender Sem Parar para Anos Iniciais – Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), contribuiu para a formação dos profissionais educadores?”. O foco na docência dos anos iniciais se deve ao fato de a educação básica ser o início da instigação do pensamento lógico, criativo e crítico, construindo um pilar para o desenvolvimento profissional.

Assim, esse artigo tem como objetivo geral compreender como a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais, no percurso formativo APS dos Anos Iniciais BIA, ofertado pela EAPE de 2019 a 2021, contribuiu para a profissionalização docente nesse mesmo período. Este se desdobra em objetivos específicos que são: analisar como a formação continuada ofertada por esse percurso formativo contribuiu para formar os docentes que atuam no BIA da rede pública do DF; compreender as articulações que os professores fazem entre as vivências constituídas no percurso formativo do *Aprender Sem Parar* e as exigências profissionais; analisar como se qualifica a prática pedagógica em sala de aula dos docentes que participaram dessa formação.

O presente estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas semiestruturadas sobre como a contribuição da formação continuada de professores dos anos iniciais (BIA) no percurso formativo Aprender Sem Parar contribuiu para a formação docente no período de 2019 a 2021.

Política Pública de Formação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)

A constituição de um quadro qualificado de profissionais da educação tornou-se uma preocupação, antes mesmo da fundação da nova capital. O sistema educacional público do Distrito Federal foi criado por Anísio Teixeira e representou um modelo contra hegemônico, marcado por definições democráticas do Estado e da Educação. Nesse contexto, a seleção por meio de concurso público para os docentes que iriam

atuar nas escolas de Brasília tornou-se um exemplo do fortalecimento das instituições públicas, assim como a posterior formação continuada desses profissionais. A formação de professores era uma preocupação do presidente Juscelino Kubitschek para quem: “era preciso dotar as escolas de boas condições de eficiência pedagógica e social, por critérios de seleção das professoras, preparadas convenientemente através de programa de aperfeiçoamento em adiantados centros do país” (Santis, 2002, p. 15).

Com o objetivo de conhecer experiências bem-sucedidas, os docentes eram enviados para capitais como Salvador e Rio de Janeiro com a intenção de aperfeiçoarem. Além disso, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), responsável pela administração da construção de Brasília, criou o Departamento de Educação e Saúde, no qual a sua estrutura de Divisão Industrial tornou-se responsável pela educação continuada no sistema de ensino público. Essas decisões marcam politicamente a importância da formação continuada como direito social dos trabalhadores em educação do DF (Distrito Federal, 2014).

Azevedo (2008), ao afirmar a educação como política social que se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde ao referencial normativo global de uma política. Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz de decisão e, por isso, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e na implementação das políticas ou dos programas de ação:

As políticas públicas são tomadas pelo Estado a partir do surgimento de fatos sociais ou de movimentos de classe que, face à sua relevância política, econômica ou cultural insistem esse mesmo Estado a formular uma série de medidas que pretendam dar uma configuração a tais desejos ou necessidades (Azevedo, 2008, p. 60).

Desde a sua criação, há 35 anos, a EAPE se dedicou à formação, ora como Centro de Formação, ora como Escola de Formação, ora como Escola de Formação com *status* de uma Subsecretaria, e atualmente como subsecretaria, tendo como marca a resistência em manter a formação continuada de qualidade para os profissionais da educação do DF.

Atualmente, a EAPE tem como função promover a formação continuada. Compete à EAPE, portanto, definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, em consonância com as necessidades da rede pública de ensino e dos demais setores da secretaria (Distrito Federal, 2020). Nesse sentido, a

EAPE, vinculada organicamente à SEEDF, tem como missão proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade; com uma visão de ser referência nacional na prestação de serviços educacionais de qualidade; e em seus valores estão a qualidade, a democratização, o compromisso e a ética (Distrito Federal, 2020).

Considerando que a política pública de formação continuada de professores do DF é uma ação intencional com objetivos a serem alcançados, observa-se as seguintes definições: Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) define política pública como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. E Lasswell (1936) nos diz que as decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que, e que diferença faz.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010, p. 4).

Como política pública, a formação continuada de professores no DF está prevista no “Plano Distrital de Educação”, instituído pela Lei nº 5.499/2015, nas metas 15 e 16 que a apontam como um direito de todos os profissionais da educação.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de um ano da publicação deste Plano, a política distrital de formação dos profissionais da educação de que trata o art. 61, I, II e III, da LDB, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência deste Plano.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste Plano, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na educação básica pública em cursos de especialização, 33% em cursos de mestrado *stricto sensu* e 3% em cursos de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional; e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal (Brasil, 2015a).

Observa-se que os dispositivos legais garantem a formação continuada dos profissionais de educação, com exigências de um aperfeiçoamento dos

profissionais que atuam nos diferentes níveis de ensino, tendo por objetivo assegurar uma ação educadora efetiva de transformação social de maneira inclusiva e integral das crianças.

A política pública de educação desempenha um papel fundamental ao definir diretrizes para a administração dos serviços e a implementação de ações pedagógicas que estejam alinhadas com as demandas da população e as circunstâncias históricas atuais (Freitas, 2021). Segundo a Portaria nº 80/2023, que dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE, em seu artigo 6º, inciso I, a formação continuada pode ser realizada por meio de cursos, dentre outros¹. Desse modo, iremos analisar como a formação continuada ofertada pelo percurso formativo *Aprender Sem Parar – Anos Iniciais (BIA)* contribuiu para a formação do docente daqueles que atuam nas séries iniciais na rede pública do DF, ofertado pela EAPE entre 2019 e 2021.

No âmbito da Política Pública de Direitos Humanos, torna-se necessário trazer à baila o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), no qual se ressalta o compromisso do Brasil com efetivação dos direitos humanos e a evolução de uma sociedade organizada baseia-se em princípios. A implementação do plano evidencia o seu papel articulador na difusão da cultura dos direitos humanos no país e na afirmação desses, de maneira contundente, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil (Silva, 2011).

