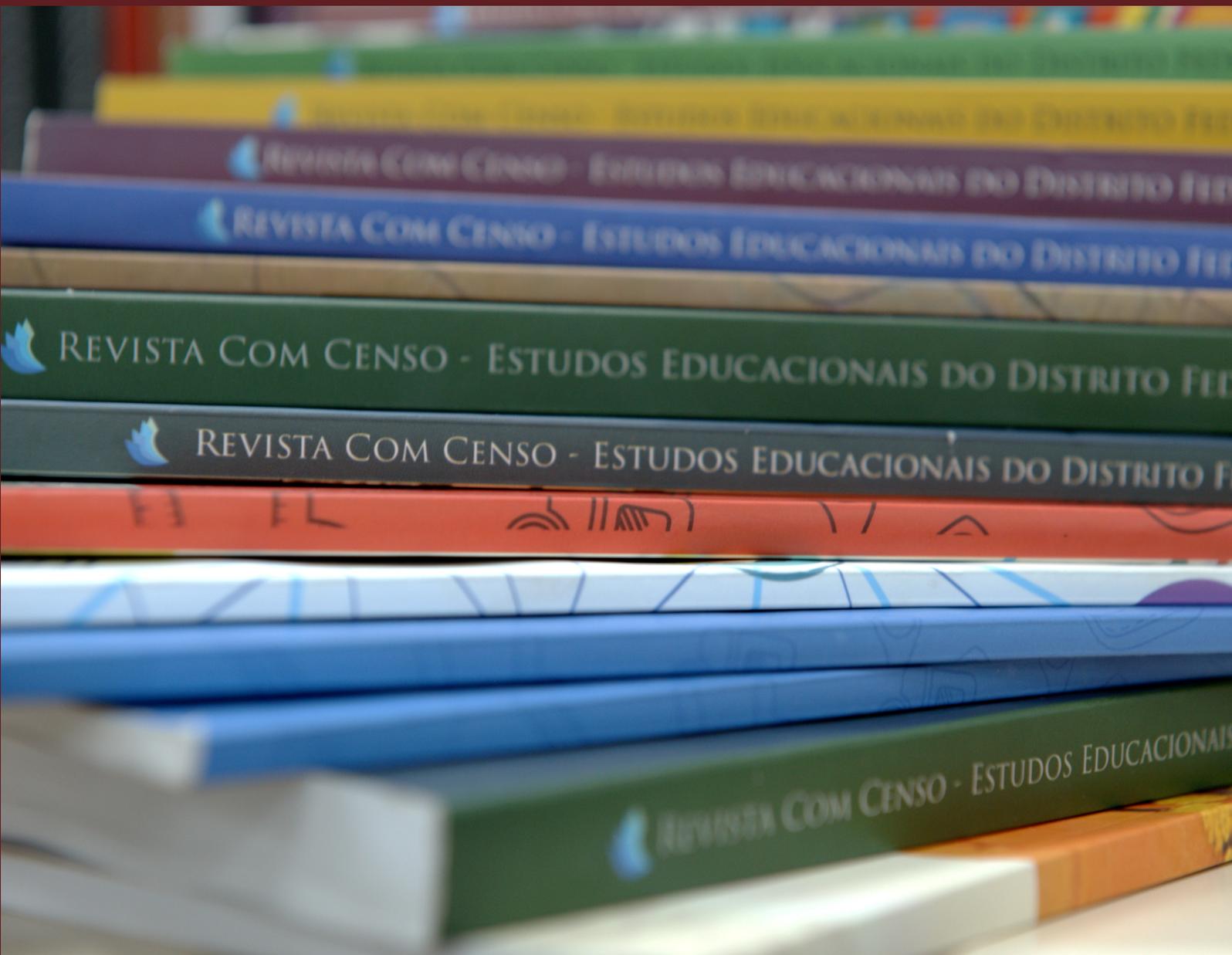




REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL



ENTREVISTA

Sérgio Moriconi
Cineasta, educador e crítico

DOSSIÊ TEMÁTICO

ENTREVISTAS
REUNIDAS



RCC#40

ISSN 2359-2494 • V. 12 • N. 1 • BRASÍLIA-DF • MARÇO 2025

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA
Isaias Aparecido da Silva - Secretário Executivo

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Iêdes Soares Braga - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Linair Moura Barros Martins – Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA
Luciana de Almeida Lula Ribeiro – Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA
Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO
Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO – ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITORA-CHEFE
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)

EDITORES ADJUNTOS
André Almeida Cunha Arantes (SEEDF)
Camilla Cristina Silva (SEEDF)
Leila Saads (SEEDF)

EDITORES DE SEÇÃO
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF)
Jaqueline Aparecida Barbosa (SEEDF)
Lúcia Nascimento Andrade (SEEDF)
Robson Santos Camara 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 Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)
Linair Moura Barros Martins (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)
Leila Saads (SEEDF)

REVISORES AD HOC
Alberto Krukliis (SEEDF)
Jonathan Furtado Pedroza (SEEDF/UnB)
Karine Caroline de Oliveira (TCDF)
Samara Silva Nogueira Pimentel (SEEDF)
Viviane Lopes Barros Villodres Dias (SEEDF)

ARTE DA CAPA
Foto de Daniel Fama (SEEDF)

DIAGRAMAÇÃO
Leon Martins Carriconde Azevedo (SEEDF)

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

Pensar 2034: da utopia ao ciclo virtuoso entre *pesquisa-formação-publicação*

Nutrir práticas pedagógicas e encorajar a constância do ato de pesquisar na educação básica é, para a Revista Com Censo (RCC), a essência de sua missão e sua razão de ser, visando contribuir para a educação científica e para a formação de leitores entre docentes e estudantes e, sobretudo para qualificar o trabalho pedagógico. Assim sendo, uma pergunta que tem guiado o trabalho editorial da RCC nestes 10 anos de existência é: o que queremos de uma publicação científica e qual o seu papel na educação básica? Se há uma resposta prática para isso seria pensarmos o periódico como um instrumento de mediação que busque facilitar o diálogo entre pesquisador-professor, no processo pedagógico, e destes com seus diversos interlocutores para além da comunidade científica: o leitor, especialista ou não.

Neste sentido, fazemos alusão ao editorial da edição RCC 38, publicado em novembro de 2024, onde reiteramos: “(...) vislumbra-se que em 2034, a Revista Com Censo (RCC) seja mais plural, guiada por uma pedagogia para diferença, com verdadeiro significado social e pedagógico consolidando a prática de apoiar o docente e buscando contribuir também na perspectiva epistêmica diversa, tendo a transdisciplinaridade como norte (...)”. Naquela edição, fechamos o ano de 2024 com uma sequência de publicações que trouxeram reflexões e proposições sobre o *ciclo virtuoso entre formação-pesquisa-publicação*, um tripé materializado no *modus operandi* dos profissionais envolvidos.

A RCC, com esta edição, abre 2025 buscando avançar essa perspectiva e consolidar as bases e mediações para mais uma década de serviços prestados ao debate educacional no Distrito Federal. Este processo, que agora se reinicia na primeira edição desse ano busca evidenciar a relevância e fortalecimento do tripé. Pensar e agir sob um projeto de utopia da prática da pesquisa na Educação Básica como uma potência que precisa ser reconhecida e valorizada. Para isso, é necessário deslocar do sonho e flertar com a realidade concreta, agenciando esforços múltiplos: **institucionais**, criando as condições para a efetividade da produção de pesquisa na educação básica; **pessoais**, onde cada professor-pesquisador entra com sua contribuição científica de qualidade e, sobretudo, **coletivos**, enfatizando o fortalecimento da prática de pesquisa na SEEDF.

É com este desejo que eu, editora-chefe da Revista Com Censo (RCC), mulher negra, mãe, servidora pública, cidadã entusiasta das políticas de promoção da cidadania em todas as suas dimensões, me despeço dessa revista para uma nova jornada pessoal, não me esquecendo desde as primeiras ações dos que me antecederam, deixando terra fértil, de onde pude continuar a empreitada a partir de 2022, tendo ingressado na equipe em 2017. Deixo um agradecimento principalmente à equipe editorial tão dedicada, potente e engajada em todas as frentes e desafios a que nos propusemos. Sobretudo, agradeço pela oportunidade de poder exercer com (certa) autonomia minhas capacidades e intuições na continuidade desse precioso legado que é a Revista Com Censo, mesmo!

Na Revista, pude propor e atuar com ações de incremento no processo editorial, principalmente de promoção, divulgação e planejamento, e que muito aprendi; assim como na sistematização das parcerias para viabilizar os dossiês temáticos; nas parcerias com artistas que nos cederam suas artes para as capas das edições; no fomento às ações de gestão interna da editoria, buscando otimizar as produções; no incentivo à prática de rodas de estudos com a equipe e também com parceiros; nas interações junto aos formadores da EAPE e com a gestão dessa Casa, buscando integração com a formação e a pesquisa. Estas são algumas iniciativas que, em parceria com a equipe, acredito que tenham contribuído para o amadurecimento e expansão da Revista Com Censo nesse período em que estive na equipe.

O futuro é o que virá, mas o desejo é que essa Revista prospere e consolide sua missão!

Oxalá, vida longa à Revista, à pesquisa e à formação continuada!

Raquel O. Moreira
Editora-chefe da *Revista Com Censo*

■ ÍNDICE

8 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTAS

8 Sérgio Moriconi

ARTIGOS

11 **Por uma história do ativismo negro em Brasília e no Distrito Federal: algumas considerações metodológicas e contextuais**
Marcelo José Domingos

22 **Formação continuada no espaço da coordenação pedagógica: diálogos sobre a organização escolar em ciclos**
Tâmia Teles de Menezes Pereira

32 **A inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional por intermédio dos processos básicos e das dimensões da aprendizagem de Knud Illeris**
Antônio Marcos Soares da Conceição

38 **Utilizamos o Plano Educacional Individualizado (PEI) na Secretaria de Educação do Distrito Federal?**
Joanna de Paoli, Glauce Anderson Machado Palma, Loyane Guedes Santos Lima, Divaneide Lira Lima Paixão, Yesmin Correia Dias e Juarez Oliveira

55 **Ensino de língua portuguesa: estratégias didáticas e metodologia ativa para o ensino da concordância verbal**
Yasmin de Oliveira Brito, Rebeca Diniz Cabral e Viviane Cristina Vieira

63

A tradução textual como mediadora no processo de análise morfológica e na construção de sentido no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para alunos surdos

Dulcimary de Freitas Alves de Oliveira

72

A formação de professores para a diversidade: um estudo sobre as licenciaturas do Instituto Federal de Brasília em perspectiva interseccional

Roberta Fernandes Batista

83

Práticas inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Alessandra Valéria de Paula, Kisy Gonçalves de Oliveira, Suzana Régia Oliveira Barbosa Silva e Liliane Campos Machado

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

91

Sala de aula viajante: de aula multidisciplinar no ensino remoto durante a pandemia à oficina presencial no ensino médio integral (2020 e 2023)

Isabella de Araujo Goellner

RESENHAS

98

Discutindo a Guerra Cultural

Robson Santos Camara Silva, André Cunha Arantes e Raquel Oliveira Moreira

CADERNOS RCC

107

DOSSIÊ TEMÁTICO

Entrevistas reunidas

■ APRESENTAÇÃO

A primeira edição de 2025 da Revista Com Censo (RCC), cuja trajetória tem como base o tripé *formação-pesquisa-publicação*, abre esse ano buscando reforçar o trabalho até aqui desenvolvido desde sua criação, em 2014. Consolidar estas três dimensões é para a Revista o ponto de partida e chegada para o fortalecimento do processo pedagógico e de letramento científico a que este periódico se propôs ao ser concebido.

A edição se destaca por trazer trabalhos de qualidade com base em pesquisas realizadas por professores da rede e de outros espaços de produção de conhecimento científicos, sempre com foco na educação básica associadas às políticas educacionais. Assim sendo, esta edição, inicia-se com artigos e relatos pluritemáticos, advindos de submissões do fluxo contínuo, recebidos ao longo do ano.

Abrindo a edição, temos a entrevista com o cineasta, crítico e curador do Cine Brasília, Sérgio Moriconi, "carioca e brasiliense desde criança". O convite para esta conversa se deu pelo fenômeno do filme *Ainda Estou Aqui* (tendo Walter Salles na direção e Fernanda Torres como personagem central da trama) e seus possíveis impactos sobretudo na Educação, quando se pensa na relevância da arte e sua capacidade de despertar novos olhares sobre o mundo e o cotidiano.

Moriconi destacou o sucesso do filme no Oscar, cuja vitória vai além do cinema, impactando três dimensões: **mercado**, ao aumentar o interesse pelo cinema brasileiro; **simbólica**, ao resignificar a memória da ditadura para novas gerações; e **política**, ao provocar reflexões globais sobre o avanço da extrema-direita. Moriconi também falou sobre sua experiência como professor da SEEDF, onde criou a Usina de Cinema e promoveu articulações que levaram produções de alunos da rede pública para o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, por meio do *Festival de Filmes*

Curta-metragem das Escolas Públicas de Brasília, mostrando "que a educação é indissociável da cultura e da arte".

Em seguida, o caderno regular é composto por oito artigos, um relato de experiência e uma resenha. Abrindo a seção de Artigos, apresenta-se o texto Por uma história do ativismo negro em Brasília e Distrito Federal: algumas considerações metodológicas e contextuais, de Marcelo José Domingos, que tem como objetivo apresentar elementos da investigação sobre o ativismo negro no Distrito Federal, fornecendo subsídios para professores da Educação Básica. Baseia-se na análise de arquivos confidenciais da ditadura militar (1978-1988) e testemunhos orais de ativistas, utilizando a abordagem *Critical Archives Studies*. As conclusões demonstram como o Estado brasileiro negou o racismo, construindo narrativas de democracia racial, enquanto a pesquisa revela as resistências negras a partir de perspectivas dos "de baixo". O artigo **Formação continuada no espaço da coordenação pedagógica: diálogos sobre a organização escolar em ciclos**, de Tâmia Teles de Menezes Pereira visa promover reflexões sobre a organização escolar em ciclos entre profissionais da rede pública do Distrito Federal. Baseia-se numa pesquisa-ação que utilizou a coordenação pedagógica como espaço para estudo coletivo, analisando registros de formação em dois momentos distintos. As conclusões apontam que, embora os docentes demonstrem familiaridade com o tema, persiste uma cultura seriada baseada na reprovação, reforçando a necessidade de formações continuadas no espaço escolar, centradas no diálogo e protagonismo docente. Já o texto **A inclusão do estudante com deficiência na educação profissional por intermédio dos processos básicos e das dimensões da aprendizagem de Knud Illeris**, de Antônio Marcos Soares da Conceição, visa analisar as teorias de

aprendizagem de Illeris (2013) e suas contribuições para a permanência de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O artigo baseia-se em estudo qualitativo e bibliográfico que explora as dimensões da aprendizagem (conteúdo, motivação e interação) como fundamento para estratégias inclusivas. As conclusões destacam que a permanência do estudante com deficiência é ampliada por meio do planejamento inclusivo e de ações que visem a aprendizagem, valorizando as diferenças e possibilitando a construção coletiva do conhecimento. O quarto artigo dessa edição, **Utilizamos o Plano Educacional Individualizado (PEI) na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)?** de Joanna de Paoli, analisa documentos da SEEDF para acompanhamento de estudantes da Educação Especial, comparando-os com o PEI. Realizando análise documental dos formulários oficiais (Relatório de Avaliação, Estudo de Caso e Formulário de Adequações Curriculares), confrontando-os com as Orientações do Conselho Nacional de Educação. As conclusões apontam que, embora a SEEDF não utilize a nomenclatura PEI, seu Formulário de Adequações cumpre função equivalente e que a inclusão requer processos menos burocráticos e estratégias que promovam uma compreensão ampla dos estudantes da Educação Especial, além de um diálogo dinâmico entre os profissionais envolvidos. **Já o artigo Ensino de língua portuguesa: estratégias didáticas e metodologia ativa para o ensino da concordância verbal**, de Yasmin de Oliveira Brito, Rêbecca Diniz Cabral e Viviane Cristina Vieira, analisa a aplicação de metodologias ativas no ensino de concordância verbal em turmas do 3º ano do Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB). Baseia-se no estudo de caso da elaboração e aplicação do "Baralho da Concordância Verbal". As conclusões destacam como essa estratégia lúdica e reflexiva

pode inspirar novas práticas pedagógicas, contribuindo para o ensino-aprendizagem de português como língua materna e incentivando pesquisas futuras na área educacional. **O texto A tradução textual como mediadora no processo de análise morfológica e na construção de sentido no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para alunos surdos**, de Dulcimary de Freitas Alves de Oliveira, busca discutir o uso da tradução textual como estratégia de ensino de inglês para alunos surdos em escolas regulares. Baseia-se no estudo teórico de Gaustad (2000) sobre análise morfológica através de exercícios de tradução, considerando as peculiaridades na aquisição de linguagem por aprendizes surdos. As conclusões do estudo apontam para a necessidade de se ampliar a investigação sobre metodologias de ensino mais inclusivas e adaptadas às necessidades e particularidades da aprendizagem destes alunos. **O texto A formação de professores para a diversidade: um estudo sobre as licenciaturas do Instituto Federal de Brasília em perspectiva interseccional**, de Roberta Fernandes Batista, busca analisar a integração das questões de diversidade nos currículos das licenciaturas do IFB, considerando as categorias interseccionais de gênero, raça e classe. Baseia-se em análise documental qualitativa das diretrizes curriculares nacionais e dos projetos pedagógicos dos cursos, sob perspectiva interseccional. O estudo conclui que o Instituto Federal de Brasília apresenta licenciaturas engajadas nos debates da diversidade das relações étnico-raciais, de gênero e da desigualdade social, seguindo a proposta atual do Conselho Nacional de Educação, que instituiu Currículos Nacionais para

a Formação Inicial de Professores, que estimulam estudos sobre a diversidade de gênero, raça, etnia e classe. **O artigo Práticas inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)**, de Alessandra Valéria de Paula, Kisy Gonçalves de Oliveira, Suzana Régia Oliveira Barbosa Silva e Liliâne Campos Machado analisa três ações inovadoras da SEEDF (CILs, EPAR e Jornada Ampliada) à luz do conceito de inovação educacional. Baseia-se em estudo bibliográfico fundamentado em Zabalza, Cerdeiriña Zabalza (2014) e Garcia (1980), examinando o histórico, impactos e características pedagógicas dessas iniciativas. As conclusões destacam como essas práticas transformadoras melhoraram as condições de trabalho docente e a qualidade do ensino no DF, servindo como referência para políticas educacionais inovadoras.

Na seção de relatos de experiência, temos o relato Sala de aula viajante: de aula multidisciplinar no ensino remoto durante a pandemia à oficina presencial no ensino médio integral (2020 e 2023), de Isabella de Araújo Goellner. Este trabalho tem como objetivo relatar a evolução da metodologia "sala de aula viajante", criada durante o ensino remoto em 2020 e adaptada para oficinas presenciais em 2023. Descreve como a abordagem interdisciplinar, utilizando ferramentas como *Google Earth* e realidade virtual, proporcionou imersões culturais e históricas aos alunos. Destaca o sucesso da replicação do projeto em escolas da SEEDF, especialmente no Centro Educacional do Lago Norte, demonstrando o potencial de metodologias inovadoras na educação integral plurilingue.

Completando o caderno regular dessa edição, na seção de Resenhas,

apresentamos a resenha Discutindo a Guerra Cultural, de Robson Santos Câmara Silva, André Almeida Cunha Arantes e Raquel O. Moreira tem como objetivo analisar criticamente a obra *Domínio das Mentes*, de Aldo Arantes, que examina a ascensão do neoliberalismo e da extrema-direita. A obra é organizada em duas partes: análise das estratégias de dominação ideológica (*fake news*, algoritmos e *big techs*) e propostas de resistência democrática. As conclusões destacam a urgência de combater a guerra cultural através de educação pública, regulação tecnológica e união das lutas sociais por um projeto democrático inclusivo.

Finalizar esta edição, um caderno especial intitulado **Entrevistas Reunidas**, uma pequena amostra de um universo de 81 entrevistas já publicadas na Revista Com Censo, e que marcaram uma década de história da RCC. Como num grande encontro, cada entrevista traz perspectivas epistemológicas que falam de assuntos que impactam diretamente a educação. Destacam-se entre elas, António Nóvoa, ex-ministro da educação em Portugal; a professora Raquel Justo, pesquisadora sobre subcidadania e educação; o professor Francisco Soares, do INEP; o professor Djiby Mané (UnB), articulador de debates sobre diversidade linguística e cultural; Genésia S. Nogueira, professora preta, ativista das questões étnico-raciais e atuante na SEEDF; Gilka Girardello (UFSC), referência nos estudos das infâncias na contemporaneidade, entre outros. Este Caderno é um extrato que reúne uma parte das entrevistas realizadas pela *Revista Com Censo*, por curadoria da equipe editorial.

Desejamos uma ótima leitura! ■

**Comitê Gestor da Revista Com Censo:
Estudos Educacionais do DF**



Sérgio Moriconi

Biografia:

Cineasta, professor, sociólogo e crítico de cinema. Dirigiu curtas, entre eles, *Athos*, homenagem ao artista Athos Bulcão. Colaborou no roteiro de curtas e longas. É o criador e curador do *Slow Filme* - Festival Internacional de Cinema, Alimentação e Cultura Local. É autor do livro *Cinema – Apontamentos Para Uma História*. Foi o programador do Cine Brasília entre os anos 2013 a 2018. Integrou, durante vários anos, a comissão curadora do *Festival de Brasília do Cinema Brasileiro*. É vice-presidente da Fundação Athos Bulcão. Foi distinguido com o título de Cavaliere (Ordine Stella D'Italia) pelo governo italiano. Contato: sergiomoriconi@gmail.com

Entrevistadores:

Lúcia Andrade

Mestre em Artes Cênicas/UnB e Especialista em Administração Escolar e Bacharelado e Licenciatura em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Professora da SEEDF/EAPE. Contato: luciandrade3@gmail.com

André Arantes

Pós-doutor/Faculdade de Educação da USP e Doutor em Educação Física pelo UCB. Professor da SEEDF/EAPE. Contato: andre.cunha@se.df.gov.br

Educação, Cinema e a formação do pensamento crítico

1. Revista *Com Censo*: Sérgio Moriconi, candango, pioneiro, chegou em Brasília em 1960. Cineasta, jornalista, sociólogo, roteirista, crítico de cinema, curador de mostras nacionais e internacionais e professor durante 20 anos. Sérgio, o Cinema Brasileiro teve momentos marcantes, como a primeira sessão no Rio de Janeiro, em 1896, o Cinema Novo, o aumento do financiamento do cinema brasileiro, o aumento de cursos de graduação no país e, no presente momento, a consagração do filme, *Ainda Estou Aqui*, de 2024, dirigido por Walter Salles. O filme foi exibido em mais de 50 festivais pelo mundo e ganhou diversos prêmios. Essa produção cinematográfica tem inspirado e movimentado a população brasileira acerca da importância cultural do cinema e de refletir e ressignificar os contextos históricos do Brasil, no que tange, à Ditadura Militar, à democracia, à memória e aos direitos humanos. Diante desse cenário, você poderia discorrer sobre a importância desse momento, e de que maneira esses acontecimentos podem impactar na produção cinematográfica futura do país e na formação do olhar e das experiências de fruição da população, em destaque, a dos estudantes?

Sérgio Moriconi: Havia um verdadeiro frenesi no país em relação à possibilidade de alguma das indicações da obra se ratificar, como foi o caso do inédito Oscar de Melhor Filme Internacional. Mas, é preciso ressaltar, a possível conquista, ou mesmo as indicações ao Oscar, em sua categoria mais prestigiosa, teriam uma relevância que iria além do cinema. Ela se dá em pelo

menos três planos: de mercado, simbólico e político. Do ponto de vista do mercado, as indicações e a conquista na categoria de Melhor Filme Internacional de *Ainda estou aqui* eleva o cinema brasileiro a outro patamar de interesse. O Oscar tem o poder de desencadear uma espiral positiva em vários aspectos, basta ver os mais de 5 milhões de espectadores que já assistiram ao filme. E não é só isso. Simbolicamente, *Ainda Estou Aqui* abre um arco de grande amplitude de reflexão no Brasil e fora dele. Aqui ele possibilita, especialmente para um público mais jovem, um resgate da memória dos tempos duros e das iniquidades da ditadura militar. E faz isso de uma forma muito singular. Walter Salles constrói o seu filme de uma forma plácida e civilizada. Além disso, como colocado na pergunta, o filme chega às salas de cinema dos diferentes continentes num contexto político desafiador. Certamente *Ainda Estou Aqui* provocará distintas reflexões mundo afora. Como assimilarão a obra os europeus de Meloni, do Chega, da direita neo-nazista alemã e da nem tanto francesa? No continente Sul-Americano e no México, o filme cumpre a mesma função didática de resgate da memória que cumpre no Brasil. Especialmente, claro, na Argentina de Milei, que, assim como o governante anterior do Brasil, desfinanciou todas as instituições ligadas à arte (o cinema em especial) e à memória da ditadura militar argentina.

2. RCC: Diante da sua trajetória singular e experiência, conte-nos sobre as ações de articulação e mobilização do cinema, educação e mediação no Distrito Federal, bem como, sua observação sobre a formação e a participação dos docentes e discentes nesse contexto.

Sérgio Moriconi: Mais uma vez é necessária uma contextualização. Como professor da antiga Fundação Cultural de DF, depois Secretaria de Estado de Educação do DF, fui convidado pelo Embaixador Vladimir Murtinho para trabalhar no Centro de Tecnologia Educacional – depois Nutel, depois TV Escola – produzindo vídeos educativos e institucionais. No início dos anos 90, fui chamado para compor a equipe do Espaço Cultural 508 Sul como parte de um convênio celebrado entre as Secretarias de Educação e Cultura. Minha função era dar aulas e estimular atividades voltadas para a área de cinema. Eu tinha consciência que o espaço fazia parte da pioneira “Unidade de Vizinhança”, elemento fundamental do plano de Lúcio Costa e da proposta de Anísio Teixeira para a educação que incluía uma Escola Parque onde se devia ministrar aulas de complementação curricular ligadas à arte e cultura. Essa “Unidade de Vizinhança” fazia parte do chamado “quadrilátero histórico” das superquadras 107/307/108/308. Histórico por várias razões, por ter conseguido preservar e realizar, na prática, o plano original

de Lúcio Costa, por ter abrigado no início dos anos 60 – antes do golpe, portanto – a Novacap, logo em seguida a Fundação Cultural do DF, dirigida no período 60/62 pelo, imaginem só!, poeta Ferreira Gullar. A localização da Fundação Cultural se revelaria estratégica. Nas suas imediações funcionavam os seminiais colégios Caseb e Elefante Branco, a citada Escola Parque e, ao seu lado, na W3, em frente à Praça 21 de Abril, o Cine Cultura. Mais adiante, nas redondezas, entre as 107/108 Sul, o Cine Brasília. A cultura da protocidade de Brasília, em seus vários campos, nasceu ali. O Espaço Cultural 508 Sul, depois batizado de Renato Russo, tinha esse *background* por trás. Ciente disso, criei – entre outros – um curso permanente chamado “Usina de Cinema”, onde procurei atrair alunos dos colégios públicos das redondezas e da cidade de um modo geral. Mais adiante, como parte de comissão organizadora do Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, lutei para que a sua programação incluísse uma mostra de filmes produzidos pelos alunos da rede oficial de ensino sob a coordenação dos professores. Essa ideia consubstancia a minha percepção de que a educação é indissociável da cultura e da arte.

3. Sua formação ocorreu nas escolas públicas do Distrito Federal, no Jardim de Infância 21 de Abril, na Escola Classe 114 Sul, no Caseb e na Universidade de Brasília, no qual, foi aluno de Vladimir Carvalho, na década de 1970. Como a escola pública contribuiu para suas escolhas profissionais e de que maneira, ações pedagógicas, na Educação Básica, sobre o cinema, podem favorecer a compreensão dos sentidos na formação dos docentes e discentes?

Sérgio Moriconi: Sem dúvida a escola pública teve um papel determinante na minha formação. Antes de mais, é necessário contextualizar. A minha formação, até o ingresso na Universidade, se dá nos anos 1960/1970, e proporcionava uma singular e abrangente perspectiva da realidade. No Caseb, por exemplo, eu tinha como colegas filhos de deputados e filhos dos motoristas desses memos deputados compartilhando uma mesma sala de aula. Era uma utopia irrealizável nos dias de hoje. Nós temos que dar crédito a todo o projeto educacional da nova capital que incluía de uma forma articulada o ensino básico, o secundário e o universitário. Lembramos o caso do CIEM (Centro Integrado de Ensino Médio), uma espécie de laboratório pedagógico da Faculdade de Educação da UnB. O próprio Darcy Ribeiro declarou que o CIEM havia sido a melhor experiência em educação secundária feita no Brasil. Era um projeto de Anísio Teixeira, considerado o pai da escola pública no Brasil, e de Darcy Ribeiro, entre outros. Havia uma articulação entre os vários níveis de ensino que se estendiam para a comunidade. Ou seja, o ensino não ficava restrito às quatro paredes das instituições. Para dar um exemplo, eu,

ainda na adolescência, participei, como aluno, de cursos de cinema ministrados pelos professores como Rogério Costa Rodrigues, Geraldo Rocha e Geraldo Sobral, meus futuros mestres no Departamento de Comunicação da UnB. Eram cursos abertos à comunidade, ministrados no auditório da Escola Parque de Brasília, como parte da extensão à população das disciplinas curriculares ligadas às artes oferecidas pela UnB. Da mesma maneira, antes ainda, quando criança pude assistir ao clássico *Deus e o Diabo* na Terra do Sol, de Glauber Rocha, projetado na lateral de um prédio da SQS 308, também uma iniciativa de um professor da universidade. O encontro com Vladimir Carvalho na UnB foi uma consequência natural desse processo. Fui seu aluno e monitor nas disciplinas que ministrava.

4. RCC: O Cine Brasília é templo do Cinema, obra de Oscar Niemeyer, com projeto estrutural de Joaquim Cardozo, intervenções de Athos Bulcão e poltronas originais de Sérgio Rodrigues. O espaço contribui com a difusão do cinema e a formação do público no Distrito Federal, por meio das exibições dos filmes produzidos em Brasília, do cinema experimental no Brasil, das mostras e festivais e principalmente, do Festival de Brasília do Cinema Brasileiro. Como curador e programador do Cine Brasília por vários anos, comente sobre a produção cinematográfica no Distrito Federal e quais os desafios atuais sobre o acesso e a popularização do cinema.

Sérgio Moriconi: Essa é uma questão complexa. Sim, o Cine Brasília contribui para a difusão e para o estabelecimento de uma cultura de cinema não ligada apenas ao entretenimento. Mas para que sua função seja mais efetiva nos programas com as escolas é necessário um trabalho em sala de aula. De um lado, apresentando os artistas criadores da cidade (arquitetos, paisagistas, artistas plásticos, *designers*, etc). Depois, em sua função específica, discutindo os filmes que são apresentados do ponto de vista estético e relacionando-os com a história do cinema. Em relação ao segundo aspecto da pergunta: é verdade que Brasília já possui uma enorme produção

cinematográfica, com cineastas provenientes de suas várias regiões administrativas. Isso deve ser aprofundado. Uma maior dinâmica de discussões deve ser estimulada, já que com a decadência ou mesmo extinção dos cadernos culturais dos principais jornais, e ainda a ausência de publicações culturais, as ideias não circulam da forma como deveriam. É muito importante provocar esse tipo de encontro nas escolas (a criação de cineclubes e pequenas publicações, por exemplo), nas instituições culturais e nos cinemas mais independentes como o Cine Brasília. Também é preciso lutar pela abertura de salas de exibição em todas as regiões administrativas do DF. São coisas que vão contribuir para aquilo que chamamos de “um virtuoso caldo cultural” de onde vão sair os futuros realizadores e uma plateia ativa capaz de sustentar a atividade e criar uma consciência crítica relevante e sólida.

5. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal organizou, em parceria com a Secretaria de Cultura, os Festivais de Filmes Curta-metragem das Escolas Públicas de Brasília (2015 à 2019). O Festival foi integrado ao Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, por meio da mostra de produções audiovisuais e da formação de estudantes da Educação Básica. Como diretor do Cine Brasília, sua colaboração e contribuição na realização desses festivais foram de extrema importância. Comente sobre esses festivais e de que maneiras, ações como essa, podem potencializar as formações dos docentes e discentes em relação ao cinema, a educação e o protagonismo estudantil.

Sérgio Moriconi: De certa maneira, a questão já foi respondida, mas acrescentaria que os festivais e encontros de cinema têm o potencial de criar uma energia e um ambiente crítico impossível de ser conseguido de outra forma. É importante salientar que os filmes apresentados em festivais e mostras não são apenas os filmes, eles incluem todo um contexto de discussões e encontros onde é possível colocar em choque diferentes perspectivas de cinema, de arte e de vida. Essa seria, na minha opinião, a forma mais evoluída de pedagogia. ■

Por uma história do ativismo negro em Brasília e no Distrito Federal: algumas considerações metodológicas e contextuais

For a history of black activism in Brasilia and the Federal District: some methodological and contextual considerations

 Marcelo José Domingos *

Recebido em: 5 jun. 2023
Aprovado em: 28 out. 2024

Resumo: Este artigo apresenta elementos metodológicos e conceituais de minha investigação de doutoramento sobre o ativismo negro no Distrito Federal, trazendo subsídios para que o professor da Educação Básica discuta o tema em sala de aula. Em minha tese – *The Modernist City, Racial Repression and Political Resistance: Narratives of National Security and Black Activism in Brasília, Brazil (1978-1988)*¹ –, pesquisei e analisei arquivos confidenciais e secretos sobre o ativismo negro brasileiro nos últimos anos da ditadura militar brasileira. Ao investigar conceitos de democracia racial, nação e anti-subversão em arquivos de inteligência e usando abordagem da corrente norte-americana de *Critical Archives Studies*, demonstro como o Estado brasileiro elaborou sua narrativa de raça dentro da máquina burocrática, negando a existência de preconceito racial e a agência política negra. Minha pesquisa incorpora, também, uma perspectiva histórica vista de baixo por meio da análise dos testemunhos orais de ativistas negros e seu papel no complexo cenário político do Brasil na década de 1980.

Palavras-chave: Ativismo Negro. Repressão Racial. Resistência Política.

Abstract: This article presents methodological and conceptual elements of my doctoral research on Black activism in the Federal District, offering resources for middle school and high school teachers to discuss the topic in the classroom. My thesis – *The Modernist City, Racial Repression, and Political Resistance: Recovering Narratives of National Security and Black Activism in Brasília, Brazil (1978-1988)* – explores and analyzes confidential and secret files related to Black Brazilian activism during the final years of the Brazilian military dictatorship. By investigating concepts of racial democracy, nation, and anti-subversion within intelligence archives and employing approaches from Critical Archives Studies, I demonstrate how the Brazilian state crafted its racial narrative within its bureaucratic machinery, denying the existence of racial prejudice and Black political agency. My research also incorporates a bottom-up historical perspective by analyzing the oral testimonies of Black activists and their role in Brazil's complex political landscape during the 1980s.

Keywords: Black Activism. Racial Repression. Political Resistance.

* Ph.D. em história latino-americana da Universidade do Texas, em Austin, nos Estados Unidos. Meus interesses de pesquisa incluem a investigação das interseções entre raça, cultura e política, particularmente no que se refere ao ativismo negro e aos arquivos de inteligência da ditadura brasileira. Contato: marcelojosedomingos@gmail.com

Introdução

Em minha tese de doutorado, *The Modernist City, Racial Repression and Political Resistance: Narratives of National Security and Black Activism in Brasília, Brazil (1978-1988)*, investiguei como o governo brasileiro lidou e retratou o ativismo negro nos últimos anos da ditadura militar no Distrito Federal – DF. Mais especificamente, examinei arquivos e documentos secretos do governo desse período para entender como o Estado tentava controlar a narrativa em torno da questão racial no monitoramento dos grupos ativistas. Esses documentos mostram como o governo frequentemente negava a existência de preconceito racial e ignorava os esforços políticos de ativistas negros. Minha principal fonte documental foi o *Fundo Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal* – Fundo SSP-DF – disponível no Arquivo Público do Distrito Federal. Meu objetivo, neste artigo, será apresentar dois elementos dessa investigação aos professores da Educação Básica, ajudando-os a envolver os alunos em discussões sobre letramento racial, raça, ativismo e sobre as complexidades da história brasileira.

Neste artigo apresento, portanto, de maneira sucinta, dois elementos de minha investigação de doutoramento: um *metodológico*, sobre as fontes primárias consultadas e seus sujeitos, sua organização, geração de silêncios e seu impacto na memória do ativismo negro na Capital;² e outro *contextual* sobre a Ditadura Militar (1964–1986), os marcos institucionais e legais da redemocratização e seu consequente impacto no ativismo negro local.

Dado o seu conteúdo, este artigo é uma colaboração para o ensino de História na Educação Básica, abordando o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e as questões relacionadas à memória e justiça em torno das violações de direitos humanos. Além disso, este trabalho está relacionado aos processos de resistência e às propostas de reorganização da sociedade brasileira durante o regime, bem como as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, e a atuação dos movimentos de contestação. Também compara as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, destacando a censura política, a opressão, o uso da força, e as reformas socioeconômicas realizadas nesses contextos, bem como seus impactos. No Ensino Médio, este estudo explora a presença de práticas como paternalismo, autoritarismo e populismo, tanto em períodos ditatoriais quanto democráticos, e relaciona essas práticas com as formas de organização social em defesa da democracia, cidadania e direitos humanos na sociedade atual.

Uma investigação sobre o ativismo negro no cenário de Brasília e do DF, no contexto dos anos finais da ditadura, inicialmente com base em documentos

secretos e confidenciais da Inteligência, está firmemente assentada em uma historiografia sobre o ativismo negro brasileiro, sobre a cidade de Brasília e o Distrito Federal: Gozalez&Hasenblag (1982); Hanchard (1994); Joffily (2013); e ainda Skidmore (1974) e Verena&Alberto (2007) para citar alguns.

Em minha investigação de doutoramento, foco nas lacunas na historiografia sobre o ativismo negro — suas *fontes*, seu uso — e sua *limitação geográfica*. No que tange às *fontes* primárias, uma parcela considerável das investigações sobre ativismo contemporâneo, especialmente após a fundação do Movimento Negro Unificado Contra Discriminação Racial – MNU, em 1978, lidam com fontes primárias geradas pelos próprios ativistas. A predominância dos trabalhos sobre observação do ativismo e testemunhos orais pouco se dedicou sobre a repressão política e os arquivos secretos.

Uma segunda lacuna refere-se à limitação geográfica dos estudos sobre ativismo. Observei que uma parcela considerável das obras elencadas ignora, ou pouco menciona, o ativismo negro produzido em Brasília e no DF no período da ditadura (1964-1986), em especial durante a década de 1980. Usualmente, os trabalhos sobre o tema estão voltados para as cidades do Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), e São Paulo (SP), não por coincidência, historicamente, pontos de grandes concentrações de populações negras.

Por conseguinte, tem-se na historiografia uma narrativa sobre o ativismo gerada por ele mesmo – o que não constitui, em si, um problema. Todavia, sabe-se pouco sobre como o racismo do Estado brasileiro operou dentro da máquina estatal durante o período de repressão. Neste sentido, os documentos produzidos pela ditadura são um vasto campo de análise e investigação. No século XXI, alguns autores contudo, tem se debruçado na análise dos documentos de Estado — especialmente de inteligência – sobre o ativismo negro: é o caso de trabalhos como de Lucas Pedretti (2021); Sebadelhe e Peixoto (2016) e Kössling (2007).

Em minha investigação sobre o caso de Brasília e do Distrito Federal, me debruço sobre essas lacunas. Investigo a retórica do Estado sobre o ativismo, com foco nos documentos da Ditadura sobre o ativismo durante a transição – ou, em outras palavras, a produção de informação sobre o ativismo negro durante o regime e seus discursos no contexto singular dos últimos anos da Ditadura na capital da República.

Entendo que toda contextualização implica em cortes arbitrários no tempo e no espaço. A escolha do período compreendido entre 1978 e 1988 considerou *dois* fenômenos interconectados que possuem, como pano de fundo, os últimos anos da Ditadura seguidos pela redemocratização e o advento da Nova República, com a promulgação da Constituição de 1988. O *primeiro* deles

é a retomada da atividade política na capital federal, ocorrida em meio ao processo de descompressão política (1974-1985), a fundação do MNU na cidade de São Paulo e o início das atividades dos grupos antirracistas registradas pela repressão em Brasília. Segundo, no DF, essa retomada das atividades políticas, no fim dos anos 1970, gerou uma inédita produção de relatórios de inteligência, contrastando com os anos anteriores. Tal documentação, gerada pelas atividades de monitoramento da repressão àquelas atividades, é a base inicial de minha investigação e é formada, em grande parte, pelo registro de atividades e materiais produzidos pelos grupos negros do DF. Note que, parte destes mesmos materiais – tais como jornais, panfletos, atas de reuniões, entre outros registros –, não foi guardada pelos próprios ativistas antirracistas.

Grande parte dessa documentação tornou-se pública, em diferentes momentos, após o advento da Constituição de 1988, revelando milhões de páginas de documentos (Ishaq; Franco; Sousa, 2012, p. 12). A documentação referente especificamente ao DF, foi transferida para o Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF, em 1995, por determinação do então governador Cristovam Buarque, expressa na Lei Distrital nº 881, de 6 de julho de 1995, compondo o Fundo Secretaria de Segurança Pública – SSP - DF.³ O fundo consiste, basicamente, dos registros de inteligência sobre a atividade política no DF desenvolvida por sindicatos, partidos, grupos políticos, entre outros, produzidos pela SSP - DF entre os anos de 1969 e 1989. Entretanto, esse conjunto documental, contendo aproximadamente 50 mil páginas, só foi aberto ao público para consulta em 2016.⁴

Feitas essas considerações iniciais, este artigo está organizado em duas seções. A primeira apresenta uma breve e necessária discussão sobre as fontes primárias utilizadas na pesquisa, produzidas entre 1978 e 1988. Nela, demonstro como os arquivos (*Archives*), são necessários para a interpretação da perspectiva do Estado no registro das atividades antirracistas. Não me refiro ao arquivo como "entidade física".

Em minha tese de doutoramento, utilizei o entendimento norte-americano sobre Arquivos. Por este motivo, o leitor irá notar a relativa ausência de parâmetros conceituais na investigação documental comuns a historiografia brasileira, em contraposição especial atenção a elementos empíricos. Esta discussão não ignora, todavia, colocações consagradas sobre arquivos propostas por exemplo, por Alerte Farge (1989), Marc Bloch (1949), Michel de Certeau (1975) ou Pierre Nora (1993) sobre o tema. Todos estes autores são, em parte referendados, por autores como Terry Cook. No meu trabalho com fundos documentais, todavia, as considerações de Cook mostraram-se mais pertinentes com a minha investigação. Como os autores franceses, Cook considera os arquivos como espaços de poder e aqueles que o produzem e organizam não são sujeitos imparciais.⁵

Entretanto para aquele autor, o *fundo documental* não deve ser entendido como uma entidade física, mas sim como *um construto intelectual que reflete a organização funcional e administrativa dos documentos acumulados por um criador ao longo do tempo*. Em suas discussões, Cook aponta que a função do arquivista — ao decidir o que será registrado — influencia diretamente o conteúdo do arquivo, destacando a não neutralidade da atividade arquivística. Tal reflexão é crucial para a análise do Fundo SSP-DF, que passou por reorganizações que moldaram sua narrativa, oferecendo pistas sobre as perspectivas do Estado sobre raça, racismo e ativismo negro em diferentes momentos históricos (Cook, 1992, p. 32-33). Ainda, neste processo, entendo que a própria organização dos arquivos geram uma narrativa própria.

Por consequência a Administração Pública que produz e organiza seus registros precisa ser entendida como parte necessária à investigação das fontes. Essa consideração é essencial para a compreensão de como o racismo operou no interior da burocracia ditatorial.

A segunda seção foca na contextualização do momento político do ativismo negro na capital. Usualmente, o ensino de História em sala de aula sobre este período dedica-se ao estudo de grandes eventos do período republicano brasileiro, evitando conexões com movimentos sociais e políticos de grupos historicamente negligenciados. Aqui, demonstro essas conexões históricas como colaboração para o trabalho pedagógico do professor.

1. Elemento metodológico: as fontes primárias consultadas, seus sujeitos, sua organização, geração de silêncios e seu impacto na memória do ativismo negro na Capital

1. Algumas considerações teórico-metodológicas sobre arquivos

Em minha investigação de doutorado, argumento que os arquivos da Inteligência no DF, suas condições de produção, sua organização, seu conteúdo preservado foram determinantes para compreender a perspectiva estatal sobre o ativismo negro nessa Unidade da Federação, bem como justificar os seus silêncios e omissões. Entendo que o caráter complementar das informações produzidas no DF, aliado à negligência no monitoramento das periferias e na atenção às atividades em Brasília, lograram em permitir um interessante espaço de atuação para o ativismo negro no DF.