A educação básica se apresenta como um dos âmbitos e eixos de ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), que propõe que a cultura de direitos humanos atravessasse os processos de socialização cultural, o processo formal de ensino, as práticas educativas e o currículo escolar, exigindo formação e capacitação dos atores escolares. Nesse sentido, conceitua-se Direitos Humanos como direitos fundamentais e inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, gênero, nacionalidade, etnia, religião ou outras condições (OMS, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos – DCNEDH, resolução CNE/CP nº 1 de 30 de maio de 2012, destacam a importância da formação em educação em direitos humanos, considerada em caráter de obrigatoriedade aos profissionais da educação, como elemento estruturante da perspectiva de educação como direito social:

Art. 2º: A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012).

Formação Continuada, Currículo em Movimento, Direitos Humanos

A portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023, dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE, definindo-a como responsável por promover a formação continuada, com vistas ao aperfeiçoamento constante do trabalho técnico-pedagógico dos profissionais de educação e realizará pesquisa, com o objetivo de melhoria permanente da aprendizagem dos estudantes (Distrito Federal, 2023a). A Portaria nº 80/2023 foi alterada pela Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024², que manteve a prática pedagógica aliada à pesquisa e à reflexão sobre a prática educacional, por meio da elaboração da Prática Reflexiva das Aprendizagens Desenvolvida (PRAD). Essa metodologia ressignifica a prática docente à medida que o professor cursista reflete junto com o formador e o estudante sobre o processo de ensino e aprendizagem (Distrito Federal, 2024).

Essas portarias destacam que a formação continuada dos profissionais da Educação do DF deve considerar a legislação nacional sobre a formação docente, as diretrizes de formação continuada da SEEDF, a matriz dos cursos de formação da EAPE; o Currículo em Movimento da SEEDF; os documentos, as orientações pedagógicas e de avaliação da SEEDF. Nesse contexto, o artigo 5º, parágrafo único, da Portaria nº 80/2023, alterada pela Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024, estabelece que:

A formação continuada deve considerar as dimensões do trabalho e do desenvolvimento humano nos campos do conhecimento e do engajamento profissional, a relação da teoria com a prática, a pesquisa e ser articulada com o contexto social, político e cultural das Unidades Escolares - UEs, das Unidades Escolares Especializadas - UEEs, das Escolas de Natureza Especial - ENEs e dos demais setores desta Secretaria, além de considerar a reflexão sobre a prática educacional, por meio da Prática Reflexiva das Aprendizagens Desenvolvida - PRAD e da busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e ético dos profissionais da educação (Distrito Federal, 2024).

A formação continuada ofertada pela EAPE coaduna com os novos estudos sobre profissionalização/formação docente, que tomam como ponto de partida a tríade prática-reflexão-pesquisa. Essas diretrizes tornam-se importantes para o desenvolvimento do futuro da humanidade numa época de acelerada transformação do ser humano que busca desenvolver o seu projeto de cidadania. Desse modo, a formação dos professores deve fornecer-lhes uma perspectiva crítico-reflexiva-investigativa com autonomia de pensamento que propicie a participação na autoformação de forma a construir uma identidade também profissional (Nóvoa, 1992) para desenvolvimento da sociedade futura.

Nessa perspectiva, Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, afirma que “ensinar é uma especificidade humana”, exige pesquisa, curiosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. E, de acordo com Silva (2009), os docentes desenvolvem experiência e ressignificam a formação teórico-acadêmica por meio do pleno exercício do ofício uma vez que apenas a formação acadêmica apresenta saberes relativos à profissão que são distantes daqueles vivenciados no ambiente escolar no qual atuará, porque a teoria ensinada não costuma estar associada às escolas.

Portanto, faz-se necessária a educação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento prático-reflexivo-investigativos para os professores com o objetivo de instrumentalizá-los quanto a prática docente em sala de aula. Além de que a pesquisa desempenha um papel estratégico na formação continuada, contribuindo para o crescimento profissional, pessoal, social e de gestão; ajudando a identificar valores éticos, morais, sociais e políticos que sustentam escolhas racionais e universais em direção à igualdade (Freitas, 2021). E, um ensino que tem presente um educador informado e atualizado com as novas tecnologias pode oferecer mais oportunidades de aprendizado com um entretenimento que motiva a participação e interação dos estudantes.

Para Ferreira (2010), a qualificação dos docentes possibilita a atualização dos profissionais atuantes para melhorias da educação, oferecendo reflexão, transformações e mudanças que possam reelaborar a prática pedagógica; o ponto de partida para transformar o trabalho do professor são as experiências críticas que surgem por meio das crianças. Ademais, no meio das dúvidas, uma certeza pode guiar os professores: a de que o trabalho pensado no coletivo e a mudança das práticas docentes podem transformar as escolas (Nóvoa, 2019).

No Distrito Federal, a formação continuada docente, ofertada por meio da EAPE, busca considerar o Currículo em Movimento para formação continuada de professores. Nessa perspectiva, a formação de professores deve estar ancorada na forma como ele é estruturado, pois se encontra organizado em Eixos Transversais e Integradores perpassando as cinco áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, considera-se os princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos – DCNEDH (Brasil, 2012) que se baseia em práticas educativas pautadas pelos direitos humanos que visem em seus processos a promoção, a proteção, a defesa e a aplicação na vida cotidiana e cidadã dos sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Essa organização curricular se divide por Eixos Transversais, a saber: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para Direitos Humanos; Educação

para a Sustentabilidade; Eixos integradores: Alfabetização (BIA), Letramentos, Ludicidade; Áreas de: Línguas: Língua portuguesa, arte e educação física, matemática, ciências da natureza; Ciências Humanas: história, geografia e ensino religioso. “[...] o currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos” (Santomé, 1998, p. 150).

A formação continuada de professores do DF substancia-se por meio do Currículo em Movimento, que tem como um de seus eixos transversais “Educação em e para os Direitos Humanos”. Nesse contexto, Candau et al. nos diz que a educação em direitos humanos:

É o que permite sensibilizar e conscientizar as pessoas para a seriedade do respeito ao ser humano, apresentando-se na contemporaneidade, como uma ferramenta fundamental na construção de uma formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos (Candau et al., 1995, p. 37).