Como Kirsten Weld (2014), entendo que os elementos da história de um dado *conjunto arquivístico* são tão relevantes quanto o *conteúdo* dos documentos que o constituem:

Por que um determinado documento foi criado e por que ele foi agrupado com outros documentos e mantido para constituir "arquivos" são questões mutuamente dependentes.

Qualquer arquivo contém muito menos do que exclui, como os arquivistas sabem, e cada arquivo tem sua própria história — uma história que condiciona a capacidade de interagir com ele, escrever a partir dele e entender os sistemas maiores de poder, controle e legibilidade que a prática de arquivamento necessariamente viabiliza. [...] Para pensar de forma arquivística, então, devemos colocar os arquivos — com suas histórias, suas contingências, seus silêncios e lacunas, e suas políticas — no centro de nossas questões de pesquisa, em vez de simplesmente relegá-los a notas de rodapé e parênteses (Weld, 2014, p. 13; grifos nossos).

Ainda, meu entendimento aqui é de que o arquivo em si é um texto a ser lido, assim como o seu conteúdo. Acompanho a perspectiva de Ann Stoler (2008), para quem o entendimento da instituição que gera o arquivo é parte necessária de sua interpretação e de seu conteúdo. Concordo também com Cook e Swartz (2002, p. 174), acerca da associação dos arquivos com as estruturas de poder. Os referidos autores informam que “arquivos não são depósitos passivos de coisas velhas, mas são locais ativos onde os poderes sociais são negociados, contestados e reafirmados. Então, por extensão, a memória não é algo achado ou coletado em arquivos, mas sim algo construído e continuamente reelaborado.” (Cook, 1992, p. 28).

Terry Cook (1993) ainda discute o conceito de “fundo” arquivístico (*archival fonds*). O autor argumenta que a organização e seleção arquivística não são neutras, mas constroem uma *narrativa* – um aspecto visível na representação dos movimentos sociais nos arquivos. Nesse contexto, fundo documental pode ser definido como o conjunto de documentos acumulados organicamente por uma entidade devido à sua função. Mas os arquivistas, ao selecionar e organizar documentos, acabam fragmentando o que antes era uma unidade no contexto original. Este ato de reestruturação intencional transforma o fundo em um “constructo intelectual” – um conceito que guia a compreensão dos fundos como resumos de descrições de entidades físicas, além de representar o caráter administrativo, histórico e funcional dos criadores dos registros. A análise do *Fundo SSP-DF*, marcado por reorganizações significativas em 1976 e nos anos 1980, permite investigar quais imagens o Estado decidiu preservar sobre si mesmo, e sobre seus investigados.

Como afirmei anteriormente, os arquivos devem ser entendidos como espaços de poder, e os que o produzem e organizam não são sujeitos imparciais. Uma sociedade que se considera uma ‘democracia racial’ – assim o atestam documentos oficiais –, tanto *expressamente* em seus textos, como *implicitamente* em sua organização documental, o uso pedagógico da fonte primária necessita das seguintes problematizações: *quem organizou as fontes? quando o documento foi originado?*

1.2. Implicações práticas: o Fundo SSP - DF, o registro de atividades no Distrito Federal e algumas de suas características

Em um dado momento, o movimento metodológico de focar nos arquivos, em suas condições de produção, em vez de em seu conteúdo, foi necessário em minha pesquisa, pois, conforme verifiquei, os documentos do DF sobre o ativismo negro possuem pressupostos não-expressos do Estado, omissões de grupos, pessoas e atividades. E, contraditoriamente, representam quase a totalidade de material produzido do ativismo negro naquela Unidade da Federação entre os anos 1978 e 1988. Refiro-me aqui aos grupos *Movimento Negro Unificado* – largamente baseado no Plano Piloto – e aos *Agentes da Pastoral Negra* – baseado em Ceilândia. Como o conteúdo dos documentos, em si, não evidenciam estes elementos, a mudança de foco foi, então, necessária para explicar tais pressupostos e omissões.

Para este artigo, apresento como relevantes dois grupos de condições de produção dos arquivos do Distrito Federal. O primeiro grupo, é o da própria burocracia brasileira que gerou os documentos. Em minha investigação, constato como o racismo inerente à sociedade brasileira operou dentro da burocracia estatal de maneira peculiar. A organização dos arquivos por mim investigados são, em sua totalidade, arquivos produzidos *pela* e *para* a burocracia brasileira durante a Ditadura Militar (1964–1986). Seu discurso, seus objetos de interesse e investigação são indubitavelmente filtrados pelos pressupostos de impessoalidade do Estado e, ao mesmo tempo, do mito da democracia racial. Por consequência, os arquivos possuem como características o reforço à retórica anti-subversão, reduzindo as demandas de igualdade racial a ‘atividades comunistas’; o *racismo* inerente, ao discurso da harmonia racial; o *paternalismo* estatal, à negação da capacidade de agenciamento (*agency*) do ativismo negro.

O segundo grupo de condições refere-se à compreensão das diferenças de trato do Governo do Distrito Federal – GDF, em relação ao direcionamento de suas políticas públicas, entre o Plano Piloto e as chamadas cidades-satélites. Ainda que orientados por diretrizes do Sistema Nacional de Informações - SNI, o governo local replicou suas práticas de administração dos recursos do Distrito Federal, que privilegiava a investigação das atividades políticas do Plano Piloto, negligenciando o que ocorria nas cidades-satélites. Combinado as já existentes características das investigações do ativismo negro nacional, comentadas em parágrafo anterior, os registros de inteligência da SSP - DF lograram em registrar parcamente o ativismo negro na Capital, negligenciando o relevante ativismo das periferias. Ainda, talvez inadvertidamente, esta relativa negligência permitiu a manutenção de um espaço de atuação dos grupos locais diferente dos grupos

negros dos grandes centros urbanos – como das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador.

No caso, tais práticas administrativas do GDF para com seus cidadãos afetaram diretamente o *que* foi registrado e *como* foi registrado; refiro-me a elementos contextuais da produção, suas condições de produção, o ponto de vista dos agentes de inteligência, seus relatórios e seu impacto no registro no ativismo negro no Distrito Federal.

O Fundo do Centro de Informações da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal, ou simplesmente Fundo SSP-DF, é o grupo documental dos relatórios de informação oriundos da Polícia Militar do Distrito Federal e da Polícia Civil. Como parte do Sistema Nacional de Informações — SisNI. Todavia, o Fundo SSP - DF possuía também arquivos oriundos das Forças Armadas, Polícia Federal e do próprio SNI, disponíveis para acesso ao público no Arquivo Público do Distrito Federal.

Essa documentação faz parte de um conjunto maior de relatórios de inteligência produzido pelo Sistema Nacional de Informações. Este lidava, no âmbito doméstico, com a informação oriunda do conjunto de setores de informação no interior de órgãos públicos como ministérios, universidades federais, Forças Armadas, a Polícia Federal e as secretarias de segurança de cada estado. No exterior, por sua vez, o principal órgão de coleta de informações era o próprio Ministério das Relações Exteriores. Todo esse aparato possuía um único órgão coordenador, a 'cabeça' do sistema: o Serviço Nacional de Informações — SNI. De acordo com a Comissão Nacional da Verdade (2014, p. 114-115), o Serviço Nacional de Informações (SNI) foi criado pela Lei no 4.341, de 13 de junho de 1964, como órgão da Presidência da República. Tinha como atribuição articular e coordenar, em todo o território nacional, as atividades de informação e contrainformação que interessavam à segurança nacional, e seu comandante exercia prerrogativas de ministro de estado.

Neste contexto, a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal era uma peça *menor* no funcionamento do SisNI.⁶ Sua função era de monitoramento das potenciais ameaças políticas naquela unidade da federação, preparando *Informes* para o Serviço Nacional de Informações e monitorando a movimentação dos grupos subversivos locais – sindicatos, partidos políticos e associações.

Ainda no âmbito das condições de produção, a tipologia textual utilizada pela Inteligência é também relevante. Os documentos de inteligência brasileira, possuem uma vasta gama de formulários: “informes”, “informações”, “pedidos de busca”, “relatórios periódicos” de diversos tipos, entre outros. No fundo SSP - DF, os relatórios eram predominantemente “informes”, ou seja, relatórios de inteligência não opinativos, de monitoramento de um dado evento político. Os documentos oriundos do próprio SNI, das Forças Armadas ou da Polícia Federal, localizados no Fundo SSP - DF, eram, por sua vez, “informações”,

ou seja, relatórios de inteligência opinativos nos quais o agente de informações expressava seus pontos de vista sobre as atividades dos grupos antirracistas.

A produção de informes locais e a recepção de relatórios de informação de âmbito nacional acerca do ativismo negro no DF sugerem a posição secundária da Secretaria de Segurança Pública no interior do SisNI, assim como a relevância do ativismo local para as autoridades do Distrito Federal.

A Inteligência do DF era de fato uma peça menor, respondendo ao Sistema Nacional de Informações e, ainda, alinhada com o funcionamento da máquina administrativa local. Não por acaso, suas investigações seguiram a mesma linha das políticas públicas do governo local, negligenciando as atividades dos grupos negros nas cidades-satélites e privilegiando o monitoramento do Plano Piloto. Seguindo a tendência do SNI, o Centro de Informações da SSP - DF concentrou as atenções nas conexões com os 'subversivos', secundarizando o ativismo negro, como se este fosse mero sub — produto das esquerdas.

Esta postura, um tanto provinciana, da SSP-DF ia contra o padrão nacional de investigações do ativismo negro nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. Seguindo a tradicional negligência do poder público, no âmbito das políticas públicas, para com as periferias, o setor de inteligência ignorou a influência do Clero Progressista – um dos grandes agentes da subversão de acordo com os documentos produzidos pelo SisNI durante o período military – nas cidades-satélites. Ainda focando no Plano Piloto e nas conexões do MNU nacional com os partidos de esquerda, a Inteligência local concentrou sua atenção na seção do MNU-DF – que era essencialmente apartidária, diferentemente do que ocorria nas outras seções. Como resultado, em termos quantitativos, não mais que 186 páginas do fundo SSP - DF são relatórios do ativismo negro no DF – e quase todas estas dedicadas ao MNU-DF.

*1.3. A documentação da SSP - DF sobre ativismo negro: quais eram os grupos ativistas e sua relação com os grupos políticos locais?*⁷

A documentação exclusivamente dedicada ao ativismo negro no Fundo SSP - DF não excede as 200 páginas, entre as aproximadamente 50.000 disponíveis. Grande parte desse conjunto documental é dedicada a anexos de textos, panfletos, transcrições de livros, com uma parte ainda menor dedicada a “relatórios”, “solicitações de busca”, entre outras tipologias textuais de vigilância localizadas no período entre 1978 e 1988. No entanto, encontrei várias referências a grupos negros locais em uma pesquisa cruzada com outras associações políticas e dossiês sobre militantes de esquerda no Distrito Federal. Refiro-me, nesse caso, a arquivos não exclusivamente dedicados ao ativismo negro, mas nos quais tais grupos ou ativistas foram citados.

Nesta pesquisa, identifiquei quatro grupos do ativismo negro local. O primeiro, o *Movimento Negro Unificado do Distrito Federal*, fundado em 1981, com sua base geográfica de atuação no Plano Piloto e lideranças eminentemente femininas. O MNU-DF foi fundado, aparentemente, como uma dissidência do *Centro de Estudos Afro-Brasileiros* – CEAB, liderado por Carlos Moura, fundado em meados dos anos 1970, constituído por intelectuais negros e profissionais liberais negros da capital. Segue-se então, os grupos do ativismo negro católico: o *União e Consciência Negra* e os *Agentes da Pastoral Negra* – o primeiro de clérigos e o segundo composta por leigos com base de atuação em Ceilândia e também com lideranças femininas.

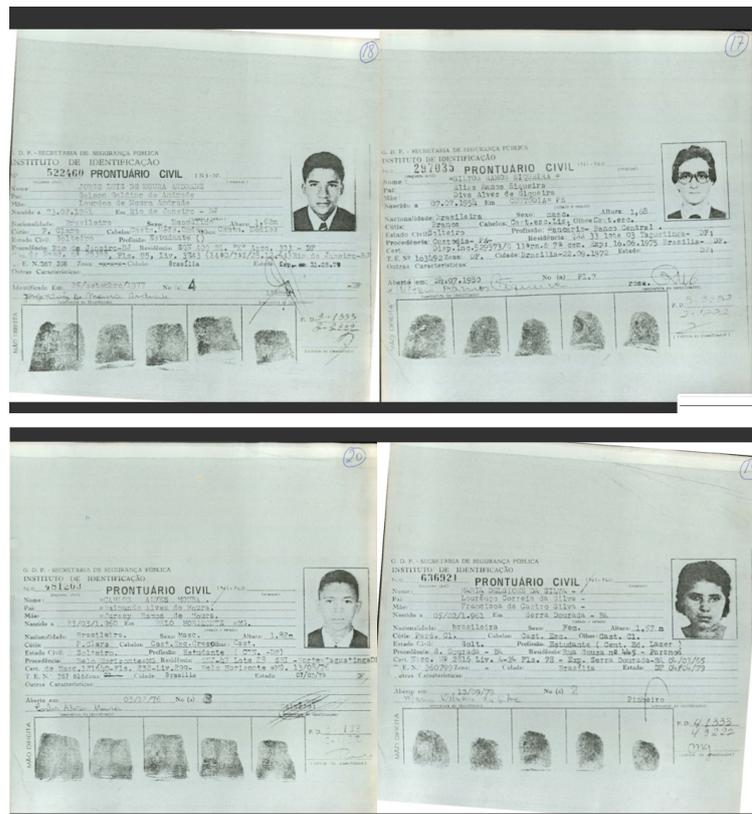
Dentre os vários grupos políticos com os quais os grupos locais antirracistas se coligaram durante a década de 1980, três merecem atenção especial: documentos relacionados a mulheres/feminismo, sindicatos e associações de base/estudantis. Em relação ao primeiro, a conexão entre o ativismo negro e as demandas feministas é particularmente relevante em meu estudo: no caso do MNU-DF e dos Agentes da Pastoral Negra, as lideranças eram eminentemente mulheres. Apesar da literatura sobre o ativismo negro do final da década de 1970 e início dos anos 1980 relatar uma liderança política negra mista, é notável que o feminismo negro tenha assumido um papel de destaque no ativismo em todo o país, desde a década de 1980 até os dias atuais. No entanto, os documentos sobre a atividade feminista no DF não revelam a presença da pauta racial.

Em relação aos sindicatos no Distrito Federal, apesar da presença negra em suas fileiras e do apoio de grupos ativistas negros como o MNU-DF em várias manifestações, a ausência da pauta antirracista é notável. Em Brasília, os maiores sindicatos vieram das associações de servidores públicos de classe média, assim como alguns ativistas negros. Fiquei surpreso com a completa ausência de qualquer discussão racial nesses sindicatos, apesar de, por exemplo, membros tanto do sindicato dos professores quanto do sindicato dos bancários — dois dos maiores sindicatos do DF — estarem ativos no MNU-DF, até mesmo ocupando posições de liderança. Parece que, apesar de terem apoio formal, eles não tinham voz dentro de seus próprios sindicatos.

As organizações estudantis eram, como os sindicatos, uma grande força política ativa em Brasília na década de 1970. Não por acaso, suas atividades deixaram uma grande quantidade de registros na coleção da SSP - DF, fortemente monitoradas pelo aparato repressivo.

No entanto, de acordo com os registros do aparato de repressão, estudantes não brancos não trouxeram a discussão da pauta racial para dentro do movimento estudantil. Dado que o ensino superior brasileiro na década de 1970 era predominantemente branco e de classe média, alguns poderiam perguntar se havia estudantes negros entre o corpo discente universitário. Dada a alta taxa de miscigenação da população brasileira, uma resposta ambígua faz sentido: sim e não. De fato, havia estudantes negros, mas eles nem sempre eram reconhecidos, ou *politicamente reconhecidos*, como negros; isto é, não localizei registros que informam uma atuação política, dentro do movimento estudantil, em defesa de demandas raciais. Além disso, aqueles vinculados ao movimento estudantil identificados pela SSP - DF não eram de grupos ativistas negros. Nesse sentido, um documento referente ao trigésimo quarto congresso da União Nacional dos Estudantes – UNE, em 1983, que ocorreu em Piracicaba, São Paulo, apresenta um interessante perfil sócio-étnico dos ativistas da organização. Chamo a atenção para a subjetividade do agente ao classificar o que é considerado “branco” no movimento estudantil e o que é “pardo claro”, conforme Figura 1 mostra. Mas não há ostensivamente ativistas negros; nesse, e em outros congressos da UNE no período que investigo, as demandas raciais não foram apresentadas (Figura 1).

Figura 1 – Prontuários civis de estudantes da UNE



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal. Fundo Secretaria de Segurança Pública. Pedido de Busca 364 D3 / 82 CPM. 11 A RM in BR DFARPDF SSP - DF INF ENI 0461.pdf

A ausência de demandas raciais em grupos políticos no DF produziu resultados únicos para o monitoramento do ativismo negro nessa Unidade da Federação. Esse silêncio, aliado às práticas dos serviços de vigilância nacionais e locais, passou a mediar diferentes camadas de informação e lacunas sobre atividades antirracistas no Distrito Federal na década de 1980.

Para minha investigação, este universo documental quantitativo limitado a menos de 200 páginas e, ao mesmo tempo, vasto,⁸ é resultado da combinação das características que identifiquei na documentação local e nacional sobre o ativismo antirracista. Como consequência, verifiquei, na documentação consultada, uma grande atenção das investigações ao MNU-DF, atuante no Plano Piloto, em detrimento daquela direcionada aos agentes da Pastoral Negra da Ceilândia. Assim, a documentação sobre o ativismo negro no Distrito Federal é concentrada na atuação do MNU-DF.

Em suma, em minha investigação, verifiquei diferentes graus de silenciamento e omissões por parte dos investigadores e, por consequência, lacunas nas fontes. Neste caso, pouquíssima informação foi coletada pelos grupos nas chamadas 'Cidades Satélites' e no CEAB.

2. Elemento contextual: a Ditadura Militar

2.1 A doutrina de Segurança Nacional e o anticomunismo

A conexão entre o contexto da Ditadura Militar (1964-1986), a influência da Guerra Fria (1946-1990) sobre as elites nacionais e o impacto desses fatores no ativismo negro no mesmo período ainda carece de maior clareza, pois é essencial para compreender como essas forças moldaram as resistências e estratégias adotadas pelo movimento negro. Deste modo, esta seção é uma contribuição para o trabalho do professor de História em sala de aula, buscando conectar tais temas ao ativismo negro do período.

No caso da guerra fria, contexto bipolar das relações internacionais, seus eventos e ideias tiveram particular impacto nas elites e militares brasileiros e seus interesses locais - assim como na atenção dada ao ativismo negro brasileiro e do DF. Eventos como a revolução Cubana (1953-1959) e o pensamento geopolítico com base nas diferentes interpretações das Doutrinas de Segurança Nacional - DSN, acirraram setores conservadores brasileiros em relação à ameaça comunista, viabilizando o movimento de 1964.

Uma longa discussão sobre as DSN e a influência dos Estados Unidos em sua elaboração foge em demasia de minha investigação sobre o ativismo negro no Brasil. Mas a influência da DSN na América Latina (Garrard-Burnett, 2010 p. 28), o ineditismo do modelo brasileiro e seus desdobramentos para o ativismo negro justificam a discussão de sua literatura. Hal Brands (2010) informa sobre a similaridade dos objetivos das DSN - a segurança

interna e o desenvolvimento econômico - e a grande diferença entre os métodos empregados para atingir seus objetivos. Ian Lyles (2016), por sua vez, enfatiza o papel decisivo das elites locais latino-americanas, durante a Guerra Fria, na condução de suas políticas domésticas. Ainda, em seu obra seminal sobre o mesmo período, Odd Arne Westad (2007, p. 144), ressalta a hegemonia econômica dos Estados Unidos no período e sua influência nos países latino-americanos.

O entendimento das particularidades da DSN brasileira, bem como da influência do pensamento das elites brasileiras são necessárias para pensar como os militares trataram a questão racial durante a ditadura. Em linhas gerais, aquela elite entendia o Brasil como uma democracia racial e essa concepção foi incorporada à percepção política dos agentes públicos, especialmente os militares adeptos da DSN. Não por acaso, a variante brasileira da DSN, desenvolvida pela Escola Superior de Guerra - ESG, viria incorporar a perspectiva da harmonia racial e sua ligação com a subversão, como uma questão de segurança nacional, justificando, assim, a ação firme do Estado contra os subversivos de acordo com Corradi, Fagen e Garretón (1992). É o que informam as Leis de Segurança Nacional de 1967 e de 1983 que criminalizavam a discussão racial no Brasil, explicitando o ponto de vista do Estado sobre o tema. Tanto o decreto Lei nº 314, de 13 de março de 1967, em seu artigo 33 e a Lei nº 7170 de 1983, artigo 22 - em pleno processo de redemocratização aliás - informam que atos ao ódio ou a discriminação racial como crimes contra a segurança nacional. Deste modo, os relatórios de inteligência sobre os grupos ativistas consideravam aqueles grupos como... racistas.

No que tange ao anticomunismo, que motivou a "Revolução" de 1964, o Exército Brasileiro possuía seu próprio histórico, anterior à Guerra Fria e à Doutrina de Segurança Nacional. Ferreira (2005) demonstra como o anticomunismo foi historicamente elaborado no Exército, interpretando as comemorações dos soldados mortos da *Intentona Comunista*, em 1935.⁹ Segundo o autor, o anticomunismo é uma "fórmula ideológica" que caracteriza "o Exército como apolítico e ao mesmo tempo como um ator político legítimo, mas também proíbe a entrada de outras ideologias dentro do Exército." (Ferreira, 2005, p. 42) Na perspectiva dos militares, o discurso comunista é subversivo à ordem democrática - assim como a discussão política sobre raça.

2.2 Breves considerações sobre a Ditadura Militar (1964-1986), o ativismo antirracista e os marcos institucionais e legais do regime

Minha tese de doutoramento recupera as trajetórias do ativismo negro com base em relatórios de inteligência e nas perspectivas dos próprios ativistas entre os anos

de 1978 e 1988. O início da gestão Figueiredo (1978-1985) e a respectiva legislação marcam os anos finais da ditadura, que foi legalmente encerrada com o processo da Constituinte (1986-1988). Para o ativismo negro, o ano de 1978 é considerado um marco, sendo amplamente aceito pela literatura especializada como o início de um período em que sua agenda política começou a ser incorporada, culminando com a conquista de parte dessa agenda na Constituição da Nova República — com o reconhecimento do Estado e da sociedade brasileira da existência e criminalização do racismo.

A escolha deste período tem sua justificativa. Cabe ressaltar que, no plano econômico, os militares foram especialmente bem-sucedidos entre anos de 1968 e 1972. A grande popularidade do governo e a relativa prosperidade dos anos 1970 possibilitaram o acesso inédito de negros a universidades, permitindo o desenvolvimento de uma intelectualidade negra, núcleo do movimento negro contemporâneo (Pereira, 2010; Skidmore, 1988). No período seguinte, entre 1978 e 1988, no qual uma ordem institucional ditatorial está sendo paulatinamente modificada com uma sequência de novas leis e práticas democráticas, os serviços de inteligência atuaram a pleno vapor, produzindo grande parte da documentação sobre o ativismo negro. Não por acaso, Argemiro Figueiredo (2005) informa que o escopo de atuação do Serviço Nacional de Informações, o núcleo central do Sistema Nacional de Informações, em verdade aumentou durante a gestão Sarney (1985-1989) – primeiro presidente civil no Brasil desde 1964 (Figueiredo, 2005, p. 378).

Por este motivo, em minha investigação, os marcos institucionais e legais da ditadura foram seguidos de perto pela atividade de inteligência.¹⁰ Com a transição oficialmente iniciada em 1985 e com a transmissão da faixa presidencial para o primeiro civil desde 1964, a ditadura se encerra. Mas em termos legais, a nova ordem constitucional só seria efetivada três anos depois. Ou seja, institucionalmente, parte do arcabouço legal e da repressão estava em vigor, bem como seu aparato de vigilância política.

2.3 Os marcos legais da redemocratização e o ativismo negro no Distrito Federal

Por este motivo, em minha investigação, os marcos cronológicos que adoto coincidem com os marcos legais da redemocratização. O início do período investigado, 1978, marca tanto o ato público de fundação do *Movimento Negro Contra Discriminação Racial* (MNUCDR depois somente MNU), ocorrido em junho na cidade de São Paulo, quanto o início da gestão de João Figueiredo (1979-1985), o último dos generais presidente. Esse último iria acelerar o relaxamento do

regime com a Lei da Anistia – Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concomitante, o ativismo negro no Distrito Federal vem apresentar suas primeiras atividades públicas: o primeiro grupo antirracista registrado foi o *Centro de Estudos Afro-Brasileiros – CEAB*, data de agosto de 1979 - no mesmo mês em que a anistia foi concedida pelo regime militar. A seção Distrito Federal do MNU só viria a ser fundada em 1981 (Arquivo Nacional, 1980, Informação 490).

Outros dois marcos legais são necessários para se entender esse período e seu impacto no ativismo negro no Distrito Federal. As leis de segurança nacional e os avanços da lei eleitoral do final dos anos 1970. Primeiro, as leis de segurança nacional dos anos de 1967 e 1983. Apesar da flexibilização do regime desde 1974, os partidos comunistas ainda eram proibidos de existir, e suas eventuais atividades seriam enquadradas na Lei de Segurança Nacional em vigor. Desde 1967, os militares criminalizaram a discussão pública crítica sobre questões raciais e proibiram a discriminação racial no Decreto Lei nº 314, de 1967. Essa lei, durante a gestão do Presidente Figueiredo, teve nova redação em 1983, mantendo as restrições à discussão racial. A seção *Crimes e Penas*, no artigo 22 da última versão da Lei de Segurança Nacional, de 1983, afirma que a propaganda pública de discriminação racial e a luta de classes são crimes puníveis com um a quatro anos de detenção.

Em outras palavras, o ativismo negro brasileiro era monitorado por questões de segurança nacional. Não por acaso, muitos documentos sobre o ativismo negro durante o período que investigo possuem, então, um título estranho aos ativistas: “racismo negro no Brasil”.¹¹ De acordo com a Lei de Segurança Nacional, as discussões propostas pelos grupos antirracistas poderiam incitar conflitos raciais no Brasil. Por este motivo, os ativistas eram supostamente os racistas, não o contrário.

O segundo conjunto de leis relevantes para a política de transição e que teve impacto no ativismo negro, foram as melhorias legais cumulativas na legislação eleitoral: o fim do arranjo bipartidário, em 1979, e a Emenda Constitucional, de 1985. Em 1979, em meio ao período de descompressão, o Congresso votou para dismantelar o sistema bipartidário e autorizar a fundação de novos partidos através da Lei 6767 de 20 / 12/ 1979 Como resultado, foram criadas parte das condições políticas para a Nova República – o multipartidarismo e novos partidos de oposição, como Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, a reformulação do antigo Movimento Democrático Brasileiro – MDB, e a volta da esquerda à legalidade com Partido dos Trabalhadores – PT .

No mesmo período, portanto, os novos partidos políticos tornaram-se o centro da política brasileira na transição para a democracia, representando diferentes demandas sociais – inclusive a luta antirracista. Não por surpresa, e

vislumbrando uma fonte potencial de apoio em grupos da coalizão ligados ao movimento negro, os partidos de oposição desenvolveram um novo interesse pela discriminação e desigualdade racial. Os anos de 1979 e 1980 tiveram, então, um número inédito de candidatos negros em São Paulo – estado mais populoso do país (Andrews, 1991, p. 195-197). As eleições de 1982 e 1986, todavia, não responderam positivamente às aspirações antirracistas. Pouquíssimos candidatos negros chegam às legislaturas federal e estadual através do voto.

Por sua vez, a Emenda Constitucional nº 25, de maio de 1985 – conhecida como “Emendão”, foi além da lei de 1979 ao estabelecer eleições diretas para prefeituras em cidades consideradas, pelo regime militar, como áreas de segurança nacional. A Emenda também concedeu direito de voto a analfabetos e jovens com mais de 16 anos, facilitando o registro de novos partidos. Além disso, a nova legislação permitiu a legalização do Partido Comunista Brasileiro – PCB, dos comunistas e do Partido Comunista do Brasil – PCdoB. E, por fim, a inovação mais crucial dessa Emenda, sem dúvida, foi a convocação de uma nova Assembleia Constituinte, que viria promulgar uma Constituição em 1988. A Emenda Constitucional de 1985 criou condições para que os partidos comunistas desenvolvessem legalmente suas atividades e, para o ativismo negro, trouxe a possibilidade de participar, no processo constituinte, como grupo político da sociedade civil pela primeira vez na história. Por um outro lado, a vigilância poderia facilmente monitorá-los.

Para o ativismo negro no Distrito Federal, esses sucessivos marcos legais permitiram um ambiente propício para o desenvolvimento de suas atividades. Para o Distrito Federal, a abertura política permitiu a volta às atividades políticas em larga escala depois do grande período de repressão entre os anos 1967 e 1972. Não por acaso, os registros de atividade política, de manifestações, atos públicos e comícios no Distrito Federal aumentam substancialmente a partir do ano de 1978. E o ativismo negro local iria acompanhar essa tendência.

Conclusão

Ao contrário do que informava o antropólogo James Holston (1989) – de que a capital modernista era uma cidade vazia de pessoas e, por consequência, sem atuação política –, Brasília e o Distrito Federal possuem histórias políticas pulsantes, documentadas pela repressão e pela mídia local e pouco investigadas. Essa afirmação é particularmente verdadeira no que tange o ativismo negro na capital, protagonista e ponto de articulação com as organizações nacionais negras especialmente durante a Constituinte (1986-1988) – fartamente documentado pela repressão. Ao apresentar brevemente um elemento metodológico e um elemento contextual de minha tese de doutorado, este artigo busca trazer novas indagações e possibilidades de ensino para os professores de Educação Básica sobre o ativismo negro em Brasília e no Distrito Federal, contextualizado, no caso, dentro das dinâmicas repressivas e das narrativas impostas pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar. Ainda, ao expor os elementos metodológicos e contextuais – bem como silêncios e lacunas historiográficas na documentação e no estudo do ativismo negro –, proponho uma reflexão sobre o papel da resistência negra em espaços políticos frequentemente ignorados pela historiografia tradicional – no caso, Brasília e Distrito Federal – e a relevância desse tema para a construção de uma memória mais inclusiva e crítica na Educação Básica.

Este estudo – e as possibilidades de seu uso por professores –, não só contribui para o ensino de história ao explorar aspectos da repressão, do autoritarismo e da luta por direitos na ditadura brasileira, mas também oferece aos professores possibilidades para discutir cidadania e direitos humanos de maneira conectada às experiências locais de resistência negra. Finalmente, ao trazer novas perspectivas sobre a participação e a *agency* de ativistas negros, busco incentivar a formação de estudantes do Distrito Federal (e do Brasil) conscientes do papel que os movimentos sociais desempenharam – e ainda desempenham – na defesa da democracia e na promoção da justiça social no Brasil. ■

Notas

- ¹ A tese em questão foi defendida em novembro de 2022, sob orientação do professor Seth W. Garfield do Departamento de História da Universidade de Texas, em Austin, nos Estados Unidos. O trabalho foi desenvolvido com o suporte da SEEDF, por meio do Afastamento Remunerado para Estudos.
- ² Os grupos ativistas negros identificados no Fundo SSP-DF foram: *Centro de Estudos Afro-Brasileiros* – CEAB; *Movimento Negro Unificado*, MNU-DF; e os grupos católicos *Os Agentes da Pastoral Negra* e *O Grupo União e Consciência Negra*. Em minha tese de doutorado, exploro profundamente as origens desses grupos, analisando horas de depoimentos de seus integrantes. O espaço deste artigo, entretanto, será dedicado a uma pequena fração dessa pesquisa.
- ³ Arquivo Público do Distrito Federal. Fundo Secretaria de Segurança Pública. O.E. 108/95 - Sup/ArPDf, 27 de Julho de 1995. BR-ARPDF-ARPDF-B-3-1-C-1-0026-0001ocr.pdf
- ⁴ <http://www.atom.arquivopublico.df.gov.br/index.php/secretaria-de-seguranca-publica>
- ⁵ Desenvolvo essa questão na segunda seção do presente artigo.

- ⁶ Considere que o Distrito Federal em seus primeiros anos possuía uma baixa população. Todavia, em termos de SisNI, seus principais centros de comando localizavam-se em Brasília: O Estado-Maior das Forças Armadas e seus serviços de inteligência, o Ministério da Justiça e a Polícia Federal. Para a SSP-DF, portanto, restava uma parcela menor das atividades de vigilância.
- ⁷ Uma nota necessária. Meu trabalho de doutoramento é extenso. Nele aprofundo as discussões e as características da documentação investigada, não sendo possível apresentar essa discussão, nesses termos, nos limites deste artigo.
- ⁸ Vasto, pois, no caso do MNU-DF, simplesmente toda a documentação produzida por aquele grupo não foi guardada por seus integrantes, mas paradoxalmente, foi coletada e preservada pela repressão que o vigiava.
- ⁹ Com base nos militares de baixa patente e no apoio do *Comintern*, a Intentona Comunista foi uma tentativa comunista de tirar o presidente Getúlio Vargas, em 1935. Esse evento serviu de pretexto para a emergência do Estado Novo varguista, entre os anos de 1937 e 1946. O levante falhou, mas deixou sequelas entre os militares brasileiros. Desde então, o Exército brasileiro comemora esse acontecimento, reforçando os laços anticomunistas.
- ¹⁰ Refiro-me à fundação do Serviço Nacional de Informações - SNI- a 'cabeça' do Sistema Nacional de Informações em 1964. As leis de segurança nacional de 1967 e 1983 que tipificaram a discussão da política racial como crime contra a Segurança Nacional; o incremento das atividades de vigilância com o advento da Anistia em 1979 - que trouxe de volta os exilados políticos e sua subsequente participação na cenário de transição; e a própria movimentação política gerada antes, durante e depois da Assembleia Nacional Constituinte em 1986.
- ¹¹ É o caso por exemplo do relatório de Inteligência do ano de 1976. Arquivo Nacional. INFORME CISA RJ 0204, 20/10/1976 in BR_DFANBSB_Z4_DPN_ENI_0272_d0001de0001.pdf.

Referências

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Histórias do movimento negro**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2007.
- ANDREWS, George Reid. **Blacks and whites in São Paulo, Brazil: 1888-1988**. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1991.
- ARQUIVO NACIONAL. **Fundo Serviço Nacional de Informações. Informação 490, 10/07/1980**. In: BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_80008964_d0001de0001.pdf.
- ARQUIVO NACIONAL. **Informe CISA RJ 0204, 20/10/1976**. In: BR_DFANBSB_Z4_DPN_ENI_0272_d0001de0001.pdf.
- ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. **Termo de transferência 04/95, 23 de novembro de 1995**. In: BR-ARPDF-ARPDF-B-3-1-C-1-0026-0004ocr.pdf.
- BLOCH, Marc. **Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien**. Paris: Armand Colin, 1949.
- BRASIL. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979**: concede anistia e dá outras providências. Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16683.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.
- BRANDS, Hal. **Latin America Cold War**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **L'écriture de l'histoire**. Paris: Gallimard, 1975.
- COOK, Terry. The concept of the archival fonds in the post-custodial era: theory, problems and solutions. **Archivaria**, n. 35, p. 24-37, jan. 1993. Disponível em: <https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/11882>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- COOK, Terry; SCHWARTZ, Joan M. Archives, records, and power: from (postmodern) theory to (archival) performance. **Archival Science**, v. 2, n. 3-4, p. 171-185, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02435620>.
- CORRADI, Juan E.; FAGEN, Patricia Weiss; GARRETON, Manuel Antonio. **Fear at the edge - state terror and resistance in Latin America**. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press, 1992.
- FARGE, Arlette. **Le goût de l'archive**. Paris: Seuil, 1989.
- FERREIRA, Roberto Martins. **Organização e poder: análise dos discursos anticomunistas do exército brasileiro**. São Paulo: Annablume Editora, 2005.
- FIGUEIREDO, Lucas. **Ministério do silêncio: a história do serviço secreto brasileiro de Washington Luís a Lula, 1927-2005**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005.
- FICO, Carlos. **O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

- FICO, Carlos. **Como eles agiam - os subterrâneos da ditadura militar**: espionagem e polícia política. São Paulo: Record, 2001.
- GARRARD-BURNETT, Virginia. **Horror in the Land of the Holy Spirit**: Guatemala under General Efraín Ríos Montt 1982-1983. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos Alberto. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.
- HANCHARD, Michael George. **Orpheus and power**: the Movimento Negro of Rio de Janeiro São Paulo, Brazil, 1945-1988. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1994.
- HOLSTON, James. **The modernist city**: an anthropological critique of Brasília. Chicago; Londres: The University of Chicago Press, 1989.
- HUGGINS, Martha K.; HARITOS-FATOUROS, Mika; ZIMBARDO, Philip. **Violence workers**: police torturers and murderers reconstruct Brazilian atrocities. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2002.
- ISHAQ, Vivien, FRANCO, Pablo E.; SOUSA, Teresa E. de Sousa. Prefácio. In: **A Escrita da Repressão e da Subversão, 1964-1985**. Publicações Históricas. Arquivo Nacional, 2012. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=vC2-nQEACAAJ>.
- JOFFILY, Mariana. **No centro da engrenagem - os interrogatórios na Operação Bandeirante e no DOI de São Paulo, 1969-1975**. Edusp/Ministério da Justiça/Arquivo Nacional, 2013.
- KÖSSLING, Karin Sant' Anna. **"As lutas anti-racistas de afro-descendentes sob vigilância do DEOPS/SP (1964-1983)** Dissertação (Mestrado em História Social), São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2007.tde-01112007-142119>.
- LANGLAND, Victoria. **Speaking of flowers**: student movements and the making and remembering of 1968 in military Brazil. Durham; Londres: Duke University Press, 2013.
- LYLES, Ian Bradley. **Demystifying counterinsurgency: U.S. army internal security training and South American responses in the 1960s** (PH.D. Dissertation, University of Texas, 2016).
- NAPOLITANO, Marcos. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.
- NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1993.
- PEDRETTI, Lucas. **Dançando na mira da ditadura**: bailes soul e violência contra a população negra nos anos 1970. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2021.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2010.
- RECONDO, Felipe. **Tanques e togas**: o STF e a ditadura militar. Coleção Arquivos da Repressão no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- REZNIK, Luiz. **Democracia e segurança nacional**: a polícia política no pós-guerra. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- SEBADELHE; Otavio; PEIXOTO, Luiz Felipe de Lima. **1976: O movimento Black Rio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.
- SKIDMORE, Thomas. **The politics of military rule in Brazil**: 1964-1985. New York; Oxford: Oxford University Press, 1988.
- SKIDMORE, Thomas. **Black into white**: race and nationality in Brazilian thought. New York: Oxford University Press, 1974.
- STOLER, Ann Laura. **Along the archival grain**: epistemic anxieties and colonial common sense. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2008.
- USTRA, Carlos Alberto Brilhante. **A verdade sufocada**: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça. 9. ed. revisada, ampliada e atualizada comemorativa dos cinquenta anos da contra-revolução de 31 de março de 1964. Brasília, DF: [s.n.], 2013.
- WELD, Kirsten. **Paper cadavers**: the archives of dictatorship in Guatemala. Duke University Press, 2008. Acesso em: 23 jan. 2018. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/278856171/Kirsten-Weld-Paper-Cadavers-the-Archives-of-Dictatorship-in-Guatemala-Duke-University-Press-Books-2014>.
- WESTAD, Odd Arne. The global cold war. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Formação continuada no espaço da coordenação pedagógica: diálogos sobre a organização escolar em ciclos

Continuing training in the space of pedagogical coordination: dialogues about school organization in cycles

 Tâmia Teles de Menezes Pereira *

Recebido em: 16 jan. 2024
Aprovado em: 16 dez. 2024

Resumo: A organização escolar em ciclos tem sido ampliada para o ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal desde 2014, porém, seus pressupostos teóricos e metodológicos ainda são pouco discutidos entre os docentes. Isso pode causar impactos no processo de ensino aprendizagem. Assim, esta pesquisa-ação, com o objetivo de promover reflexões sobre a organização escolar em ciclos entre os profissionais que já estão inseridos na prática, utiliza a coordenação pedagógica como espaço-tempo para promover estudo coletivo e colaborativo. Os dados analisados decorreram dos registros feitos durante a ação de formação realizada em dois momentos distintos. Foi possível observar que os docentes já possuíam uma aproximação com o tema, porém, algumas reflexões sugerem a necessidade de que outras ações de formação ocorram, uma vez que ainda resta significativamente presente a cultura da escola seriada pautada na reprovação. Dessa forma, esta pesquisa-ação corrobora com a importância de ações de formação continuada, realizadas dentro do espaço escolar e que sejam pautadas no diálogo e protagonismo docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Organização escolar em ciclos. Coordenação pedagógica. Pesquisa-Ação.

Abstract: The school organization in cycles has been in effect throughout elementary education in the public school of the Federal District since 2014; however, its theoretical and methodological assumptions are not discussed enough among teachers, which can impact the teaching-learning process. Thus, this action-research, with the objective of promoting reflections on the school organization in cycles among professionals who are already inserted in the practice, used active methodologies during the action of continuing education in the expectation of collective and collaborative study. The analyzed data resulted from the records made during the training action carried out at two different times. Based on that, it was possible to observe that the teachers already had an approach to the theme; however, some reflections suggest the need for other training actions to take place, since the culture of the grade school based on failure is still present. Nevertheless, this action-research assures the importance of continuing education actions, carried out within the school space and that are guided by dialogue and teacher protagonist.

Keywords: Continuing Education. School organization in cycles. Pedagogical coordination. Action research.

* Graduada em Biologia, mestre em Ensino de Ciências, professora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Contato: tamiatpereira@gmail.com.

Introdução

A organização escolar em Ciclos de Aprendizagem está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, nos artigos 23 e 32, que faculta aos Estados, municípios e ao Distrito Federal sua escolha desde que sejam assegurados os direitos à aprendizagem dos estudantes. Conforme legislação e estudos acadêmicos (Alavarse, 2009; Barreto; Sousa, 2004; Mainardes, 2006), a organização escolar em ciclos se apresenta como uma alternativa para a organização do trabalho pedagógico, enfatizando a necessidade de um novo olhar para as atuais demandas e realidades dos estudantes.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ampliou, desde 2014, a organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagens para todo o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) com o compromisso de buscar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, apesar de estar presente nos referenciais teóricos e metodológicos da SEEDF (Distrito Federal, 2014, 2018a), o entendimento dos conceitos, perspectivas e sua organização ainda é pouco discutida entre os docentes, podendo causar equívocos quanto às concepções e práticas (ou a necessária mudança delas).

Assim, essa temática deve estar continuamente presente nas ações de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Conforme Almeida (2005, p. 11), entende-se por formação continuada aquela que ocorre após a formação inicial, quando o professor já está inserido na prática pedagógica, sendo realizada ao longo de toda a carreira docente e nos mais diversos espaços e por meio de múltiplas parcerias. Desse modo, essa pesquisa-ação foi desenvolvida no contexto da formação continuada com professores da rede pública de ensino, com o objetivo de auxiliar os profissionais no processo de reflexão, compreensão e discussão sobre a organização escolar em ciclos. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é promover a reflexão sobre a organização escolar em ciclos, na formação continuada dos docentes, considerando a importância do diálogo e construção coletiva.

Tendo como foco o objetivo acima, traçamos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre os conceitos e a prática da organização escolar em ciclos; reconhecer a importância da formação coletiva em uma perspectiva dialógica e colaborativa e reafirmar a importância das coordenações pedagógicas como espaço fundamental na formação continuada dos docentes.

1. Referencial teórico

A organização escolar em ciclos tem sido apresentada como uma alternativa para auxiliar na melhoria da educação pública, tornando-a mais democrática e inclusiva, uma vez que altos índices de reprovação, evasão e distorção

idade-série estão associados, entre outros fatores, à organização seriada (Barreto; Sousa, 2004).

Conforme literatura, a proposta para o ensino em ciclos não é tão recente. Barreto e Sousa (2004), ao apresentarem uma revisão histórica sobre ciclos e progressão escolar no Brasil, mostram que há estudos desde a década de 80 que apontam para sua implementação como proposta para resolver/minimizar a exclusão escolar, a reprovação e a evasão, garantindo, assim, uma melhoria na qualidade de ensino e garantia ao direito à educação.

A qualidade de ensino está ligada a diversos fatores (Chirinéia; Brandão, 2015), no que diz respeito à infraestrutura adequada aos processos educativos, a discussão sobre os ciclos e progressão continuada apresenta um novo pensar sobre a organização do trabalho pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem capazes de atender às novas demandas sociais. Ao discutir sobre uma educação sem reprovação, Jacomini (2009, p. 559) tem como objetivo apresentar os ciclos e a progressão continuada “como forma de organização do ensino favorável à democratização da escola e da educação”, tendo como foco os processos de ensino.