Nesse contexto, Galindo (2011) aponta que as necessidades formativas dos professores na contemporaneidade são diversas, amplas e complexas. Essas necessidades emergem da organização escolar, do currículo, do convívio com os pares, do tempo de carreira, de experiências significativas relacionadas ao processo de formação profissional e escolar, das motivações profissionais, como também dos elementos da história pessoal, que nem sempre são percebidos pelos docentes, mas que têm potencial de implicação nas rotinas do exercício docente e na representação de necessidades formativas.

Percurso formativo Aprender Sem Parar dos Anos Iniciais (BIA) ofertado pela EAPE: percursos formativos individuais

O projeto faz parte das políticas públicas educacionais que buscam a formação continuada dos docentes que atuam nos Anos Iniciais – BIA. Nessa perspectiva, a EAPE buscou apoiar a organização do trabalho pedagógico na unidade escolar, com vistas à promoção das aprendizagens dos estudantes, com base nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e dos processos de inovação tecnológica e de conteúdos que a contemporaneidade nos apresenta. Toma como ponto de partida a realidade da sala de aula, com o intuito de alcançar melhores resultados na aprendizagem dos estudantes, cuja proficiência, em quase todas as avaliações externas e as realizadas pelas próprias escolas, apresenta-se aquém da idade ou do ano em que estão matriculados.

A busca por discutir as aprendizagens como processos essenciais ao desenvolvimento dos estudantes, objetivo central do Projeto Aprender Sem Parar (ASP), gerou a necessidade de ampliar a compreensão acerca dos diferentes fatores que influenciam a qualidade educacional das escolas participantes do ASP por meio da identificação de variáveis que impactam a aprendizagem dos estudantes (Distrito Federal, 2019a).

O Percurso Formativo foi planejado para ocorrer com a carga horária de 180 horas e foi desenhado a partir de percursos formativos comuns e individualizados. Considerada uma organização pedagógica inovadora, pois permitia o cursista escolher os Percursos Formativos Individuais (PFI), conforme necessidades, dúvidas ou motivações. O Percurso Formativo Comum (PFC), com carga horária de 60h, ofertados a todos os docentes das séries iniciais, continha conteúdos como: Aprendizagens, Currículo, Avaliação e Inovação. Em seguida, cada cursista escolheu três temáticas individualmente nos Percursos Formativos Individuais: 1) Ludicidade; 2) Criatividade; 3) Aprendizagens; 4) Resolução de Problemas; 5) Textos; 6) Contextualizações; 7) Cultura de paz; 8) Direitos Humanos e 9) Inclusão. O PFI possui 30h de formação nas quais cada percurso apresenta uma temática voltada à alfabetização dos anos iniciais do BIA (Distrito Federal, 2019a).

Projeto Aprender Sem Parar estrutura-se em três dimensões: formação continuada, pesquisa e avaliação. A proposta geral do projeto, no que diz respeito às etapas da educação básica, é apoiar as escolas nos processos de ensino e de aprendizagem, de forma a contribuir para o êxito dos estudantes em sua trajetória escolar (Distrito Federal, 2019a).

Esses dados da EAPE/GITEAD/SINDOC (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância/Setor de Inscrição, Documentação e Certificação) revelam que o projeto ASP foi ofertado em polos para as 14 regionais de ensino do DF, e contaram com 1198 inscritos, conforme demonstrado na Tabela 1.

Em 2020, o curso foi ofertado em apenas três regionais de ensino, Ceilândia, Santa Maria e Taguatinga, com 224 inscritos (Tabela 1). Em março de 2020, a covid-19 foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde. Assim, as atividades presenciais foram interrompidas, as aulas passaram a ser síncronas e várias ferramentas online foram utilizadas, como os *podcasts* e entrevistas, assim como *lives*, que posteriormente foram disponibilizadas no Canal da EAPE e Estação EAPE. Isso impactou diretamente no quantitativo de inscritos. No segundo semestre de 2020, uma nova gestão assumiu a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do DF (EAPE), e a oferta do

percurso formativo *Aprender Sem Parar* foi direcionada para os servidores carreira magistério recém-empossados na Secretaria de Estado de Educação do DF, diminuindo a oferta de inscrições de maneira considerável, como mostra a Tabela 1.

Em 2021, foram inscritos 560 cursistas também em polos. No entanto, observamos um decréscimo de 53,25% no número de inscritos em relação ao ano de 2019 (Tabela 1).

Em 2021 ocorria o aumento dos casos de contaminação e morte em todo Brasil, mas, apesar disso, a rede de educação pública adotou o retorno presencial nas unidades escolares, no segundo semestre, recebendo metade da turma em uma semana e a outra metade na semana seguinte. A volta ao formato presencial em um contexto de insegurança sanitária, de sobrecarga da jornada de trabalho e de casos de contaminação pessoal ou de familiares ocasionou grandes impactos na vida pessoal e profissional dos trabalhadores em educação. Os cursos de formação ofertados pela EAPE continuaram no formato híbrido, ou seja, presencial e síncrono.

O planejamento do curso previa horas diretas e horas indiretas, no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse ambiente foram disponibilizados textos, documentos oficiais da SEEDF, vídeos, bem como fóruns, aplicação de jogos desenvolvidos no percurso ludicidade e resolução de problemas. Observa-se que além do contexto pandêmico outras dificuldades foram enfrentadas pelos cursistas, conforme trecho abaixo:

Os professores relataram dificuldade de acessar a plataforma e como entender, como publicar as fichas dos seus jogos. Como o ambiente virtual demorou entrar no ar, o trabalho de inovação sobre os centros de interesse foi entregue a formadora (Distrito Federal, 2019b).