A autora supracitada considera que durante muito tempo a educação brasileira tem sido marcada por períodos anuais – séries – podendo o estudante ser retido ou não ao final desse período (reprovação). Em suas palavras, “[...] no ensino seriado, ministrado igualmente para todos, pretende-se que ao final de cada ano letivo os alunos tenham atingido os mesmos objetivos. Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo-classe e repetem a série” (Jacomini, 2009, p. 560). Segundo a autora, a organização seriada, portanto, estava presente no imaginário como educação de qualidade, pois promovia certa homogeneização e promoção dos que conseguiram a aprovação. Nesse contexto, a reprovação não era discutida e nem vista como um dos fatores que promovem movimentos antidemocráticos e excludentes na educação. Porém, com o advento da universalização e obrigatoriedade do ensino fundamental, fez-se necessária uma nova organização escolar, pois a educação passou a ser um direito de todos. Assim, foi necessário repensar a função social da escola, pois ela deixa de ter seus esforços na transmissão de conteúdos para então mobilizar em seus estudantes a vontade de aprender (Jacomini, 2009).

Portanto, repensar a organização escolar não se limita apenas a escolha por ciclos ou séries, mas também um repensar sobre a importância da função social da escola no processo de aprendizagem dos estudantes. Freitas (2004) faz uma reflexão sobre como as diferentes visões de mundo afetam a organização escolar em seus tempos e espaços, gerando, assim, disputas nas concepções e atribuições da educação escolar. O autor apresenta um histórico sobre como as políticas públicas educacionais foram construídas a partir de movimentos

contraditórios – visão conservadora e liberal versus visão progressista, ressaltando que “os tempos e espaços da escola continuaram no centro das disputas, puxados pelas transformações na base tecnológica da produção e pelas novas configurações que o trabalho e as profissões assumiram” (Freitas, 2004, p. 3).

O entendimento sobre ciclos de aprendizagem na perspectiva crítico-reflexiva, sugerido por Freitas (2004, p. 26), propõe “alterar os tempos e os espaços de maneira mais global, procurando uma visão crítica das finalidades educacionais da escola”. Assim, a finalidade da educação, numa perspectiva progressista, está para além de liberar fluxos, obter resultados esperados nas avaliações externas ou retirar a avaliação formal ao final de um ano letivo, promovendo a exclusão e subordinação, mas a garantir a formação integral do ser humano.

Para Barreto e Souza (2004), os ciclos buscam regularizar o fluxo dos estudantes ao longo do período escolar, assegurando a todos o cumprimento dos estudos obrigatórios sem interrupções e retenções que inviabilizam as aprendizagens. Alavarse (2009) faz uma reflexão quanto a importância da organização escolar em ciclos na promoção da democratização e inclusão. Na tentativa de superar o fracasso escolar (reprovação) e a evasão, o autor propõe a utilização de estratégias que possibilitam diferentes práticas de ensino para que o estudante tenha o máximo de aproveitamento.

Nesse sentido, a proposta para a organização do trabalho pedagógico em ciclos apresenta a progressão continuada dos estudantes que, diferente da promoção automática, busca respeitar tempos e espaços, bem como, oferecer diferentes formas de metodologias para auxiliar no processo de aprendizagem (Freitas, 2003).

Ao apresentar reflexão sobre os ciclos de aprendizagem, Mainardes (2007) considera mudanças necessárias quanto ao currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada de professores, considerando ainda a progressão continuada dos estudantes, buscando respeitar seus tempos-espaços e situações diversas para a aprendizagem. Assim, com o objetivo de superar a fragmentação do ensino, a evasão, bem como a reprovação, e na busca por uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico, visando um processo contínuo de aprendizagem, democrático e inclusivo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal adota o ciclo de aprendizagem para as escolas públicas do DF.

Contextualizando a organização do trabalho pedagógico em ciclos no Distrito Federal, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo fazem referência a experiências sobre a prática dos ciclos em momentos anteriores, como por exemplo, o projeto ABC, em 1984; o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização, em 1986 e a Escola Candanga, em 1997 (Distrito Federal, 2014).

A partir dessas experiências e com a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização, em 2014 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em seus documentos legais, considerando a importância de respeitar os tempos e espaços para o processo ensino aprendizagem de seus estudantes, ampliou a proposta da organização escolar em ciclos para o 4º e 5º anos dos anos iniciais e para os anos finais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2014).

Com ênfase nos Anos Finais, a SEEDF, em suas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo (2014), resalta o compromisso com a democratização de uma educação pública de qualidade, comprometida com a aquisição das aprendizagens para todos os estudantes, incentivando-os, não apenas a permanência, mas o término dessa etapa educacional.

Conforme o documento citado, em contraposição à escola seriada, a organização escolar em ciclos “[...] pode contribuir para atenuar as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes durante seu percurso escolar ao propor constantes intervenções pedagógicas, respeitando os ritmos e processos diferenciados de aprendizagens dos estudantes.” (Distrito Federal, 2014, p. 12).

Arroyo (1999) apresenta reflexões importantes sobre a formação dos professores para essa modalidade de ensino. Uma vez que sempre estivemos inseridos no modelo seriado, e a partir dele muito de nós fomos formados, entender a nova forma de organização escolar pode requerer dos docentes uma formação que considere a reflexão e a ressignificação do tempo e do espaço para as aprendizagens.

Com ênfase na formação continuada dos docentes, Imbernón (2009) considera que qualquer transformação que ocorra nos sistemas educacionais deve levar em conta a formação para os profissionais, pois esses estão diretamente relacionados à implementação das novas propostas educativas.

A formação dos docentes é prevista pela LDB de 1996, podendo ser inicial ou continuada. Por formação inicial, entende-se aquela realizada em nível superior (graduação), realizadas nas universidades, faculdades e institutos. Contudo, a formação continuada acontece durante a prática pedagógica, ou seja, pressupõe que o docente já esteja inserido no contexto escolar, podendo acontecer inclusive no próprio espaço escolar.

No Distrito Federal, a formação continuada é realizada pela Unidade-Escola de de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), que, mediante políticas públicas, promovem ações de formação que tenham como objetivo a formação crítico-emancipadora dos profissionais de educação da SEEDF.

Pautada em autores como Garcia (1992), Santos (2010), Saviani (2012, 2013), Curado Silva (2014), as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal consideram uma formação continuada que “favoreça o desenvolvimento profissional a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação” (Distrito Federal, 2018b, p. 29).

Ressalta-se, ainda, que essas diretrizes estão em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo em Movimento do DF, ou seja, a Pedagogia Histórico Crítico (Saviani, 2012, 2013) e a Psicologia Histórico-Cultural (Vigostki, 2001, 2002, 2003), considerando os sujeitos participantes da formação como históricos e sociais, que “compreendem e questionam suas práticas sociais” (Distrito Federal, 2014, p. 33).

Assim, a EAPE, com o objetivo de promover a formação continuada que possibilite a construção da autonomia e emancipação – sujeitos capazes de entender, interpretar e transformar o mundo em que vivem, promove junto às escolas ações de formação continuada que podem ocorrer em diversos espaços, entre eles, na própria instituição de ensino.

A formação no ambiente da própria escola é considerada por Imbernón (2011, p. 86) como um “nicho para o desenvolvimento e a formação”. Ao julgar a escola como um espaço importante para a formação continuada, o autor esclarece que não é apenas uma mudança de lugar para a formação acontecer, mas a possibilidade de redefinição dos conteúdos, novas estratégias, professores como protagonistas e o desenvolvimento de um paradigma colaborativo entre os docentes.

A escola vista como locus para a formação continuada pode garantir um processo de formação permanente. Conforme Nóvoa (1992), a escola passa a ser vista como um ambiente educativo, onde não há distinção da formação e função dos docentes. Nessa dinâmica de formação-ação organizacional, constitui-se a investigação-ação colaborativa e a investigação formação.

Berbel (2011, p. 26) apresenta importantes considerações sobre o compromisso da escola na formação dos sujeitos – alunos e professores, tendo como incumbência a atuação “para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações”, sendo a educação para a autonomia um ato político pedagógico.

Dessa forma, para além de formar os estudantes, a escola também pode ser um espaço para a formação continuada de professores e professoras, com o compromisso em formar sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e participativos em seu processo formativo.

Portanto, ressalta-se que a formação continuada dos docentes, não está pautada em mera transmissão ou capacitação com o caráter tecnicista, mas com o objetivo de que os envolvidos possam refletir com o intuito de propor mudanças necessárias à prática pedagógica, com vistas ao fortalecimento do trabalho coletivo e aprendizagem

dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa-ação aqui desenvolvida, traz reflexões sobre a organização escolar em ciclos, no contexto de uma ação de formação continuada realizada no ambiente escolar, pautada no diálogo e na construção coletiva do saber.

2. Metodologia

Este trabalho traz como proposta metodológica a pesquisa-ação ligada aos estudos educacionais. Em linhas gerais, essa linha de estudos apresenta o objetivo de buscar a melhoria da prática pedagógica a partir das reflexões sobre as ações desenvolvidas nas escolas e por meio do diálogo e trabalho coletivo, bem como com o conhecimento acadêmico (Tripp, 2005).

A pesquisa-ação está inserida no contexto da investigação-ação, e por isso, segue um ciclo investigativo que auxilia no processo entre a prática e a investigação. Tripp (2005), ao citar o ciclo, apresenta as seguintes etapas: identificação do problema, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de possibilidades para mudança. Nas palavras do autor (2005, p. 447), “a pesquisa-ação é uma forma de investigação ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Ou seja, é importante ressaltar que, ao investigar a prática, os critérios de uma pesquisa acadêmica devem ser considerados e incluídos no processo de investigação.

Inserida no contexto das metodologias participativas, a pesquisa-ação considera a atuação dos envolvidos na pesquisa um fator essencial, ou seja, além de garantir e promover o envolvimento dos participantes da pesquisa, ela também promove o fortalecimento do grupo e aprendizagem coletiva.

Sobre os participantes da pesquisa, Tripp (2005) considera importante que essa participação deve acontecer durante todo o processo de investigação, e como promoção positiva do processo deve-se observar: o interesse mútuo para os assuntos que serão tratados, o compromisso com a partilha e realização da pesquisa, a participação ativa de todos os envolvidos da forma com desejarem, a partilha sobre os processos da pesquisa de forma igualitária (quando possível), a construção de uma relação benéfica para todos os participantes e estabelecimento de procedimentos de inclusão para a decisão quanto a questões sobre justiça entre os sujeitos.

Ao considerar a participação de todos os envolvidos, a pesquisa-ação é um instrumento importante também como função política.

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas

respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas (Toledo; Jacob, 2013, p. 158).

Ao citar Zuñiga (1981), os autores afirmam que a pesquisa-ação como prática política deve estar associada a transformação social, tendo como característica a inovação do ponto de vista sociopolítico e o “controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva, tanto na sua tomada de consciência como no comprometimento com as ações coletivas” (Toledo; Jacob, 2013, p. 160). Com isso, o papel do pesquisador deve ser comprometido não apenas com o rigor metodológico, mas também com o respeito e a garantia da participação ativa de todos os envolvidos, considerando a realidade local para promover mudanças reais e possíveis.

No contexto educacional, a pesquisa-ação pode contribuir com as concepções freireanas, sobre “a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para o seu enfrentamento” (Toledo; Jacob, 2013, p. 158). Ao analisarem o possível diálogo entre pesquisa-ação e educação, Toledo e Jacob (2013) apresentam a relevância de seu uso para as questões educacionais. A partir da pesquisa realizada em trabalhos voltados para a área educacional que utilizam essa metodologia, destacam o caráter reflexivo, mobilizador e gerador de conhecimentos interdisciplinares, proporcionando um enfrentamento e busca de soluções viáveis aos problemas, contribuindo para um processo de transformação das práticas e desenvolvimento da cidadania.

Por isso, com o objetivo de refletir sobre a organização escolar em ciclos na rede pública de ensino, a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade de subsidiar uma ação de formação continuada, pois ela confere a oportunidade do diálogo e construção conjunta do objeto de estudo.

No Distrito Federal, a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE), ligada à SEEDF, fomenta a formação continuada por meio de definições de políticas, coordenação e execução de ações que estabeleçam uma cultura de pesquisa e desenvolvimento profissional. Entre as ações de formação continuada desenvolvidas pela EAPE, o Projeto *EAPE vai à Escola* tem o objetivo de oferecer formação para os docentes durante as coordenações coletivas ou nas coordenações por área, no espaço escolar, a partir das demandas feitas pela própria instituição.

Além de fomentar o diálogo pedagógico entre a EAPE e as escolas, o projeto EAPE Vai à escola (EVAE) busca desenvolver ações de formação que tenham as escolas como locus principal de formação, apoiá-las nas discussões sobre temáticas pedagógicas, fortalecendo o momento da

coordenação pedagógica, bem como propor elaboração de estratégias de intervenção pedagógica por meio das reflexões feitas durante as ações formativas. O projeto *EAPE vai à Escola* apresenta duas estratégias:

a) *Oficinas*: carga horária de 30 horas, desenvolvidas em 3 encontros síncronos (*on-line*) e/ou presenciais. Os encontros *on-line* podem ser realizados por meio das plataformas *Google Meet*, *Zoom* ou *Microsoft Teams*, somando carga horária total de 9 horas. A carga horária complementar (21h) será realizada por meio de leituras, atividades ou elaboração e aplicação de um Plano de Intervenção Pedagógica.

b) *Sala de Coordenação*: carga horária de 2 horas, desenvolvendo temáticas centrais da práxis pedagógica dos docentes da SEEDF, desenvolvidas em encontro síncrono (*on-line*) e/ou presencial, promovendo espaços de debate e reflexão capaz de envolver toda a comunidade escolar.

Para o propósito deste trabalho, foram feitas duas Salas de Coordenação, apresentando o tema sobre a organização escolar no 3º ciclo, em duas escolas diferentes, Centro Educacional 01 do Paranoá e Centro de Ensino Fundamental 308 de Santa Maria, práticas desenvolvidas presencialmente com os professores e professoras dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de garantir a participação de todos os sujeitos participantes da ação de formação, optou-se em utilizar estratégias pedagógicas, que consideram o protagonismo dos participantes, bem como, abertura ao diálogo, reflexão e construção coletiva do saber.

A estratégia pedagógica escolhida foi a Phillips 6/6. Rodrigues e Carvalho (2012) fazem uma breve apresentação sobre a caracterização e as contribuições dessa técnica para grupos com maior número de participantes.

O nome Phillips 6/6 está associado a J. D. Phillips, organizador e divulgador da técnica, e por sua dinâmica ter como base a formação de grupos com mínimo de 6 (seis) pessoas, estipulando o tempo de 6 (seis) minutos para debates e apreciação do tema apresentado. Sua utilização auxilia na obtenção de informações do grupo, levantamento de dados e sugestões, favorecimento de um clima de receptividade e de facilidade de aprendizagem, além de promover maior participação de todos os membros do grupo. (Rodrigues; Carvalho, 2012).

Ainda, ressalta-se que sua aplicação é feita quando há o objetivo de diluir o formalismo e fortalecer a cooperação dos envolvidos, ampliar a participação e comunicação, agrupar ideias, sugestões ou opiniões do grupo, estimular o diálogo e promover a reflexão a partir das visões pluridimensionais sobre o assunto e, também, enfatizar a troca de experiência (Rodrigues; Carvalho, 2012).

Além disso, Trapp (2018) ressalta que a utilização dessa técnica contribui na desconstrução de situações dicotômicas de aprendizagem. Ao citar Gomes (2008 *apud* Trapp, 2018), o desenvolvimento da capacidade de síntese e superação do medo de falar em público revela a importância da Phillips 6/6 no processo de aprendizagem, pois mesmo os participantes mais tímidos, dentro de um grupo menor, podem se expressar e contribuir com seus pensamentos e apreciações. Ocorre a superação da dicotomia de aprendizagem quando o participante percebe que não houve favorecimento ou privilégios para um grupo determinado, mas quando há a possibilidade de que todos os membros participem trazendo suas contribuições.

Para a análise dos dados coletados, a pesquisa-ação, conforme pesquisa qualitativa, possibilita a análise e interpretação dos dados coletados durante a ação desenvolvida. Minayo (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2009, p. 21), ou seja, ela está imersa no mundo dos significados.

Nesse sentido, as interpretações das reflexões feitas pelos participantes desta pesquisa-ação foram feitas por meio de análise conforme referencial teórico apresentado, bem como na busca por alcançar os objetivos pretendidos.

3. Implantação da intervenção proposta

Conforme já apresentado, o projeto *EAPE vai à Escola* é uma das ações de formação continuada para os servidores da carreira magistério e carreira assistência ligados à Secretaria de Educação do Distrito Federal, organizado e ofertado pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE). A solicitação para a realização do projeto é feita pela escola, que ao entrar em contato com a EAPE indica a temática e a forma como ela poderá ser desenvolvida na escola. Dessa forma, as escolas escolhidas para participarem dessa pesquisa-ação foram as mesmas que solicitaram uma formação continuada pelo projeto *EAPE vai à Escola* com a temática voltada para os ciclos de aprendizagem.

A dinâmica adotada para essa ação formação foi a mesma para as duas escolas, sendo escolhida a estratégia pedagógica Phillips 6/6 como prática mobilizadora das discussões e reflexões com o objetivo de entender o que os docentes já conheciam sobre o tema e promover condições para que todos e todas participassem.

Para facilitar as análises das contribuições dos participantes da pesquisa, optou-se por numerar sequencialmente os grupos, sendo os grupos de 1 a 5 referentes ao CED 1 do Paranoá, pois foi onde ocorreu a primeira ação de formação e os grupos de 6 a 9 referentes ao CEF 308 de Santa Maria. Os encontros foram divididos em três momentos:

1º momento

Foram dadas explicações aos participantes sobre a pesquisa e solicitado que os professores que quisessem participar preenchessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após, foi exposto como a dinâmica iria acontecer, deixando-os livres para a escolha e organização dos grupos.

No CED 1 do Paranoá foram organizados 5 cinco grupos: 4 (quatro) grupos com 6 (seis) participantes e 1 (um) grupo com 8 (oito) participantes. No CEF 308 de Santa Maria, foram organizados 4 (quatro) grupos: 2 (dois) grupos com 5 (cinco) participantes, 1 (um) grupo com 4 (quatro) participantes e 1 (um) grupo com 7 (sete) participantes.

Após a formação dos grupos, foi entregue uma folha A3 e canetas hidrocores para o registro das considerações feitas a partir da pergunta norteadora: “Qual é a ideia ou concepção que eu/nós tenho/temos sobre o ciclo de aprendizagem?”

Os grupos tiveram seis minutos para debater e anotar as principais ideias.

2º momento

Com base nos referenciais teórico-metodológicos da SEEDF e o Projeto Político Pedagógico das instituições, foi feita uma explanação sobre as concepções, objetivos e metodologias a respeito do tema Ciclo de Aprendizagens e Avaliação Formativa.

Durante a exposição da formadora, os participantes tiveram liberdade para expressarem suas opiniões, trazerem experiências, apontar desafios e potencialidades vividas com a organização escolar em ciclos. Esse momento foi marcado com diálogo e muita interação entre os participantes.

3º momento

Os grupos se reuniram novamente para confrontarem suas ideias iniciais com as ideias apresentadas e discutidas no segundo momento. O tempo para a discussão no grupo foi de 6 minutos e, logo após, foi franqueado aos grupos que quisessem apresentar suas reflexões, obedecendo também o tempo de até 6 minutos.

4. Resultados

A realização da ação de formação ocorreu durante a coordenação pedagógica presencialmente nas escolas, por isso, contou com a participação dos professores de todos os componentes curriculares dos Anos Finais da instituição. Após as explicações e encaminhamentos sobre como aconteceria a formação, os professores se

organizaram em grupos para discutir e refletir sobre a pergunta: “Qual é a ideia ou concepção que eu/nós tenho/temos sobre o ciclo de aprendizagem?”, originando:

- 5 grupos no CED 1 do Paranoá (4 grupos com 6 participantes e 1 grupo com 8 participantes).
- 4 grupos no CEF 308 de Santa Maria (2 grupos com 5 participantes, 1 grupo com 4 participantes e 1 grupo com 7 participantes).

Cada grupo registrou em uma folha A3, distribuída anteriormente, suas considerações e reflexões sobre ciclos de aprendizagem. Os registros foram feitos pelos professores em dois momentos: antes da apresentação pela formadora sobre os conceitos e pressupostos dos ciclos na SEEDF, e depois da apresentação. Os grupos foram numerados de forma aleatória, não buscando reconhecer ou privilegiar os participantes.

Como escolha metodológica, optou-se pela continuidade dos números dos grupos, entendendo que por ser a mesma estratégia pedagógica e pergunta sobre conceitos e concepções da organização pedagógica em ciclos no contexto da SEEDF para as duas escolas, não havendo expressões que particularizassem a realidade de uma escola em específico.

Para melhor visualização do material e análise, foram transcritos aqui os registros realizados pelos participantes dos grupos: i) CED 01 do Paranoá – 1º registro; ii) CED 01 do Paranoá – 2º registro; iii) CEF 308 de Santa Maria – 1º registro; iv) CEF 308 de Santa Maria – 2º registro.

5. Discussão

A estratégia pedagógica utilizada, Phillips 6/6, possibilitou aos docentes dois momentos de reflexão sobre os ciclos de aprendizagem, promovendo interação e diálogo entre os participantes da pesquisa, demonstrando, por meio da análise dos dados produzidos, que os docentes já tinham uma aproximação com o tema.

No primeiro momento, os grupos se manifestaram indicando críticas, mas apresentaram ideias importantes para a compreensão sobre os ciclos de aprendizagem. Os grupos 8 e 9 se aproximaram dos conceitos de ciclos apresentados por Mainardes (2007), Jacomini (2009) e Freitas (2004) ao se expressarem:

É uma forma de ampliação dos tempos de aprendizagem de forma a romper o modelo de seriação (Grupo 8).

Pressupõe-se que o aluno tenha um período pré-determinado para desenvolver habilidade e competências que são esperadas para aquela etapa (Grupo 9).

Em linhas gerais, a organização do trabalho pedagógico realmente pressupõe outra organização para o

espaço-tempo de aprendizagem e para isso, a organização do trabalho pedagógico do docente também deve ser alterada, ou seja, a busca por outras estratégias de ensino-aprendizagem, bem como outra visão sobre avaliação para as aprendizagens, superando o modelo seriado, pois, conforme Jacomini (2009), o ensino em ciclos favorece o ensino e as aprendizagens, se contrapondo ao ensino seriado, sendo que este favorece a exclusão e a reprovação.