Quanto à organização do trabalho pedagógico, de acordo com o relatório do PFI (Distrito Federal, 2019b, 2020), os formadores e formadoras se reuniam às segundas-feiras de forma coletiva e em pequenos grupos para planejamento do percurso. Destaca-se que, para planejamento do PFI, foram necessárias pesquisas, estudos e discussões, em especial para escolhas das atividades desenvolvidas no presencial e para as horas indiretas. Estratégias para aliar a teoria e prática foram utilizadas, como demonstra o trecho abaixo:

Cada encontro procurou-se desenvolver atividades que aliam a teoria e a prática pedagógica. Com leitura de textos, discussões em grupo e com a proposta de aplicação de jogos e

Tabela 1 – Quadro demonstrativo de inscritos no percurso formativo Aprender Sem Parar para professores dos Anos Iniciais – BIA

| | 2019 | | 2020 | | 2021 | |
|---------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | Absoluto | % | Absoluto | % | Absoluto | % |
| Inscritos | 1198 | 100 | 244 | 100 | 560 | 100 |
| Habilitados | 675 | 56,34 | 144 | 59,01 | 322 | 57,5 |
| Não habilitados | 34 | 2,84 | 40 | 16,39 | 238 | 42,5 |
| Nunca compareceram | 211 | 17,61 | 36 | 14,75 | 127 | 22,67 |
| Desistentes | 278 | 23,21 | 24 | 9,83 | 86 | 15,35 |

Fonte: Elaborado pela autora (com dados da EAPE/GITEAD/SINDOC).

atividades para sala de aula. O espaço para escuta dos pares e trocas de experiências era sempre privilegiado a cada encontro, bem como a sugestão de leitura para aprofundamento teórico (Distrito Federal, 2019b).

De acordo com o Relatório PFI ASP (2019), nas estratégias para realizar a formação por meio dos percursos individuais, tornou-se fundamental alinhar teoria e prática para desconstruir conceitos adotados pelos professores dos anos iniciais para, conforme relato da formadora:

No percurso ludicidade os docentes foram convidados a refletir sobre os jogos na perspectiva do letramento e alfabetização por meio do sistema de escrita alfabética (SEA), os professores e professoras fizeram como proposta de atividade do percurso jogos com foco no SEA. Em textos e contextualização os cursistas precisaram se desconstruir de algumas concepções sobre leitura e escrita, produção textual e forma de avaliar textos, em especial com foco na oralidade. No percurso Resolução de problemas, cada docente elaborou um jogo para analisar os protocolos produzidos pelos estudantes, é importante destacar que esse percurso foi o mais desafiador, pois foi necessário quebrar algumas tradições na aplicação de situações problemas, em especial na discussão alicerçada em algoritmos formais, mudando o olhar que a situação problema não está centrada apenas no campo da matemática (Distrito Federal, 2019b).

De acordo com Deus (2017), a formação continuada possibilita ao professor a capacidade de compreender a singularidade da prática pedagógica por meio da articulação crítica e criativa da teoria-prática. A formação continuada não deve se restringir à aplicação de técnicas e métodos, mas sobretudo deve possibilitar ao professor tornar-se capaz de construir e comparar novas estratégias, novos meios de enfrentar as dificuldades na prática pedagógica.

O PFI Direitos Humanos demonstrou a importância de tornar a formação continuada docente como um espaço de fortalecimento individual e coletivo, de

desmistificação do preconceito, buscando valorizar a diversidade dos grupos, conforme relatório do PFI de 2019:

Finalizamos a parte presencial com o percurso Direitos humanos, com as temáticas Educação para a Promoção, Defesa, Garantia e Resgate de Direitos Fundamentais, Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade e Formação Humana Integral. Permearam a discussão na sala e as discussões para elaboração de um projeto integrador com objetivo de melhorar os indicadores de clima escolar, diversidade sexual, gênero, de violência escolar e de práticas foco no indicador de inovação educacional (Distrito Federal, 2019b).

A formação continuada é também espaço institucional e social para reforçar compromissos do Brasil enquanto signatário, que tornaram-se consensuais globalmente, tais como da Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Interamericana sobre a Concessão os Direitos Civis da Mulher (1948); a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais – 27/06/1989; a Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas Religiosas e Linguísticas (1992); e a Declaração e Plano de Ação de Durban (2001), com vista a fomentar sujeitos de direitos e de responsabilidades, podendo influenciar na construção e consolidação da democracia, conforme *Revista Inovação Continuada* da EAPE (2019).

[...] tendo sido eleito o indicador que a escola julgou como o de maior relevância para ser foco de uma intervenção pedagógica, cada grupo de cursistas vinculados a uma mesma unidade educacional formulou um Projeto Integrador, instrumento que teve como objetivo a melhoria do indicador escolhido por meio da proposição de práticas pedagógicas inovadoras e integradas que se relacionem aos objetivos do Currículo em Movimento das escolas da rede pública de ensino do DF, ao perfil das turmas e aos percursos do Aprender sem Parar. Com o intuito de orientar o processo, foi sugerida a escolha de um indicador ligado ao efeito-escola ou ao efeito-turma, tendo em vista que, ao contrário do efeito-aluno, esses fatores são passíveis de serem mudados com a ação da escola (Distrito Federal, 2019a, p. 10).

Uma informação a ser salientada é a dificuldade na busca de dados sob a guarda da EAPE, uma vez que eles se encontram em formato físico, em papel, impressos e guardados apenas desta forma, tornando-os pouco acessíveis. Diante desse quadro, se tornam vulneráveis a danos ambientais e ainda podem ser perdidos ou danificados. Destaca-se ainda que não há tratamento das informações, ou seja, não há organização, classificação,

preservação e gerenciamento das informações. Essa forma de gestão dos dados se torna incompatível com o uso da tecnologia nos dias atuais.

Observa-se ainda que a Lei de Proteção de Dados, Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, aplicação regulada no DF por meio do Decreto Distrital nº 42.036/2021, prevê, quando o assunto é armazenamento de dados e organização de documentos, sejam digitais ou físicos, que o órgão realize a gestão documental organizada, observando o ciclo de vida dos dados, rastreamento das informações, automatização dos processos, controle da quantidade e armazenamento dos documentos físicos e digitais com o objetivo de proteger os dados, evitando sanções por violação da legislação (Brasil, 2018, 2021).

Percepção de Formação Docente no âmbito do Percurso Formativo Aprender Sem Parar

Tomando por base o objetivo geral de compreender como a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais, no percurso formativo APS dos Anos Iniciais BIA, ofertado pela EAPE de 2019 a 2021, contribuiu para a profissionalização docente, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa ocupa-se em compreender os fatos da sociedade e busca interpretar e explicar a dinâmica das relações sociais. Segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa pesquisa é, a princípio, explicativa, pois “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 1991, p. 46). As pesquisas explicativas têm como principal objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, porque explicam a razão e o porquê das coisas. Têm como objetivo principal a identificação dos motivos que contribuíram ou determinaram a ocorrência de um fenômeno. Logo, com o interesse de alcançar os objetivos específicos deste estudo, a pesquisa explicativa permitiu investigar como a formação continuada no percurso formativo *Aprender Sem Parar* contribuiu para formação dos professores que atuam nos anos iniciais – BIA.

Para Bogdan e Biklen (1994), o universo dos significados dão o tom da pesquisa qualitativa porque está centrada na perspectiva dos participantes, cuja análise de dados ocorre de modo indutivo. Nesse ponto, convém destacar que ao investigador qualitativo não cabe presumir que “[...] sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a

investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50); como recorte optamos esse estudo pela técnica de análise de dados, a análise de conteúdo defendida por Laurence Bardin. Assim, a análise das comunicações busca obter indicadores (sejam quantitativos ou não), por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esses indicadores possibilitam inferências sobre os conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (variáveis inferidas) (Bardin, 1977).

Os dados coletados ao longo do processo foram apresentados de acordo com a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). A análise do conteúdo envolveu uma pré-análise, uma descrição analítica e uma interpretação inferencial (Bardin, 1977).

Na pré-análise, o material foi organizado como forma de organizar os documentos a serem analisados, o contexto para realização do estudo do percurso formativo, quais pesquisas bibliográficas possíveis para a realização da pesquisa, com a leitura de todo o material coletado (Campos, 2004).

A descrição analítica é o estudo aprofundado do material coletado na pré-análise (Triviños, 1987), no qual foi feita uma análise do material recolhido, orientada pela pergunta de pesquisa “Como o percurso formativo ASP, ofertado pela EAPE, contribuiu para a formação docente daqueles que atuavam nas séries iniciais (BIA)?”. Após a descrição analítica, foi realizada a interpretação dos resultados (Bardin, 1977).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Esse instrumento tem a finalidade de coletar informações de entrevistados sobre um determinado tema, por meio de um diálogo planejado seguida por um roteiro e por indagações. As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, por meio de um conjunto de questões previamente definidas em uma conversa, seja ela formal, seja informal (Boni; Quaresma, 2005).

A escolha desse instrumento deve-se ao fato de poder retratar as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, por meio de um roteiro de perguntas que pudessem responder aos objetivos dessa pesquisa. As entrevistas foram realizadas no mês de maio e junho de 2023, a partir de um roteiro com perguntas abertas, com o intuito de obter uma aproximação com as perspectivas dos envolvidos na formação continuada do percurso formativo ASP, ofertado pela EAPE e de poder caracterizar a formação continuada no ASP, as articulações entre as vivências na formação do ASP e as exigências profissionais, a percepção do professor sobre a qualificação da prática após a formação no ASP, e as contribuições para a aprendizagem docente após a formação no percurso formativo ASP.

A pesquisa teve como universo cinco professoras cursistas do percurso formativo ASP. Obteve como respostas a quantidade de quatro professoras cursistas, sendo uma resposta utilizada como pré-teste.

De início, elaboramos as seguintes questões subjetivas: 1) Como o percurso formativo ASP ofertado pela EAPE contribuiu para a sua formação docente? 2) Quais as articulações que você professor fez entre as vivências na formação no percurso formativo ASP e as exigências profissionais dos docentes? 3) Qual a sua percepção sobre a qualificação da sua prática docente, em sala de aula, após a formação no percurso formativo ASP? 4) Como a sua formação no percurso formativo ASP contribuiu para a aprendizagem dos discentes?

A primeira pergunta corresponde à análise das respostas das entrevistadas sobre a contribuição do projeto para a formação docente. Para tanto, foi preciso analisar por meio das respostas dos entrevistados, como o percurso formativo ASP ofertado pela EAPE contribuiu para a sua formação docente.

A professora 1 enfatiza que a formação possibilitou a aproximação com novas reflexões e ideias para que pudessem contribuir para o fazer pedagógico em sala de aula, conforme o trecho a seguir “[...] trazendo novas reflexões, ideias para a minha prática pedagógica” (Professora 1).

A narrativa da professora 2 coaduna com a reflexão da professora 1 e demonstra que a formação continuada contribuiu para acrescentar ferramentas para melhoria do trabalho docente como transcrito a seguir “[...] o curso deu sugestões de novas práticas para melhorar as aulas e práticas pedagógicas” (Professora 2). De acordo com Pérez Gómez (1995), a formação continuada é muito relevante quando se trata das características do pensamento prático do professor, pois exige-nos repensar, não somente a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado no cotidiano escolar, bem como os princípios e métodos de investigação na e sobre a ação do professor, e ainda, os princípios, conteúdos e métodos de sua formação.

Em seu relato, a professora 3 revela que “[...] ampliou meus horizontes para ter um olhar diferente na hora de planejar e executar minhas aulas” (Professora 3). Nessa perspectiva, a formação continuada é um processo formativo contínuo que oferece condições ao professor de concretizar a organização pedagógica da sala de aula e operacionalizar o planejamento.

Nesse sentido, a professora 4 compreende que é importante “[...] principalmente entender que nesta profissão não podemos parar de buscar conhecimento” (Professora 4). Percebe-se, portanto, que há uma forte ligação entre a participação no curso e qualificação da prática pedagógica e o entendimento que o professor precisa continuar se formando.