As reflexões dos grupos 1, 2, 3 e 4 sugerem o que Mainardes (2007) considera como “uma oportunidade de repensar o papel da escola e construir um modelo de escolarização mais adequado às necessidades dos alunos da escola pública” (2007, p. 119):

Ciclo de ação em espiral (Grupo 1)

Flexibilidade, criatividade (Grupo 2)

Requer adaptações desafiadoras (Grupo 3)

Aprendizagem em ciclos: continuidade, reformulação e ocultação (Grupo 4)

Ainda no primeiro momento, os grupos 5, 6 e 7 apresentaram as seguintes reflexões:

Desafio, transitório, desmotivador (quantidade de alunos, livro, sistema seriado), politicagem, utopia (Grupo 5).

A ideia é boa, mas não foi bem elaborado, uma didática que afasta o aluno da busca da responsabilidade do estudo, já que ele não reprova e promove a aprovação sem critérios (Grupo 6).

Não reter, tem impacto positivo? (Grupo 7).

Estas considerações indicam uma aproximação ao que Mainardes (2007) apresenta na relação com as práticas educacionais tradicionais, ou seja, há uma demonstração de preferências por práticas já consolidadas historicamente, como no caso de modelos de ensino que o professor está no centro do processo, além da ênfase na reprovação.

Sobre a ênfase na reprovação, Jacomini (2009) considera um pensamento estabelecido histórico e culturalmente, pois durante muito tempo a prática educacional foi marcada pela ideia de que a reprovação era a garantia de qualidade na educação. Em suas palavras, “[...] a seriação como promoção ou retenção ao final de cada ano letivo foi sendo incorporada ao imaginário à prática docente como intrínsecas ao processo educativo, sem as quais não se podia conceber uma educação de ‘de qualidade’” (2009, p. 560).

O segundo momento, realizado após as discussões pautadas nos referenciais teóricos e metodológicos sobre ciclos mediado pela pesquisadora, possibilitou aos participantes da pesquisa a revisitação nas primeiras reflexões feitas, sendo facultado a possibilidade de mudanças ou continuidade das primeiras ideias. Observou-se, portanto, que os grupos 1, 2, 5 e 7 não alteraram os registros feitos.

O grupo 4 retirou a palavra 'ocultação', o que pressupõe que as ideias iniciais foram complementadas após as explicações da apresentação por parte da pesquisadora.

Aprendizagem em ciclos: continuidade, reformulação e ocultação (Grupo 4).

Os grupos 3, 8 e 9 registraram:

Requer adaptações desafiadoras do professor quanto para o aluno (Grupo 3).

Essa mudança exige uma mudança de mentalidade de toda a comunidade escolar, mas exige também mudanças estruturais e de condições de trabalho. Enquanto isso não acontece, as propostas serão apenas superficiais e esbarrarão na materialidade dessas condições (Grupo 8).

A preparação para o ensino de ciclos é falha. Faltam informações, conceitos e estudo sobre o tema além de um outro olhar que seja de fato um ensino eficaz (Grupo 9).

Pode-se inferir que as ideias modificadas pelos grupos corroboram com Mainardes (2007) e Jacomini (2009) ao mencionarem a necessária mudança estrutural para que os ciclos efetivamente ocorram, entre elas, destacam-se as questões ligadas à gestão, infraestrutura e formação dos profissionais da área.

Em sua pesquisa, Mainardes (2007) discorre sobre as condições de infraestrutura ligadas às condições de trabalho, apontando como dificuldades, entre outros fatores, as salas de aulas numerosas, falta de espaço físico e falta de suporte adequado pela gestão da escola. Nas palavras de Jacomini (2009), "Portanto, os ciclos só podem ser efetivamente implementados se houver uma mudança estrutural na escola, tanto em relação às condições materiais de funcionamento quanto em relação às concepções educacionais que subsidiam a ação dos educadores." (Jacomini, 2009, p. 564).

Dessa forma, os professores participantes desses grupos, ao tecerem críticas aos ciclos, trazem considerações ligadas à realidade em que estão inseridos, percebendo de maneira prática o impacto causado na organização escolar.

Para o grupo 6:

Deveria existir uma média pelo qual o aluno se esforça por ela (Grupo 6).

Ao incluir a necessidade de existir uma média para que os alunos se esforcem por ela, o grupo 6 sugere um reforço na ideia de que a prática educacional está

voltada para o esforço do aluno em aprender, o que difere do pensamento apresentado por Jacomini (2009). Dessa forma, Jacomini (2009), ao citar Pistrak (2003 *apud* Jacomini 2009), pondera que fica a cargo da escola, junto aos pais e a sociedade, "contribuir para a construção de outra forma de conceber a função social da educação e da aprendizagem escolar, pois é função dela oferecer condições aos alunos para se apropriarem de conhecimentos e métodos fundamentais à compreensão da vida em suas várias dimensões" (Pistrak, 2003, p. 570).

Reconhecemos que ainda há muitas questões a serem consideradas para o entendimento e a prática efetiva da organização escolar em ciclos, as reflexões dos docentes apresentadas, revelam a importância de espaços e tempos destinados à formação continuada, bem como a necessidade de uma formação permanente no contexto da própria escola, levando em consideração a participação ativa dos docentes, como por exemplo.

Conclusão

Por meio dessa pesquisa-ação, reafirmar a importância das coordenações pedagógicas como espaço fundamental na formação continuada dos docentes. Embora a pesquisa-ação tenha sido realizada em duas escolas diferentes, a estratégica pedagógica e a pergunta norteadora foram as mesmas para ambas, o que possibilitou a análise das reflexões dos professores em conjunto.

Ao considerar as reflexões feitas pelos docentes, sugere-se que outras ações de formação ocorram, uma vez que a discussão sobre a organização escolar em ciclos também envolve outros conceitos importantes do processo ensino-aprendizagem, como o entendimento de uma avaliação que supere a reprovação como mecanismo de garantia de aprendizagem e a prática pedagógica, ao perceber o protagonismo dos alunos e dos conteúdos constituídos historicamente.

Compreende-se, ainda, que a ação de formação realizada no ambiente escolar por meio da estratégia pedagógica, Phillips 6/6, contribuiu para a formação continuada dos profissionais de ambas as escolas, pois possibilitou aos participantes, momentos de diálogo, reflexão, troca de experiências, permitindo que todos e todas participassem e contribuíssem para a construção coletiva do saber. Ademais, há índices suficientes para inferir que a formação continuada realizada na própria escola, durante a coordenação dos professores, ratifica a importância desse espaço-tempo para processos de formação permanente, bem como o desenvolvimento de modelos de formação colaborativa e participativa entre os docentes.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 35-50, jan./abril. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xsbxJzBMfXVxYd-5mT3S85Md/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 abr. 2022.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. *In: Formação contínua de professores*. Boletim 13. Brasília: MEC, 2005.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bMn89qFD5Hs56YCLjZnJpzF/?lang=pt> Acesso em: 6 abr. 2022.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, n. 32, p. 25-40, jan./jun., 2011. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 28 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em http://basenacionalcum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 461-484, abr./jun, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 2ª ed., Brasília, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2018b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **EVAE 2025**. Disponível em: <https://eape.se.df.gov.br/14553-2/>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília, 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos ou séries**: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempo-espacos da escola? *In: 27ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 35, p. 557-572, set/dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5V5TFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 maio 2022.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez. 2007.
- MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 32, p. 11-30, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FrPkxXyN66jjkC4TRHRzJCq/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.
- RODRIGUES, Theodomiro; CARVALHO, Marcos. **Manual de técnicas e metodologias de ensino para os eventos de formação gestão de adultos - material de apoio**. 2012. Disponível em: https://altamironocan.files.wordpress.com/2012/10/manual_de_tc3a9cnicas_e_metodologias_de_ensino_para_os_eventos_de_formac3a-7c3a3o.pdf . Acesso em: 26 abr. 2022.
- TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOB, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 34, p. 155-173, jan./mar, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- TRAPP, Edgar Henrique Hein. World Café e Phillips 66: Tecendo duas estratégias em sala de aula. **Revista Ciência Contemporânea**. São Paulo, n. 3, p. 40-54, jan./jun. 2018. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180827175740.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 31, p. 443-446, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

A inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional por intermédio dos processos básicos e das dimensões da aprendizagem de Knud Illeris

The inclusion of students with disabilities in vocational education through the basic processes and dimensions of learning by Knud Illeris

 Antônio Marcos Soares da Conceição *

Recebido em: 8 jan. 2024
Aprovado em: 10 fev. 2025

Resumo: Entre o elenco de trabalhadores que atuam na Educação Profissional inclusiva existe uma preocupação crescente quanto à aprendizagem do estudante com deficiência. Os desafios para que o estudante com deficiência permaneça na Educação Profissional e Tecnológica - EPT inclusiva requerem providências como a implementação de recursos e estratégias específicas que vão ao encontro das necessidades do estudante. Este trabalho de cunho descritivo tem como objetivo conhecer as teorias da aprendizagem de Illeris (2013), bem como analisar as ações que visem à permanência do estudante na EPT, visto que o acesso já está garantido por meio da legislação. Pretendeu-se descrever, a partir de estudo qualitativo, de tipo bibliográfico, as considerações do teórico Illeris (2013), a respeito da compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana, dialogando sobre a inclusão do estudante com deficiência na EPT na intenção de contribuir para a inclusão e a integração de todos, sem distinção de dificuldades físicas, intelectuais ou sensoriais.

Palavras-chave: Teorias da aprendizagem. Permanência. PcD. EPT.

Abstract: Among the list of workers who work in Professional Education there is a growing concern about the learning of students with disabilities. The challenges for students with disabilities too remain inclusive: Professional and Technological Education - EPT require measures such as the implementation of specific resources and strategies that meet the needs of the student. This descriptive work aims to know the theories of learning of Illeris (2013), as well as to analyze the actions aimed at the permanence of students in EFA, since access is already guaranteed through legislation. It was intended to describe, from a qualitative study, of bibliographic type, the considerations of the theorist Illeris (2013), regarding the comprehensive understanding of human learning, dialoguing about the inclusion of students with disabilities in EFA with the intention of contributing to the inclusion and integration of all, without distinction of physical, intellectual or sensory difficulties.

Keywords: Theories of learning. Permanence. PcD. EPT.

* Mestre em Educação Profissional Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e professor de atividades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: marcosbrucy@gmail.com

Introdução

Vivemos um momento histórico sob a desconstrução de uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica capacitista e a pretensão de assegurar melhores condições de vida e formação integral para as Pessoas com Deficiência - PcD. Com isso, a inclusão tem ganhado visibilidade em diferentes áreas nos últimos anos, entre essas, na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, por meio da temática EPT inclusiva.

Em dezembro de 2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU adotou a resolução que instituiu a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, cuja finalidade é “proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade” (Brasil, 2009). No Brasil, considera-se que um dos princípios norteadores da EPT é a

[...] observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade” (Brasil, 2021, p. 2).

A aprendizagem faz parte da vida humana, inicia-se no nascimento e se estende até a morte. Atribuir uma definição única para a aprendizagem é uma atividade difícil, visto que esta pode ser analisada à luz de diversas teorias. Destacamos que o processo de aprendizagem e suas teorias têm sido muito discutidos, principalmente quando se deseja a formação integral do estudante. Nesse sentido, considerar os aspectos atitudinais, as habilidades, os interesses e a personalidade dos sujeitos pode contribuir para aprendizagem significativa que acompanha a vida de cada pessoa.

Em resumo, este trabalho objetiva conhecer as teorias da aprendizagem de Illeris (2013), bem como analisar as estratégias e ações que favorecem a permanência de estudantes com deficiências na Educação Profissional e Tecnológica, investigando os fatores que contribuem para sua inclusão efetiva e o sucesso acadêmico nesse contexto.

Menciona-se o acesso proporcionado por meio da legislação, a qual procura garantir a permanência do estudante nesse meio. Destacam-se as ações dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs como importante referência de integração social do estudante com deficiência e, por fim, dialoga sobre as possibilidades de uma inclusão efetiva à luz do conhecimento a respeito das teorias da aprendizagem apresentadas pelo autor.

Como método, este estudo adotou abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, como objetivo de descrever

e analisar contribuições teóricas sobre a compreensão abrangente da aprendizagem humana. A pesquisa buscou dialogar com essas teorias com o contexto da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional, visando identificar subsídios teóricos que venham a contribuir para práticas educacionais mais inclusivas e integradoras.

O acesso de estudantes com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): desafios e estratégias para a inclusão efetiva

Falar sobre inclusão escolar, especificamente sobre a inclusão dos estudantes com deficiências na EPT, nos remete ao movimento político-educacional traçado nos anos 1990, tendo como base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagens* e a *Declaração de Salamanca sobre a Preparação para a vida adulta e a formação para o trabalho* de 1994, que se materializa no entendimento com a criação dos Institutos Federais a partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

Tais marcos nos deram uma nova forma de pensar a EPT, estabelecendo uma visão educativa baseada na inclusão de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiências, e no acesso e na permanência da classe trabalhadora, pela Lei nº 12.711/2012, a uma educação de qualidade que pudesse desfazer a tradicional divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (Brasil, 2012).

Em face desta discussão sobre inclusão, acesso e permanência do estudante com deficiência na EPT, percebemos avanço nos Institutos Federais – IFs em decorrência da alteração da Lei Nº 12.711/2012, Lei das Cotas, pela Lei Nº 13.409/2016, que passou a garantir a reserva de vagas nos institutos e universidades para esse segmento (Brasil, 2016), segundo a qual:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil 2016; grifos nossos)

O acesso dos estudantes com deficiência nas instituições federais exige a adoção de um conjunto de medidas que possibilitem maior efetividade no processo de inclusão, as quais devem estar presentes em todos os aspectos no espaço da EPT – pedagógico, atitudinal, estrutural. Para garantir este acesso e permanência dos estudantes PcD e para contribuir com a formação continuada dos docentes para com este tema, o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP, 2006), implantou os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito dos Institutos Federais.

O programa TEC NEP surgiu em meados dos anos 2000 como a primeira experiência de educação inclusiva da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Silva, 2020). O TEC NEP, conforme Nascimento e Faria (2013), foi estruturado nos seguintes momentos: no primeiro momento que vai de 2000 a 2003, temos a Mobilização e Sensibilização; logo depois, de 2003 a 2006, a Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com necessidades Específicas – NAPNEs; e no terceiro momento de 2007 a 2009, notam-se a formação de recursos humanos e o uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas.

As definições de siglas para os NAPNEs não são unânimes, no entanto o objetivo é comum: esses núcleos constituem-se como o setor que realiza movimento voltado para inclusão escolar dentro dos IFs. O NAPNE é ligado à Pró-Reitoria de Extensão e, nos *campi*, à Direção Geral. Conforme regulamento (Resolução N.º 024-2013/CS-IFB), o núcleo apresenta-se como um setor de caráter consultivo, operando sobre trabalho de assessoria, emissão de conselhos a respeito de algo, prestação de opinião sobre determinado assunto com o objetivo de colaborar em tomada de decisões.

O NAPNE, dentro de uma instituição que oferta educação profissional e tecnológica, exerce, junto a ela, papel importante de promoção social, tendo o compromisso de oferecer formação para o trabalho, justa, igualitária, emancipatória e democrática.

A perspectiva de trabalho desse Núcleo, de acordo com a Resolução n.º 024-2013/CS-IFB, além das que já foram citadas, deve ainda:

[...] articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas. Prestar assessoria aos dirigentes do Campus em questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas. Estimular o espírito de inclusão na comunidade interna e externa, de modo que o(a) estudante em seu percurso formativo, adquira conhecimentos técnicos, científicos e valores sociais consistentes, que o levem a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida (Brasil, 2013).

Conforme posto, o NAPNE possui atribuições que caminham no sentido de favorecer ambiente em que a diversidade não pode ser considerada como algo que precisa ser corrigida ou tolerada. Pelo contrário, o olhar inclusivo e a diversidade proposta trazem a possibilidade de um caminho para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua atuação no mercado de trabalho e no mundo. Por isso, o trabalho do Núcleo assume dimensão de formação integral.

Considerando que o público-alvo deste núcleo são os estudantes com deficiência, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, auditiva, visual, mental, intelectual ou sensorial; estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); estudantes com altas habilidades/superdotação e ainda os Transtornos Funcionais Específicos – TFE, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, ressalta-se que nem todos que acessaram por meio da lei de cotas por deficiência necessitam de acompanhamento sistemático.

Após o acesso, para que a permanência do estudante PcD seja efetiva, torna-se necessário observar os caminhos trilhados por este estudante e as ações continuadas que lhe são ofertadas, as quais lhe possibilitem o Atendimento Especializado: leitor, conforme necessidade específica; intérprete de LIBRAS; acréscimo de tempo para a realização de atividades e avaliações, conforme necessidade; planejamento inclusivo; acolhimento individualizado; além de tudo o que está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A Lei n.º 9.394 de 1996 (LDBEN), destina o Capítulo V inteiramente à Educação Especial. É importante destacar que a LDBEN garante em seu Artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades; terminabilidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996, p. 6).

No caso de estudantes com deficiências na EPT, a realidade mostra que escolas públicas federais, estaduais ou municipais, revelam pouca sensibilidade para acolher esse público específico, embora o discurso pedagógico afirme o contrário (Conceição; Machado, 2022). Na verdade, as dificuldades das escolas estão na falta de cultura organizacional operada a partir do estudante e não dos programas de ensino aos quais o discente deve se curvar dentro de um princípio de encaixe e padronização (Viegas, 2003). Essa visão é a negação do próprio sentido da educação, que, como diz Freire (1982, p. 24), “deveria ajudar as pessoas no exercício de sua expressividade humana”.

Estratégias de permanência para estudantes com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma análise à luz das teorias da aprendizagem

Knud Illeris, nascido em 1939, é pesquisador dinamarquês e professor adjunto honorário do *Teachers College* da Universidade de Columbia, na cidade de Nova York (Figura 1). Seu trabalho é focado no desenvolvimento de habilidades e aprendizagem humana, aplicado principalmente com uma combinação entre as abordagens de Piaget e a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Em seu texto “Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana”, destaca que muitas teorias da aprendizagem foram produzidas desde o final do século XIX. De algum modo, ele procura dar conta dessa pluralidade, formulando uma organização própria a partir da diversidade dessas teorias, apresentando a seguinte definição de aprendizagem: “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (Illeris, 2013, p. 16).

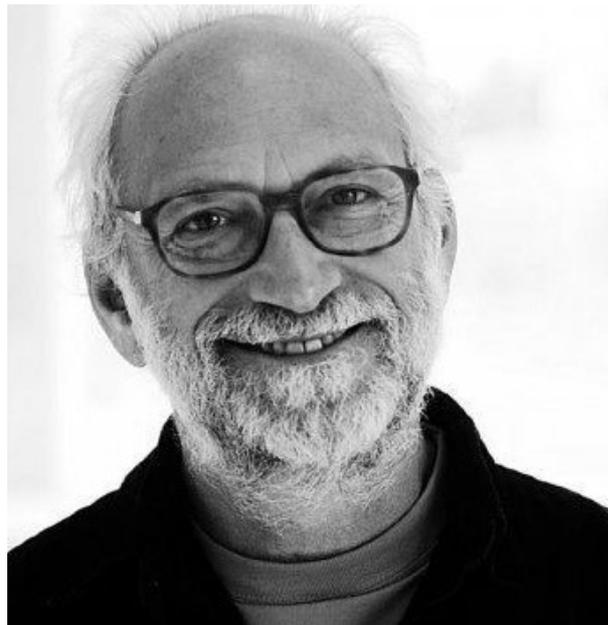
O autor destaca que a aprendizagem, por ser um processo complexo, envolve aspectos psicológicos, biológicos e sociais. Todos esses elementos são importantes. Além disso, há aspectos da aprendizagem que são internos dos indivíduos (elaboração, aquisição) e outros que são externos (ambiente social, cultural, material).

Normalmente, as teorias de aprendizagem se concentram mais em um desses processos, internos ou externos. O *behaviorismo*, por exemplo, dá destaque a processos internos. Já “as teorias de aprendizagem social” privilegiam aspectos externos em suas análises.

Na década de 1990, Illeris estabeleceu três dimensões da aprendizagem e desenvolvimento de competências:

1. Dimensão do Conteúdo (Funcionalidade): refere-se àquilo que é aprendido, os conteúdos de aprendizagem, a capacidade do aprendiz e compreensão do indivíduo. Integrada ao processo interno psicológico do aprendiz de elaboração e aquisição, essa dimensão confunde-se com habilidade, raciocínio, conhecimento, estratégias, significados, métodos, entre outros. “A busca do indivíduo envolve construir significado e capacidade para lidar com os desafios da vida prática e, assim, desenvolver uma funcionalidade pessoal geral”. (Illeris, 2013, p. 18).
2. Dimensão do Incentivo (Sensibilidade): compreendem elementos como emoção, sentimento, aspiração, pretensão e motivação. Nesta dimensão, faz-se necessário direcionar a energia mental do aprendiz para a construção do processo de aprendizagem. [...] “é garantir o equilíbrio mental contínuo do indivíduo e, assim, desenvolver simultaneamente

Figura 1 – Knud Illeris



Fonte: <https://alchetron.com/Knud-Illeris>

uma sensibilidade pessoal”. (Illeris, 2013, p. 18). Associada, também, ao processo de elaboração e aquisição do indivíduo, com incentivos continuamente inspirados pelos conteúdos, por novas informações.

3. Dimensão da Interação (Integração): A constituição desta ocorre fundamentalmente por intermédio das dimensões de Funcionalidade e Sensibilidade. Este campo assegura os estímulos necessários que dão início ao processo de aprendizagem, podendo acontecer em diversas formas: atividade, experiência, inteligência, transmissão, repetição, participação, entre outros (Illeris, 2016), pois “serve à integração pessoal em comunidades e na sociedade e, assim, também constrói a socialidade do indivíduo” (Illeris, 2013, p. 19). Está integrada ao processo externo do aprendiz de ação, comunicação e cooperação.

Com isso, podemos concluir que o processo de aprendizagem do sujeito, com ou sem deficiência, ocorre a partir da obtenção de conhecimentos, habilidades e de vivência em ambientes, por intermédio da experiência, do estudo ou do ensino. Sendo assim, o educador/professor necessita criar condições de aprendizagem, seja por um aspecto interno ou externo, em que o educando se envolva inteiramente no processo e esteja motivado para assimilação de novos conhecimentos.

Pensar sobre como o estudante com deficiência na EPT inclusiva pode aprender tornou-se o principal questionamento, quando nos propomos a pesquisar a respeito das teorias da aprendizagem. Se considerarmos que

buscamos formar um indivíduo que tome conhecimento dos saberes historicamente acumulados (Saviani, 1991), atuando criticamente na vida em sociedade, devemos, enquanto professores, elaborar vários planejamentos de aula com estratégias que potencializem a aprendizagem do estudante. Afinal, é sabido que nem todos os estudantes seguem sempre os mesmos caminhos para a construção do conhecimento.