Diante dessas reflexões, a formação continuada é considerada como fonte de aprendizagem permanente para o desenvolvimento profissional, pessoal e cultural dos profissionais da educação. Para Nóvoa (2009), o diálogo profissional tem regras e procedimentos que precisam ser obtidos e articulados nos centros de formação, pois sem esse movimento, permaneceremos a reproduzir propósitos que, improvavelmente, possibilitarão uma interpretação e transformação palpável na vida dos professores e das escolas.

Em relação à categoria sobre as vivências/exigências profissionais dos docentes, a professora 1 critica a sobreposição dos afazeres administrativos aos aspectos pedagógicos e a formação de professores como ela nos diz: “[...] formação continuada, não corresponde as exigências administrativas da escola, muitas RAVI para preencher” (Professora 1).

No entanto, a Professora 2 aponta que:

[...] cada professor aplicou o que absorveu no curso em sua sala de aula, após as discussões com os pares em sala de aula, mas ainda nos deparamos com situações delicadas que não recebi formação inicial, por exemplo, em relação a família, gênero, a diversidade sexual entre outras” (Professora 2).

Há para ela o encontro de diferentes perfis de professores, possibilitando a troca de conhecimentos. Entende-se que a formação e a qualificação do professor da Educação Básica para a percepção, valorização e inserção dos temas gênero, diversidade sexual, direitos humanos no PFI *Aprender Sem Parar* é essencial para a construção de uma educação justa para todos. Segundo Bortolini (2008), a escola é espaço onde a sexualidade se manifesta, onde comportamentos são produzidos, onde se instigam ou se superam preconceitos e onde se difundem conhecimentos e valores.

A escola, como ambiente sociocultural identitário e bastante heterogêneo, demanda que seus profissionais se apropriem dos conteúdos específicos relacionados às questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade. Esses profissionais devem trabalhar com os educandos o tema da diversidade em suas variadas nuances de forma politizada, valorizadora e fundamentada fugindo de posturas empíricas e unilaterais que instiguem e/ou reforcem preconceitos e estereótipos.

Nesse mesmo sentido, a professora 3 compreende que a contínua atualização dos conhecimentos dos profissionais da educação resulta no repensar da prática no cotidiano escolar, podendo assim, melhorar a qualidade da educação. “[...] Como já havia explicado, o curso foi muito útil para minha aplicação em sala de aula, em relação a prática pedagógica, mas sinto que preciso continuar a formação” (Professora 3). Desse modo, as exigências quanto à formação de professores respondem às configurações que se originam das transformações

observadas nas relações sociais de forma geral, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, assim como, especificamente, das demandas oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela formação em pedagogia de professores para atuar nas séries iniciais.

Assim, construção da identidade docente emerge por meio de uma rede de interações pessoais e sociais articuladas. Entre as interações pessoais, observa-se a história de vida dos professores, suas escolhas e vivências no meio em que estão inseridos. Em relação à estrutura social, percebe-se que as expectativas e determinações sociais incidem sobre os professores em determinado contexto social e cultural.

Nesse contexto, a professora 4 aponta que “[...] o planejamento coletivo, grupos de estudo, palestras, aquisição de material, troca de experiências entre outras escolas, entre outros” (Professora 4). Construído por meio do percurso formativo ASP desempenha um papel crucial no fortalecimento da prática em sala de aula e na contínua melhoria do sistema educacional. De acordo com Pimenta (1999):

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1999, p. 98).

Pimenta (1999) nos diz ainda que o conhecimento da teoria da educação e da didática é necessário para que os educadores desenvolvam a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem o seu saber-fazer, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Dessa forma, se constrói também a identidade docente por meio da formação continuada e atualização dos conhecimentos com as mudanças que ocorrem no meio acadêmico, devido às novas tecnologias, demandas e características de cada escola e da comunidade escolar.

Quanto à categoria sobre a qualificação da prática docente, após a formação continuada ASP, observou-se que a professora 1 avalia que passou a “[...] pontuar melhor os ensinamentos de alguns conteúdos de acordo com a série dos alunos [...]. Sim, o Curso teve um papel significativo no meu trabalho, pois me motivou a trabalhar várias metodologias que antes não tinha trabalhado como o centro de interesse” (Professora 1). Essa narrativa nos mostra que é fundamental a qualificação profissional docente, considerando que as práticas educacionais estão em constante evolução, o papel do professor torna-se cada vez mais complexo e desafiador.

A professora 2 compreendeu que “conseguiu aprender novas práticas para aplicar em sala. [...] também contribuiu com a para criação de jogos, trabalhar com situação-problema utilizando o concreto entre outras metodologias” (Professora 2). A formação continuada surge como uma estratégia para que o professor por meio da prática-reflexão-investigação possa realizar a autoformação com o objetivo de desenvolver o estudante para futuro. Nesse contexto, a formação continuada se torna uma estratégia fundamental para aprimorar as habilidades e conhecimentos dos professores, garantindo que estejam atualizados e formados para enfrentar as demandas do ambiente educacional contemporâneo (Darling-Hammond et al., 2009).

A professora 3 revela que o curso “[...] ampliou meus horizontes e reformulou a minha forma de pensar e agir” (Professora 3). Essa consciência aponta que a professora se fortaleceu enquanto profissional elevando sua confiança na forma como ensina seus estudantes. A formação continuada colabora para elevação da confiança e autoestima dos professores. Ao adquirirem novos conhecimentos e conhecerem novas metodologias, eles se sentem mais preparados e fortalecidos para enfrentar os desafios da sala de aula. Desse modo, reflete de maneira positiva em sua atuação, ocasionando uma postura mais segura e assertiva na condução das aulas (Wilson; Berne, 1999).