Como já considerado anteriormente, segundo Illeris, (2013, p. 16), a aprendizagem pode ser conceituada de uma forma bastante ampla, pois considera que nesse processo é preciso levar em conta as condições que influenciam o meio, o contexto social no qual o estudante está inserido, suas necessidades específicas, as condições estruturais para que a aprendizagem ocorra e as disposições que o estudante apresenta.

Trazendo o conceito psicanalítico de transferência – que o autor alude aos “incentivos”, observa-se que a relação professor-estudante em relação à aprendizagem pode acontecer quando o estudante se volta para a figura do professor como objeto de desejo inconsciente, ou seja, o discente vê no professor aquele que sabe como ensiná-lo e que é capaz de desempenhar este papel (Conceição; Machado, 2023). Nas palavras de Illeris, “a aprendizagem é motivada por desejo, interesse, necessidade ou compulsão” (Illeris, 2013, p. 18).

O autor apresenta, ainda, outras duas dimensões da aprendizagem. A dimensão do conteúdo refere-se ao que aprendemos e à maneira como estabelecemos conexões com esse conhecimento, construindo significados para os desafios da vida, e a dimensão do incentivo que dá sentido e valor ao que aprendemos.

Quando se faz esse diálogo com a EPT inclusiva, percebe-se quão importante é a relação, a motivação e a integração entre os docentes, estudantes, familiares e demais servidores da escola no processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais. Estas ações são necessárias para a criação de estratégias de ensino que fortaleçam a aprendizagem e a potencialidade do estudante (Conceição; Machado, 2022).

Logo, é essencial que todos os profissionais que terão contato com os estudantes com deficiência na EPT inclusiva tenham formação sólida, humana, capaz de auxiliá-los da melhor maneira possível. A deficiência deve ser considerada, neste processo de aprendizagem, mas nunca deverá ser fator determinante para aquilo que pode ou não pode ser ensinado (Conceição; Machado, 2022).

Para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória deve-se conhecer o estudante, saber quem ele é, bem como suas fragilidades e potencialidades pedagógicas. Partindo deste princípio, podem-se elaborar objetivos e atividades que busquem superar os pontos vulneráveis

e que fortaleçam as capacidades que o estudante apresenta, sempre considerando o que o aluno já sabe, o seu conhecimento de mundo, sua forma de interagir com os outros, seu modo particular de aprender.

São apresentadas quatro tipos de aprendizagem pelo autor: cumulativa, quando o estudante aprende algo sem contexto ou significado pessoal; assimilativa, quando a aprendizagem resulta de atividade ou conhecimento anterior, da experiência individual do estudante; acomodativa, quando existe a modificação de sistemas internos para a adaptação da nova situação ou do novo conhecimento e, por fim, a aprendizagem significativa, que acontece pela reestruturação conjunta de todo o esquema de padrões das aprendizagens anteriores (Illeris 2013).

Considerando os tipos de aprendizagem, especificamente focados no sucesso escolar e na inclusão do estudante com deficiência, faz-se necessário levantar o questionamento no contexto atual: A função da EPT é instruir e transformar conhecimentos, formando integralmente o estudante seja ele PcD ou não? Se avaliarmos isso, para que a formação integral do estudante aconteça, o papel da EPT deve passar por todos esses processos/ tipos de aprendizagem, seja ela assimilativa, acomodativa, cumulativa e significativa.

É preciso dizer não à instrumentalização dos tipos da aprendizagem, pela transmissão de conteúdos sem reflexão sobre a realidade do estudante, e sim à formação social por meio de atividades e posturas relacionadas, que sejam planejadas valorizando a liberdade e o conhecimento que o estudante possui.

Considerações finais

A inclusão na EPT deve proporcionar, ao estudante com deficiência, possibilidades a partir de conteúdos, incentivos e objetivos de aprendizagem, possibilitando aprendizagem significativa para sua formação integral. Os processos e dimensões que Knud Illeris apresenta estão muito ligados a um formato de aprendizagem que permite a interação entre aquele que ensina com aquele que aprende e o meio social.

A intenção deste trabalho, neste diálogo ou em qualquer outro que se estabeleça sobre este tema, não é reduzir a docência a receitas metodológicas que tiram a subjetividade, o reconhecimento e o valor do professor, nem tão pouco colocar o estudante como um ser passivo no processo de ensino. Pelo contrário, a intenção é afirmar a importância dos laços sociais, culturais, atuais e atitudinais com que o professor lida em sua prática na diversidade da sala de aula, a fim de garantir a permanência do estudante com deficiência por meio do planejamento inclusivo e de ações que visem à aprendizagem, valorizando as diferenças e possibilitando a construção coletiva do conhecimento. ■

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Resolução nº 024-2013/CS-IFB**. Brasília: outubro de 2013. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 de jul. 2016.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Seção 1, de 30 dez. 2008. Brasília, 2008.
- 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**, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012. Brasília, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento base. Brasília, 2006.
- CONCEIÇÃO, Antonio Marcos Soares; MACHADO, Veruska Ribeiro. A formação continuada de professores na educação profissional e tecnológica: inclusão e permanência do estudante com deficiência. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 124-136, 2022. DOI: 10.36732/riep.v4i2.258. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/258>. Acesso em: 8 jan. 2023.
- CONCEIÇÃO, Antonio Marcos Soares; MACHADO, Veruska Ribeiro. *In: Educação e ensino em diferentes contextos: entre saberes e práticas* [recurso eletrônico]/[org.] Cleber Bianchessi. – Curitiba: Editora Bagai, 2023. DOI: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-195-8.11.03.23>.
- COSTA, Luciane Silva da; ALMEIDA, Tânia Santana de; PEREIRA, Maxuell Machado; DIAS, William Jhone Ferreira; FREITAS, Saniel Paiva. **NAPNE: visibilidade das ações na rede federal de educação profissional e tecnológica**. Jornada de iniciação científica e extensão – IFTO, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In: Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ILLERIS, Knud. **How we learn: learning and non-learning in school and beyond**. Routledge, 2016.
- NASCIMENTO, Franclín Costa do; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In: NASCIMENTO, Franclín Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (org.). Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção*. Brasília, DF: IFB, 2013. p. 13-23. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/viewFile/185/86>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SILVA, Antônio Soares Júnior da. **Possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio no IFSul**. Sapucaia do Sul, 2020.
- VIEGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional: indicações para a ação: a interface da educação profissional/educação especial**. Brasília. MEC/SEESP, 2003.

Utilizamos o Plano Educacional Individualizado (PEI) na Secretaria de Educação do Distrito Federal?

Do we use the individualized educational plan in the Secretaria de Educação do Distrito Federal?



Joanna de Paoli *

Glaucileanderson Machado Palma **

Loyane Guedes Santos Lima ***

Divaneide Lira Lima Paixão ****

Yesmin Correia Dias *****

Juarez Oliveira *****

Recebido em: 18 fev. 2025
Aprovado em: 1 abril 2025

Resumo: Este texto apresenta uma análise documental a partir do estudo bibliográfico e documental dos principais formulários da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) relacionados ao acompanhamento pedagógico de estudantes da Educação Especial em salas regulares. Os documentos analisados incluem o Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Formulário de Adequações Curriculares. Esses foram comparados entre si e com o Estudo de Caso e o Plano Educacional Individualizado (PEI), presentes em duas versões das Orientações Específicas para o Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista, do Conselho Nacional de Educação. Na SEEDF, a ausência de um documento com a denominação de PEI, amplamente citada nas legislações, pode gerar conflitos, como a falta de compreensão de que temos um documento com a mesma finalidade, o Formulário de Adequações Curriculares, ainda mais em composição com os demais documentos. A SEEDF foi assertiva em evitar associações com termos que, historicamente, estiveram muito alinhados ao modelo médico de deficiência. Contudo, essa situação também pode impactar em pesquisas nacionais que desconhecem as particularidades da SEEDF, levando à desconsideração do nosso trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, este artigo visa contribuir com o debate sobre as políticas educacionais voltadas para a inclusão de estudantes com autismo na organização pedagógica no contexto da SEEDF. Mais do que mudanças de nomenclatura ou criação de novos documentos, é essencial avaliar as condições objetivas do trabalho pedagógico, como a informatização dos dados dos estudantes. A inclusão requer processos menos burocráticos e estratégias que promovam uma compreensão ampla dos estudantes da Educação Especial, além de um diálogo dinâmico entre os profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Autismo. Educação Especial. Inclusão. Currículo em Movimento.

Abstract: This text presents a documentary analysis based on a bibliographic and documentary study of the main forms of the Secretariat of State for Education of the Federal District (SEEDF) related to the pedagogical monitoring of Special Education students in regular classrooms. The documents analyzed include the Educational Assessment and Intervention Report, the Case Study, the Specialized Educational Service Plan, and the Curricular Adjustments Form. These were compared with each other and with the Case Study and the Individualized Educational Plan (PEI), present in two versions of the Specific Guidelines for the Assistance of Students with Autism Spectrum Disorder, of the National Education Council. In the SEEDF, the absence of a document with the name PEI, widely cited in legislation, can generate conflicts, such as the lack of understanding that we have a document with the same purpose, the Curricular Adjustments Form, especially in conjunction with the other documents. The SEEDF was assertive in avoiding associations with terms that, historically, were closely aligned with the medical model of disability. However, this situation may also impact national research that is unaware of the particularities of SEEDF, leading to disregard of our pedagogical work from an inclusive perspective. Thus, this article aims to contribute to the debate on educational policies aimed at the inclusion of students with autism in the pedagogical organization within the context of SEEDF. More than changing nomenclature or creating new documents, it is essential to evaluate the objective conditions of pedagogical work, such as the computerization of student data. Inclusion requires less bureaucratic processes and strategies that promote a broad understanding of Special Education students, in addition to a dynamic dialogue between the professionals involved.

Keywords: Autism. Special Education. Inclusion. Currículo em Movimento.

* Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPGEDUC-UnB). Especialista em Psicometria Clínica e Escolar e Especialista em Educação Inclusiva, Neuroeducação e Psicopedagogia. Licenciada em Química pela UnB. Integrante do Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia em Contexto (CITECo/CNPq), do Grupo de Estudos, Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEPGEMEB) e do Circulo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural. Formadora-pesquisadora na EAPE/SEEDF. Contato: joanna.paoli@edu.se.df.gov.br.

** Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás, com especialização em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. Professor na SEEDF. Contato: glaucileanderson@gmail.com.

*** Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela UnB. Psicopedagoga e Especialista em Transtornos Funcionais Específicos, Dificuldades de Aprendizagem e Educação Infantil na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – CNPQ/UnB e do /Circulo Vigotskiano. Atua na SEEDF. Contato: professora.loyane@gmail.com.

**** Doutora em Psicologia, Mestre em Psicologia, Psicopedagoga e Pedagoga. Formadora do Núcleo de Pesquisa e Formação Continuada dos profissionais da Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (EAPE-SEEDF), na área de inclusão educacional. Contato: divaneide.paixao@se.df.gov.br.

***** Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB). Especialista em Psicopedagogia. Atualmente é formadora-pesquisadora na Escola de Formação Continuada (EAPE-SEEDF) com foco na Atuação da Pedagoga na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EAAA). Contato: yesmindias@gmail.com.

***** Doutor e Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF-UnB). Foi formador-pesquisador na Escola de Formação Continuada (EAPE-SEEDF), entre 2020 e 2024. Professor aposentado da SEEDF e Orientador credenciado no Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF-UnB). Membro do Laboratório de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE-UnB). Contato: juasampa@gmail.com.

Introdução

Os ecos do período de exclusão e segregação das pessoas com deficiência ainda reverberam nos desafios enfrentados no sistema educacional brasileiro. Essa exclusão histórica reflete-se, por exemplo, nas dificuldades de sistematização e de direcionamentos para a elaboração de um plano educacional específico e inclusivo para o público da Educação Especial (pessoas com deficiência, autismo ou altas habilidades). É alarmante que ainda tenhamos que colocar esse assunto em pauta e reafirmar esse direito. Porém, não se trata de apenas ter algum plano, mas também de colocar em tela a qualidade de sua elaboração, avaliação, implementação e acompanhamento. Independentemente da denominação adotada, um instrumento educacional com esses objetivos demanda uma articulação entre estudantes, colegas, profissionais, conhecimentos, infraestrutura, condições de trabalho, família, saúde, transporte, alimentação, políticas públicas etc.

Nesse sentido, o ano de 2024 foi marcado por intensos debates acerca do processo escolar de estudantes com autismo. Parte dessa discussão foi impulsionada pelo relatório preliminar das *Orientações Específicas para o público da Educação Especial: Atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2023a). Esse documento, registrado como *Parecer nº 50*, embora de caráter orientador, ressaltou os instrumentos que envolvem a avaliação, o planejamento e o acompanhamento de estudantes com TEA, como o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI).

O Parecer foi objeto de análise por diversas áreas de interesse, como será abordado neste artigo. Antecipando o desfecho, o intenso debate resultou em uma recomposição da Comissão e sua homologação parcial, as 60 páginas (Brasil, 2023a), foram revisadas e reduzidas a 20 páginas (Brasil, 2024). Apesar de modificações substanciais em sua versão final, esse Parecer produziu inquietações em famílias e profissionais da educação do Distrito Federal que questionaram: *a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) prevê em sua organização pedagógica o uso de um PEI?*

Uma resposta simplista seria dizer que não, pelo menos até a publicação deste artigo. No início do ano de 2025, não existia um instrumento com essa denominação específica na rede de ensino para a inclusão em salas comuns (regulares). No entanto, essa resposta seria equivocada, não ter um documento com essa denominação não implica que a SEEDF esteja alheia à necessidade de um planejamento pedagógico específico para a inclusão de cada estudante com autismo ou que não tenha um documento com essas características. A SEEDF dispõe de um conjunto

de documentos que estruturam estratégias pedagógicas voltadas a esses estudantes, considerando as particularidades de cada etapa e/ou modalidade educacional. Como pode ser observado na *Estratégia de Matrícula de 2025*, o cadastro de um estudante da Educação Especial envolve a apresentação desses documentos básicos:

relatório/laudo médico expedido por profissional habilitado com identificação da deficiência e/ou TEA do estudante, bem como, o Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional [RAIE], Adequação Curricular, Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Plano Pedagógico Individual (PPI)¹, caso possua (Distrito Federal, 2025a, p. 153).

Partindo da pauta nacional que se direciona para a educação inclusiva, este trabalho concentrou-se apenas nos documentos que envolvem o ensino de estudantes com autismo em salas comuns. Esse foco ao público de estudantes com autismo ocorreu motivado pela problemática apresentada, mas, de certa forma, as reflexões abrangem todo o público da Educação Especial.

Portanto, este artigo tem como objetivo realizar uma análise documental, identificando, no conjunto de documentos da SEEDF (RAIE, Estudo de Caso, PAEE e Adequações Curriculares²) e nas orientações para a elaboração dos documentos caracterizados pelo Parecer – o Estudo de Caso (Brasil, 2024) e o PEI (Brasil, 2023a) –, as convergências e divergências dos elementos que os caracterizam individualmente e em relação uns aos outros. Dessa forma, este artigo visa contribuir com o debate sobre as políticas educacionais voltadas para a inclusão de estudantes com autismo na organização pedagógica no contexto da SEEDF³. Precisamos destacar que este trabalho não é uma pesquisa investigativa de como estes documentos estão sendo utilizados nas escolas.

Parecer 50 e seus desdobramentos

Conforme a definição geral estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e incorporada à legislação brasileira, considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2008, art. 1). Sob essa perspectiva, teoricamente, os direitos de inclusão das pessoas com TEA deveriam estar plenamente assegurados.

Todavia, a ausência de menções explícitas ao autismo na legislação resultava em uma realidade complicada, na qual o reconhecimento de direitos dependia amplamente da interpretação jurídica. Nesse cenário, as pessoas autistas e suas famílias frequentemente se encontravam desprovidas de um amparo normativo explícito e inequívoco. Após

décadas de mobilização social, uma conquista histórica foi alcançada com a promulgação da Lei nº 12.764 que instituiu a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Esse marco normativo reconheceu a pessoa com TEA como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

Similar a manuais diagnósticos como o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* da *American Psychiatric Association (APA)* e a *Classificação Internacional de Doenças (CID)* da *Organização Mundial da Saúde (OMS)*, à época, a Lei nº 12.764, em seu artigo 1º, § 1º, (Brasil, 2012) delineou critérios específicos para caracterizar a condição do autismo:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Essa lei representou um marco jurídico e social para pessoas autistas e suas famílias e foi fortalecida com um condão normativo, como a *Lei Brasileira de Inclusão (LBI)* que estabeleceu que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, art. 27). A LBI também delegou ao poder público a responsabilidade de promover o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, art. 28). Nesse contexto, as pesquisas apontam um aumento significativo no acesso de estudantes com autismo a matrículas em escolas regulares (Brasil, 2023b). Contudo, persiste o desafio de assegurar um ensino que promova efetiva *participação e aprendizagem* desses estudantes, consolidando, os princípios de uma educação inclusiva.

Em resposta a essas crescentes demandas por orientações e informações relativas à inclusão de estudantes com autismo, bem como à compreensão de que eles compõem um grupo de vulnerabilidade e exclusão educacional, o CNE posicionou-se com a publicação do *Parecer nº 50* (Brasil, 2023a). Tal iniciativa culminou, em 5 de novembro de 2024, na aprovação de sua versão final (Brasil, 2024). Conforme destacado no Parecer, o Projeto

Político-Pedagógico (PPP) da escola deve incorporar, em sua essência, os fundamentos e as ações indispensáveis para assegurar, de maneira efetiva, a inclusão de estudantes com TEA. Essa inclusão não deve se restringir às salas de recursos multifuncionais, ao acompanhamento proporcionado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas deve abranger igualmente a sala de aula regular e todos os demais ambientes e participantes (Brasil, 2024).

O Parecer compõe a luta pela inclusão ao enfatizar os direitos educacionais de pessoas autistas. Porém, sua versão inicial foi problemática, como destacada na declaração da Conselheira Mariana Lúcia Agnese Costa e Rosa (Brasil, 2024). As inconsistências identificadas por ela na versão preliminar do Parecer (Brasil, 2023a) precisam estar à luz das discussões da temática, pois podem ser retomadas em outro momento histórico.

A Conselheira Mariana denunciou a ausência de transparência e de cumprimento dos ritos formais no desenvolvimento da versão preliminar do Parecer, com a condução da proposta por um grupo de trabalho externo sem critérios para a escolha e sem nomeação oficial, ademais o CNE não favoreceu a ampla participação pública. Outro ponto crítico é o comportamento do grupo técnico, que divulgou o documento antes de sua homologação oficial, promovendo comoção em redes sociais de suas bases epistemológicas e de sua implementação sem aprovação definitiva. Soma-se a isso o conflito de interesses de uma dessas pessoas, que propôs *protocolos de intervenção* alinhados a práticas implementadas em sua própria rede clínica, sugerindo interesses pessoais no processo e atrelando a venda de seus serviços para a formação de profissionais. Por fim, enfatizou um aspecto central no documento preliminar, a prevalência de uma perspectiva médica, em detrimento do modelo social da deficiência (Brasil, 2024).

Por tudo isso, o Parecer em sua versão inicial e final, colocou em tela os documentos educacionais individualizados para os estudantes com autismo, o que contribui para justificar esta proposta de pesquisa.

Organização do trabalho pedagógico das Equipes de Apoio da SEEDF

A Equipe de Apoio das unidades escolares da SEEDF é composta pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), que corresponde à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e à Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Orientação Educacional (OE). Essa equipe organiza e orienta o trabalho institucional, atuando diretamente com professores regentes, estudantes, famílias e a gestão escolar (Lima, 2019). Na Figura 1, apresentamos um organograma geral dessa organização institucional.

Nessa imagem, evidencia-se que o AEE não se limita apenas à sua realização na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), mas também abrange outras formas de acompanhamentos, como a Classe Hospitalar, o Atendimento Domiciliar, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Interventiva, as Classes Especiais – oferecidas nos Centros de Ensino Especializado (CEE) ou em escolas comuns – e a Educação Precoce, realizada nos CEEs ou em Centros de Educação Infantil (CEI). Neste artigo, destacamos a atuação referente aos documentos da EEAA e da SRM, articulado ao trabalho desenvolvido pelo professor regente em classes comuns com estudantes autistas.

Ainda, nesse contexto, apresenta-se a Figura 2 com os principais documentos a serem elaborados durante e após diversas atividades previstas no plano de ação, PPP e planejamentos durante o ano letivo, consoante às especificidades do acompanhamento/regência.

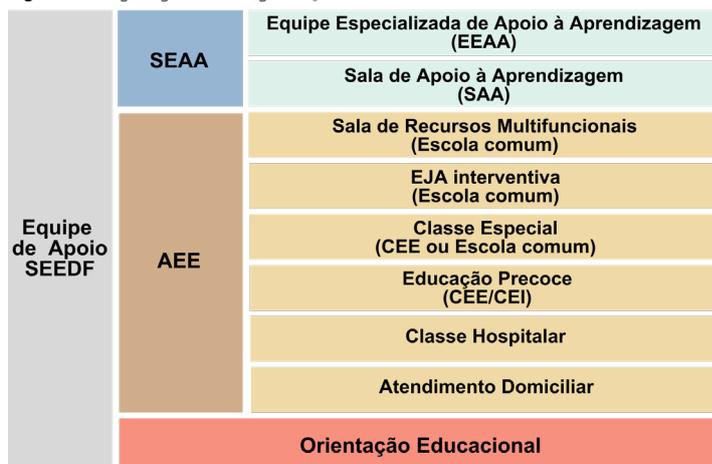
A Figura 2 retrata os principais processos e atores que circunscrevem a inclusão de estudantes da Educação Especial. A gestão democrática pressupõe a participação coletiva dos profissionais da educação, assim, coibisse a fragmentação dos processos educacionais, incluindo a avaliação para as aprendizagens dos estudantes. Porém, para o funcionamento escolar, algumas atribuições estão sobre a responsabilidade de determinados profissionais. A gestão escolar é aquela que orquestra o bom andamento das atividades. O AEE é um dos principais protagonistas nos encaminhamentos do público da Educação Especial matriculados no ensino regular. Assim, estabelece articulações com a comunidade escolar e com outras instituições e serviços externos, conforme mostra a Figura 3. Além disso, possui atribuição conjunta de elaborar materiais adaptados, implementar tecnologias assistivas, realizar formação continuada dos professores, entre outras.

Na ausência de um profissional responsável pela organização de determinados documentos, o trabalho deve ser direcionado a outros profissionais que integram a equipe de apoio. Observa-se o exemplo das atribuições da EEAA, na sua falta “os responsáveis pela análise das necessidades pedagógicas do estudante serão o OE, a Equipe Gestora e a Coordenação Pedagógica, sendo necessário manter o registro dessa análise no dossiê do estudante” (Distrito Federal, 2025a, p. 129).