Para a professora 4, “[...] relacionar novos conhecimentos com as bases científicas agregando mais suporte aos alunos” (Professora 4) contribuiu para aquisição de novas metodologias que passou a ajudar a tornar as aulas mais interessantes e desafiadoras. Desse modo, a formação continuada oferta aos professores a oportunidade de aprimorar suas habilidades de professor, adquirindo novas técnicas e metodologias educacionais, proporcionando a ofertar uma aprendizagem de maior qualidade, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes para os alunos (Bolívar, 2005).

Observa-se ainda que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e oportuniza a reflexão sobre sua prática pedagógica. Além disso, oportuniza ao professor conhecer suas necessidades e buscar a formação nas áreas que precisam de aprimoramento, bem como as soluções para desafios específicos. Isso promove o crescimento profissional e o sentimento de realização pessoal (Borko et al., 2008).

A formação continuada torna-se um investimento e valorização por parte das Secretarias Estaduais de Educação. Ao promover a qualificação dos professores, o estado demonstra reconhecimento pela importância do papel docente e pelo impacto que os professores têm na formação dos alunos. Essa política pública colabora sobremaneira para elevar a autoestima dos professores e fortalecer sua posição dentro do sistema educacional (Larrivee, 2000).

No que diz respeito à contribuição para a aprendizagem dos discentes quanto à percepção das professoras, observou-se que a Professora 1 compreendeu que a formação docente por meio do ASP é responsável pela “[...] melhor compreensão por parte dos estudantes” (Professora 1). Assim, pela oferta de um ensino mais completo aos estudantes, esse percurso promoveu impactos positivos na comunidade escolar.

A Professora 2 defende que a formação por meio do percurso ASP “[...] tornou as aulas mais atrativas e os alunos absorveram melhor os conteúdos ministrados” (Professora 2). Desse modo, torna-se necessário elencar que o professor tem o poder de tomar decisões e influenciar os estudantes de forma direta ou indireta, além disso a relação entre professor e estudante torna-se afetiva, porque é contínua, se estabelece confiança, respeito, afetividade e empatia, entre ambas as partes para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem; entre outros (Siqueira, 2003).

A Professora 3 nos diz que “[...] o estudante conseguiu trocar ideias e dividir o que havia aprendido, porque a aula passou a discutir a realidade dele”. Cabe à educação formar indivíduos pensantes, autônomos e capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada. Nesse sentido, não se pode dissociar os métodos pedagógicos da realidade, devendo fundamentá-los no conhecimento do aluno em seu contexto social, pois os alunos devem ter direito igual ao desenvolvimento máximo da sua personalidade sejam quais forem suas origens.

A Professora 4 entende que a formação continuada por meio do ASP “[...] contribuiu para sistematizar ainda mais a prática pedagógica e aproximar os conteúdos da realidade o estudante”. Wallon (2008) defende que a escola é a instituição que tem por finalidade promover atividades para desenvolver a afetividade, os aspectos sociais e intelectuais. Considerando a educação um fator social, ela deve refletir a realidade concreta na qual esse ser social vive, atua e, muitas vezes, procura modificar o estudante. A educação tem como função integrar a formação do indivíduo e a sua inserção na sociedade e, assim, assegurar sua plena realização.

Desse modo, o professor é responsável pela organização das atividades e do currículo ministrado na escola. Dessa forma, a interação estabelecida é marcada pela organização, seleção de conteúdos, sistematização didática a fim de facilitar o aprendizado dos discentes. Segundo Freire (1996), o bom professor é aquele que consegue envolver os alunos em seu processo de pensamento enquanto ensina. A aula se torna um desafio para manter os alunos engajados com o que está sendo mediado na sala de aula. Portanto, é importante destacar que a construção do conhecimento não é um processo individual, mas sim uma via de mão dupla, na qual o professor em sala de aula atua como intermediário entre os conteúdos de aprendizagem e os estudantes.

Considerações finais

A formação continuada dos educadores deve ser inovadora, partindo do conhecimento dos próprios educadores, dos problemas e desafios da prática escolar, tendo em vista que a prática pedagógica está em constante evolução na busca pela construção do conhecimento, o que implica em uma postura profissional e uma conduta de vida.

Nesse sentido, a pesquisa constatou que a formação continuada para professores é um fator importante para garantir o aprendizado dos estudantes. Com a formação continuada para professores por meio do ASP, o professor se sentiu mais preparado para realizar melhorias nos aspectos metodológicos e técnicos das aulas ministradas aos estudantes. Assim, identificou-se que a formação continuada oferecida pela EAPE no ano de 2019, 2020 e 2021 apresentou resultados positivos em relação à qualidade da prática docente e aprendizagem dos estudantes.

A partir das entrevistas, foi possível perceber que a formação continuada por meio do ASP trouxe aos docentes mais conhecimento e mudanças da prática docente à medida que os professores refletiram sobre a sua prática, investigou e trocou informações com os seus pares. Apesar disso, a tríade prática-reflexão-pesquisa nas instituições de ensino foi caracterizada como um processo ainda em desenvolvimento. Não há ainda a adoção dessa prática significativa dos professores nas escolas. Por esse motivo, existe o desafio de fazer com que a reflexão e pesquisa nas instituições de ensino seja mais expressiva. Talvez, por meio de formações continuadas que a prática, a reflexão e a pesquisa caminhem juntas.

Sendo assim, observa-se que a oportunidade de aprimoramento, atualizações e aquisições de novas habilidades e conhecimentos impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido aos discentes, proporcionando-lhes

uma experiência educacional mais enriquecedora e significativa. Portanto, é imprescindível valorizar, apoiar e incentivar a participação dos professores em programas de formação continuada, reconhecendo sua importância como agentes de transformação e construção de uma sociedade mais preparada para o futuro.

Este trabalho pode contribuir com os estudos sobre a formação docente, a fim de ampliar o conhecimento de questões relacionadas à prática-reflexão-pesquisa com o objetivo de estimular a melhoria das políticas públicas de formação continuada na EAPE. Contribuiu ainda fornecendo informações que podem facilitar a identificação de necessidade de desenvolver estratégias voltadas à criação de um ambiente escolar mais investigativo, para que os docentes possam responder aos desafios da contemporaneidade.

Ademais, a pesquisa desempenha um papel de extrema importância uma vez que contribui para a atualização e desenvolvimento dos educadores, viabilizando o aprofundamento de conhecimentos sobre temas específicos e, assim, ampliando a visão de mundo. Ao investigar e buscar respostas para questões relacionadas à prática pedagógica, os professores são capazes de refletir sobre sua atuação em sala de aula, identificar desafios e buscar soluções inovadoras. A pesquisa proporciona acesso a novas metodologias, recursos e tecnologias educacionais, permitindo que os profissionais estejam mais preparados para enfrentar os desafios.

Por fim, as políticas públicas de formação continuada assumem um papel importante na promoção da formação docente. Nesse sentido, a formação continuada ofertada pela EAPE deve estimular o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituir e transformar a prática pedagógica num processo contínuo de construção da identidade docente. ■

Notas:

¹ Antiga portaria nº 503/2017, que dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE, em seu o artigo 7º, inciso I, define que a formação continuada pode ser realizada por meio de cursos, dentre outros.

² Ressalta-se que durante a escrita deste artigo, ainda estava em vigor a Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023.

Referências

- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. A formação contínua do professorado: entre a tradição e a inovação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 7-42, 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 13 set. 2023.

BORKO, Hilda; JACOBS, Jennifer; EITELJORG, Eric; PITTMAN, Mary Ellen. Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 2, p. 417-436, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0600179X>. Acesso em: 10 set. 2023.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de extensão, UFRJ, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 76, 2007.

BRASIL. Decreto nº 42.036, de 27 de abril de 2021. Dispõe sobre a aplicação da Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD, no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023b.

BRASIL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, 2015a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: **Presidência da República**, 2018.

BRASIL. Ordem de Serviço nº 5, de 17 de setembro de 2014. Institui o Manual de Padronização de Atos Administrativos do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região. Brasília, DF: **Diário Eletrônico da Justiça do Trabalho**, n. 1562. Caderno Judiciário, p. 1. Anexo, p. 1. Caderno Administrativo, p. 9. Anexo, p. 9, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 103-106, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, Seção 1, p. 48, 2012.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC Controle da qualidade total no estilo japonês**. 8ª ed. Nova Lima: INDG, 2004.

CANAU, Vera Maria *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Professional learning in the learning profession**: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas: National Staff Development Council. 2009. Disponível em: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

DEUS, Adélia Meireles de. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais**: das teorias e das práticas. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação - EAPE da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 503, de 14 de novembro de 2017. Dispõe sobre organização administrativa e pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, 2015b.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023. Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, 2023a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**: educação profissional e a distância. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Formação Continuada: escolha de percursos formativos e descentralização da EAPE em 2019. **Revista Informação Continuada**: EAPE. Ano 1, nº 1., nov. 2019a.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório final do Percurso Formativo Aprender Sem Parar Anos Iniciais**. 2019b.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório final do Percurso Formativo Aprender Sem Parar Anos Iniciais**. 2020.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Apontamentos para o debate sobre pesquisa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: aspectos conceituais e organizacionais. *In: Revista Com Censo*: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 8, n. 3, p. 30-38, 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/975>. Acesso em: 29 out. 2023.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 376 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARRIVEE, Barbara. Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. **Reflective Practice**, v. 1, n. 3, p. 293-307, 2000. Disponível em: http://ed253jcu.pbworks.com/w/page/f/Larrivee_B_2000CriticallyReflectiveTeacher.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

LASSWELL, Harold D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland: Meridian Books: 1936.

LYNN, Lawrence E. **Designing Public Policy**: a casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyP-Zt/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: Oliveira, A. F. (Org.). Fronteiras da Educação*: desigualdades, ontologia e políticas educacionais. Goiânia: Editora da PUC Goiás, p. 95-104, 2010.

Organização Mundial da Saúde [OMS]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Organização das Nações Unidas (ONU). Paris, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1995.

PETERS, B. Guy. American Public Policy. Chatham, N.J.: **Chatham House**. 1986.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e prática docente. *In: PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores*: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTIS, L. M. de O. **Educação Continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal**: concepções políticas na década de 80. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Artista da capa:

Carlos Décimo

Nasceu em 1961 em Camocim, Ceará. Ex-Secretário da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará, ex-líder estudantil, é graduado em Engenharia de Pesca pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e desde 1995 reside em Brasília. O artista plástico percorre um caminho criativo marcado pela paixão por cores vibrantes, elaboradas em efeitos que se assemelham a uma visão hiperampliada de *pixels* digitais. O resultado é uma obra de impacto visual que desperta sensações oníricas e, por vezes, psicodélicas. A leveza visual pode aparecer de forma absoluta ou entrecortada por blocos maciços de cor em composições quase esculturais, obtidas tanto pelo trabalho de sobreposição de camadas de tinta acrílica, conferindo uma textura opulenta, como também pela perspectiva que cria efeitos de volume e profundidade. Sem se deixar rotular por tendências, é aberto a influências de várias escolas artísticas das quais capta inspirações para traduzi-las em seu universo cromático, onde a cor e a luz se complementam de uma maneira inquietante e inesperada. Ilustrou em 2019 a Revista Tensões Mundiais, editada em seis idiomas; selecionado pela Curadoria do Centro Cultural Câmara dos Deputados para compor a Exposição Coletiva Arte Cidadã XIV, criou arte para ilustrar peças do 30º Cine Ceará - Festival Ibero-Americano de Cinema, criou a arte que ilustrou o portfólio de captação do 31º Cine Ceará - Festival Ibero-Americano de Cinema e participou da exposição virtual da Eixo Arte Contemporânea em 2020, participou das exposições virtuais: "Memórias", "Re-significados", "Significados", "Percepções", "Equilíbrio Inverso", "Diálogos" e "Convergências", da Galeria Binária Arte Contemporânea.

REVISTA
COM CENSO

10
ANOS

Secretaria
de Educação