Processo metodológico e discussão dos documentos

A partir do estudo bibliográfico e documental, selecionamos os principais instrumentos pedagógicos garantidos aos estudantes diagnosticados com TEA. No contexto da SEEDF, destacam-se:

Figura 1 – Organograma da organização institucional



Fonte: os autores, 2025.

Figura 2 – Organização pedagógica de especificidades da educação especial inclusiva da SEEDF

Serviços / Regências	Documentos											
	Projeto Político Pedagógico (PPP)	Plano de Ação (Anual)	Registros das ações	Registro de conversa com professor/família	Mapeamento Institucional	Planejamento	Diário	Relatório	Relatório de Avaliação e de Intervenção Educacional (RAIE)	Estudo de Caso	PAEE	Adequação Curricular
Orientação Educacional	✓	✓	✓	✓ (responsável)	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
EEAA	✓	✓	✓	✓ (responsável)	✓ (responsável)	✓	✗	✓	✓ (responsável)	✓	✓	✓
AEE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (responsável)	✓ (orienta)
Professor (turma comum)	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (responsável)
Gestão Escolar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: os autores, 2025.

Figura 3 – Organograma das principais articulações realizadas pelo AEE



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

o RAIE, o Estudo de Caso, o PAEE e as Adequações Curriculares (Distrito Federal, 2025a). Em nível nacional, o Parecer nº 50 menciona: o Estudo de Caso, o PAEE e o PEI (Brasil, 2023a; 2024).

Para a análise, foram utilizados os *Formulários*⁴ oficiais da SEEDF para o ano de 2024 e realizamos a extração de dados contidos nos demais documentos oficiais. Os instrumentos pedagógicos foram analisados tanto em sua especificidade quanto comparados entre si, com o intuito da formação de um quadro geral. Ancoramo-nos no materialismo histórico-dialético para compreender a temática em estudo por meio das categorias de similaridade, complementaridade e contradição, com objetivo de identificar convergências e divergências entre os documentos (Martins, 2015).

A seguir apresentaremos as especificidades e estruturas de cada um dos documentos. Ao final, exporemos um quadro sintético (Quadro 1) com o cotejamento dos dados e melhor compreensão dos aspectos em análise.

Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE)

No âmbito da SEEDF, o RAIE é um documento essencial desenvolvido pela EEAA em colaboração com os demais profissionais institucionais. Ele é direcionado a estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo a Educação Especial, transtornos funcionais, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou outras necessidades. O principal intuito desse documento é estruturar um panorama detalhado do processo de ensino-aprendizagem de um estudante. Assim, busca-se identificar as suas necessidades educacionais a fim de orientar as estratégias pedagógicas (Distrito Federal, 2010a).

O *Formulário do Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE)* e o documento com *Orientações sobre o RAIE*, ambos disponibilizados no site da SEEDF, apresentam uma perspectiva do estudante como sujeito histórico. O documento aborda determinações complexas que envolvem seu desenvolvimento, como o contexto familiar (configuração estrutural, situação socioeconômica, escolaridade dos membros, queixas e modos de relações, rotina, suportes educacionais em casa), o histórico escolar (frequência, mudanças de escola e professores, desenvolvimento acadêmico, participação em programas de educação integral, problemas no sistema educacional), as atividades extraescolares (terapias, apoio psicológico, atendimentos clínicos), os acompanhamentos e intervenções escolares (contexto escolar, dinâmica em sala de aula, atividades extracurriculares, interações com os membros escolares, modo de comunicação, aprendizados e dificuldades com os conhecimentos, projetos interventivos, reagrupamentos de turma ou atividades específicas, adequações curriculares⁵), destacando “sobre

o que sabe e gosta de fazer com e sem ajuda (ZDP, atividade principal)” (Distrito Federal, 2010a, p. 111), além de hipótese diagnóstica ou laudo (data do diagnóstico, especialista responsável, medicação) e sugestões e indicações nessas diferentes esferas que favoreçam o desenvolvimento do estudante. Todos esses dados do formulário e das orientações sobre o seu preenchimento foram organizados no Quadro 1.

Em casos de reavaliação, é necessário incluir informações sobre as avaliações anteriores, destacando avanços ou persistência de dificuldades. Diante do exposto, em nível Distrital, o RAIE é um importante instrumento que colabora com a construção dos demais documentos da Educação Especial da SEEDF, como o Estudo de Caso (Distrito Federal, 2010a).

Estudo de Caso

Em nível nacional, esse instrumento é considerado como a base preliminar para compreender, contextualizar e delinear estratégias para a trajetória educacional de estudantes da Educação Especial. Conforme destacado no Parecer, “o estudo de caso se apresenta como um requisito essencial para orientar as iniciativas e apoiar o planejamento” (Brasil, 2024, p. 12).

Sua elaboração segue uma estrutura baseada em procedimentos como observações diretas, entrevistas com familiares e profissionais de diferentes áreas, além da análise de documentos, relatórios pedagógicos e demais instrumentos. Essas ações visam fornecer uma base de informações indispensáveis à formulação de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão (Brasil, 2024). Para fins de orientações, o Parecer apresenta algumas categorias (informações sobre o estudante, a escola e a família) essenciais para a elaboração do Estudo de Caso. Esses dados foram extraídos do documento (Brasil, 2024) e organizados no Quadro 1.

Essas informações fornecem sustentação para os demais instrumentos pedagógicos, como o PAEE e o PEI (Brasil, 2024). Importa considerar que a LBI destaca a importância de práticas como o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, art. 28).

Para o DF, a *Estratégia de Matrícula da SEEDF de 2025*, em consonância com a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEPEI) (Brasil, 2008), salienta que o ensino inclusivo deve ser priorizado. Porém, a análise para a melhor modalidade de ensino (Classes Especiais, Integração Inversa, entre outras)⁶ para estudantes com deficiência e/ou TEA, deverá “passar por estudo de caso, anual, para adequação dos

procedimentos de atendimento educacional” (Distrito Federal, 2025a, p. 79). Da mesma forma, o caderno da *Educação Especial do Currículo em Movimento da Educação Básica* (Distrito Federal, 2018) destaca a importância do Estudo de Caso para estudantes com TEA. Por fim, o *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2019) dispõe que estudantes que não cumprirem as normas, devido sua condição específica, terão procedimentos diferenciados, avaliados por Estudo de Caso.

Nesse sentido, a SEEDF possui o *Formulário de Estudo de Caso de Estudantes com Deficiência/TEA* em que a unidade escolar deve: “encaminhar o estudante à equipe pedagógica da unidade escolar para que seja realizado um estudo de caso e quando necessário um plano de atendimento individualizado” (Distrito Federal, 2019, art. 309). Em articulação com um conjunto de profissionais escolares, com o aluno e a família, realiza a investigação do perfil do estudante e a indicação de uma modalidade e acompanhamento que melhor atenda às suas necessidades específicas. De acordo com a *Orientação Pedagógica* (OP) para a *Educação Especial*, o “encaminhamento deve ser efetivado por meio de um relatório antecedido de estudo de caso, documentado com a anuência dos pais ou responsáveis” (Distrito Federal, 2010b, p. 71). É um instrumento estruturado que coleta dados sobre o histórico educacional, social, comportamental e de saúde do aluno.

Assim, no âmbito da SEEDF, esse documento apresenta-se como um relatório educacional central, fundamental para a (re)avaliação que embasa tanto a manutenção quanto a modificação da modulação de ensino destinada a um determinado estudante. Os dados contidos no Formulário, do site da SEEDF, foram sintetizados no Quadro 1.

Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

Esse instrumento constitui-se por meio de um arcabouço de legislações, concebido a partir da própria Constituição Federal que formalizou a garantia do “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208), da PNEEPEI (Brasil, 2008), da LBI, na qual incube ao poder público o acompanhamento e avaliação do “planejamento de estudo de caso, de elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de Tecnologia Assistivas” (Brasil, 2015, art. 28), entre outras legislações.

No âmbito distrital, em conformidade com as legislações nacionais, o caderno da *Educação Especial do Currículo em Movimento da Educação Básica* (Distrito

Federal, 2018) em referência a Resolução nº 4 do CNE (Brasil, 2009, art. 9) apresenta entre as funções do professor de AEE “a elaboração e a execução do plano de AEE”, em que o PPP da escola de ensino regular deve institucionalizá-lo.

O *Regimento da Rede Pública de Ensino* (Distrito Federal, 2019, art. 134) dispõe que as atribuições do professor do AEE envolvem “elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade”. A Resolução nº 3 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) (Distrito Federal, 2023) cita a competência de professores especializados na elaboração do PAEE em articulação já abordada. Essas informações estão sistematizadas no *Formulário de Registro Anual do Plano AEE* da SEEDF e contempla um conjunto de ações específicas do AEE, conforme organizado no Quadro 1.

Adequações curriculares

No nosso País, a realização das *adequações curriculares* apresenta respaldos legais, por exemplo, na Resolução nº 2 do CNE-CEB (Brasil, 2001, art. 8) em que orienta que as escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001).

No DF, essa prerrogativa tomou o formato de um documento essencial na organização da inclusão educacional de estudantes com TEA, o *Formulário de Adequações Curriculares*. Ele apresenta um complexo conjunto de informações, com a descrição do perfil biopsicossocial, que orienta os profissionais a contemplar as múltiplas determinações, na unidade das questões orgânicas e sociais, para o ensino e desenvolvimento do estudante, como sua forma de comunicação, locomoção, competência motora, realização das atividades da vida diária, questões sociais/emocionais etc. Esse documento sinaliza os objetivos para as aprendizagens, os conteúdos/unidades didáticas bimestrais, a organização do espaço, dos recursos didáticos e do tempo. Ademais, apresenta a descrição das estratégias pedagógicas a serem adotados para promover o acesso ao currículo pelos estudantes, conforme síntese do formulário, disponibilizado no site da SEEDF, exposta no Quadro 1.

Em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008), com a LBI (Brasil, 2015) e, especialmente, com a Resolução nº 2 (Brasil, 2001), o conjunto de práticas definidas neste formulário

colabora para reorganizar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, respeitando suas singularidades.

O *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2019), no artigo 303, apresenta como deveres do professor, a realização da adequação curricular do estudante, quando necessário. E o caderno de *Educação Especial do Currículo em Movimento* (Distrito Federal, 2018), considera que, tendo em vista especificidades de cada estudante, o currículo poderá sofrer adaptações para garantir uma educação de qualidade a todos.

O documento de *OP da Educação Especial* (Distrito Federal, 2010b) aborda diversas orientações acerca das adequações curriculares. Por exemplo, a flexibilização dos conteúdos básicos e metodologias de ensino, que considera as habilidades adaptativas e a funcionalidade do estudante, permitindo ajustes no currículo comum para atender às necessidades educacionais específicas. Isso pode incluir a utilização de recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento do estudante. Também cita o documento *Saberes e Práticas: Recomendações de Escolas Inclusivas* (Brasil, 2006, p. 61), no qual explica que:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (Brasil, 2006).

Além disso, como já mencionado, a *Estratégia de Matrícula SEEDF 2025* determina a inclusão das *Adequações Curriculares*, de periodicidade bimestral, na pasta de todos os estudantes da Educação Especial.

Plano Educacional Individualizado (PEI)

O *planejamento educacional* consiste em ações prioritárias ajustadas aos recursos locais, voltadas para atender à população. Já o *currículo formal* abrange conteúdos padrões e oficiais programados para todos os estudantes. No entanto, a heterogeneidade das salas de aula torna insuficiente a aplicação exclusiva desse currículo uniforme estruturado com referência à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Nesse cenário, as propostas de um plano educacional específico surgiram em conjunto com a concepção de uma Educação Especial,

como uma solução para superar as limitações do padrão, complementando e reorganizando o currículo oficial ao especificar atividades e definir os apoios necessários para estudantes com necessidades educacionais específicas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Em pesquisas realizadas em distintos países, Tannús-Valadão (2010) identificou a mesma ideia básica na elaboração de um PEI. Inicia-se a escolarização do estudante com uma avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar seguida do acompanhamento do processo com revisões periódicas. Historicamente, as propostas de PEI tiveram como base o modelo médico de deficiência, com foco nas limitações orgânicas e na busca por uma normalização do sujeito. Gradativamente, as mudanças de concepção acerca da Educação Especial têm promovido um PEI com base no modelo social de deficiência, considerando o sujeito em relação aos suportes e barreiras sociais. Assim, o PEI passa de uma visão como sendo um *mal necessário* para uma compreensão de que se trata de um instrumento promissor para a organização dos processos educacionais do sujeito e de todo círculo de convivência (Tannús-Valadão, 2010).

Em nível mundial, o *Comentário Geral nº 4* das Nações Unidas destacou a importância de implementar PEIs que identifiquem e detalhem os ajustes razoáveis e o suporte específico necessário para cada estudante da Educação Especial. Esses planos devem prever recursos compensatórios, materiais didáticos adaptados em formatos acessíveis, meios de comunicação alternativos, tecnologias assistivas e, quando necessário, a atuação de um assistente especializado. Além disso, os planos devem contemplar as transições dos alunos de contextos segregados para ambientes regulares, com monitoramento e avaliação contínua e com a participação dos próprios estudantes, familiares, cuidadores ou representantes (*United Nations*, 2016).

O PEI constitui um documento que funciona, em essência, como um *contrato*, no qual os membros da equipe pedagógica delineiam minuciosamente as ações a serem desenvolvidas com o estudante, comprometendo-se com a execução do que foi planejado. Sua elaboração caracteriza-se por um processo colaborativo, envolvendo a gestão escolar, a coordenação pedagógica, o docente da sala comum, o professor da SRM, outros profissionais especializados, monitor, sua família, terapeutas e médicos, bem como, sempre que possível, o próprio estudante. Seus principais objetivos são o de observar e registrar a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante, elaborar metas e objetivos de aprendizagem acadêmica, funcional e social a curto, médio e longo prazo, definir recursos e estratégias para a implementação dessas metas e avaliar o desenvolvimento processual do estudante (Tannús-Valadão, 2010).

Ainda que exista um conjunto de orientações e legislações internacionais, nacionais e do DF que fazem menções implícitas e explícitas sobre o PEI, como já mencionamos, ainda não há uma legislação específica e objetiva sobre esse instrumento. Na versão final do Parecer nº 50, há apenas a seguinte orientação acerca do que o PEI deve conter:

1) um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas (Brasil, 2024).

Porém, em sua versão preliminar, o Parecer (Brasil, 2023a) apresentava uma extensa caracterização do PEI, conforme a extração de dados organizados no Quadro 1. Essas informações apresentavam uma perspectiva clínica e terapêutica que desvirtuam os princípios pedagógicos e o papel da escola, deslocando responsabilidades ao professor e/ou acompanhante especializado que são incompatíveis com sua função social ou com a realidade de uma sala de aula inclusiva. Porém, como esse documento gerou grande comoção e discussões sobre o PEI, além de ser a motivação e o objetivo deste artigo, é fundamental a inclusão desses elementos na análise. Ademais, algumas informações e indicações que foram retiradas da versão final do Parecer seguem como problemáticas e suscitam questionamentos tanto às escolas quanto às famílias.

Um ponto importante é quanto ao prazo de elaboração do PEI. De acordo com a versão preliminar do parecer (Brasil, 2023):

No primeiro ano escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista em uma unidade escolar, o PEI deve ser elaborado em, no máximo, 30 dias após o começo das aulas e, no caso de continuidade em uma mesma escola, recomenda-se que seja elaborado ao final do ano anterior, após o período das avaliações finais, para aplicação desde o início do ano seguinte (Brasil, 2023, p 37).

Inegavelmente, qualquer planejamento educacional deve preceder a intervenção. Para isso, torna-se imprescindível uma avaliação inicial, em conjunto com todas as demais informações já elencadas neste artigo. Desse modo, pressupõe-se que todos os documentos que abordamos deveriam ser apresentados o mais breve possível. Contudo, será que as escolas dispõem das condições objetivas necessárias para realizar essa elaboração premente para todos os estudantes inclusos em sala comum, com a anuência da família, em um prazo de 30 dias depois do início das aulas ou antes mesmo do final do primeiro bimestre?

Prosseguindo, acerca da composição do PEI na versão preliminar do parecer:

o PEI deve ser escrito, então, para implementar práticas baseadas em evidências, de qualquer natureza teórica ou conceitual dentre todo o universo da literatura científica, escolhida livremente pela equipe escolar em atendimento ao preceito da liberdade pedagógica, mas sua estrutura formal deve conter, **necessariamente**, a) a identificação do estudante; b) a avaliação do estudante com um protocolo cientificamente validado; c) os programas de ensino do estudante, acompanhados das folhas de registro; d) o protocolo de conduta da escola em relação ao estudante; e) diretrizes de apoio para a adaptação de atividades e avaliações; e f) os recursos necessários para sua implementação (Brasil, 2023a, p. 37, grifo nosso).

Entre os elementos apresentados, destacamos o *Protocolo de Conduta* que foi orientado como mais uma ferramenta a ser utilizada na composição tanto do PAEE quanto do PEI (Brasil, 2023a). Trata-se de um instrumento antigo, utilizado pelas famílias de crianças com autismo, conhecido informalmente como *Quem Sou*. Esse material foi popularizado pela mãe de uma criança com autismo, atualmente deputada estadual de São Paulo, Andréa Werner. Podendo ser usado como uma pasta, um cartão, um chaveiro, um material que esteja sempre próximo da criança. Ele contém informações básicas e de rápido acesso sobre a criança, possibilitando que, em qualquer ambiente, mesmo pessoas desconhecidas, saibam seu nome, idade, contato familiar e sobre suas singularidades, como formas de comunicação e interação, preferências, aversões, interesses, dificuldades, contextos que podem levar a uma desorganização, uso de medicações, alergias ou intolerâncias alimentares. Contudo, como ocorreu com outras informações da versão preliminar do Parecer, sua nomeação foi modificada e apropriada em prol de uma perspectiva clínica/médica.

A seguir, essa e outras informações acerca do PEI serão objeto de análise.

Comparação e análise entre as estruturas dos documentos

Ao comparar os formulários/documentos da SEEDF (RAIE, Estudo de Caso, PAEE e Adequações Curriculares) e as informações contidas no Parecer do CNE, o Estudo de Caso (Brasil, 2024) e o PEI (Brasil, 2023a), é possível identificar semelhanças e diferenças. Após a leitura dos materiais, agrupamos os dados em categorias que emergiram das fontes: **(i)** Informações gerais; **(ii)** Família, **(iii)** Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante; **(iv)** Escola e adequações no contexto inclusivo; **(v)** AEE e **(vi)** Saúde e Terapias, conforme Quadro 1.

Todos os documentos possuem uma seção dedicada à identificação do estudante, contendo informações pessoais, escolares, além do diagnóstico ou da hipótese diagnóstica, agrupadas na categoria de *Informações gerais*. O detalhamento das informações pessoais, compõe as seguintes categorias: *Família; Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante e Saúde e Terapias*. Nesse sentido, observa-se que alguns documentos apresentam elementos mais gerais enquanto outros abordam aspectos mais aprofundados. Ainda na categoria *Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante*, todos os documentos apresentam habilidades e dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento a serem avaliados, algumas vezes, separadas por áreas. Na categoria *Escola e adequações no contexto inclusivo* é apresentado um panorama do contexto educacional e os meios de intervenção pedagógica voltados à inclusão do estudante. Por fim, há a categoria *AEE* que destaca as particularidades desse acompanhamento especializado.

As informações extraídas dos documentos e formulários, quando analisadas sob uma perspectiva exclusivamente quantitativa, não refletem a complexidade da realidade e não correspondem ao objetivo deste trabalho. Embora algumas informações possam parecer semelhantes na aparência, a ênfase adotada e a base epistemológica subjacente, evidenciadas pelas expressões utilizadas, não nos permitiram a integração de determinados dados em uma mesma subcategoria.

Por exemplo, na categoria *Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante* incluímos a subcategoria *Protocolo de Conduta*, mesmo que ela contemple informações específicas do estudante que estão em outros documentos, como no RAIE, não pudemos unificar os dados, porque na perspectiva do PEI esse elemento em seus pressupostos teórico-metodológicos afasta-se da matriz curricular da SEEDF.

A forma como os questionamentos são direcionados para a composição do relatório pode fornecer um quadro mais geral ou mais detalhado, conforme o propósito educacional. Por exemplo, percebemos que o Estudo de Caso da SEEDF apresenta objetivos mais gerais, o que resulta em um relatório educacional mais objetivo, indicando o tipo de modalidade da rede que pode atender melhor às singularidades do estudante. Já o Estudo de Caso do Parecer inclui elementos de uma entrevista inicial e continuada com o aluno, a família e os profissionais, apresentando mais especificidades sobre quem é essa pessoa em múltiplas dimensões. Nessa mesma perspectiva, a SEEDF possui o RAIE, além de ser base para os demais formulários, também contempla aspectos presentes no Estudo de Caso do Parecer, destacando-se por apresentar uma complexa rede de dados educacionais. De tal forma, apresenta-se como um documento mais amplo

no que diz respeito às determinações que envolvem a educação do estudante. Isso não implica afirmar que ele contenha a descrição de todos os elementos dos demais documentos, mesmo porque cada qual possui uma finalidade, apenas que identificamos uma coleta mais abrangente de informações.

Para atender as necessidades do estudante, a partir das avaliações, todos os documentos abordam a necessidade de objetivos específicos e estratégias, seja em termos de ambiente, materiais ou profissionais. Especialmente, o RAIE, o PAEE, as Adequações Curriculares e o PEI apresentam um panorama mais completo de quem é esse estudante e as modificações curriculares necessárias.

O *Formulário de Adequações Curriculares*, ainda mais na composição com os demais documentos da SEEDF, responde ao que a legislação brasileira da Educação Especial e a Resolução nº 3 do CEDF (Distrito Federal, 2023, art. 12, § 1º) definem como PEI. Sua elaboração é “de responsabilidade da instituição educacional e dos professores do estudante, com a participação da família e do próprio estudante”. Isto significa que, tal como acontece com outros formulários, o preenchimento das informações depende de uma articulação coletiva de múltiplos contextos.

Como afirmamos, para este artigo não realizamos uma pesquisa de campo de como tem sido conduzida na SEEDF a construção desses documentos/formulários. Em nossa investigação documental e em nossas experiências profissionais algumas indagações emergiram, tais como: Esses documentos têm sido elaborados com premissas coletivas ou apenas por alguns poucos responsáveis, como os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? O planejamento tem sido dialogado com o estudante e suas famílias ou apresentado com um caráter informativo *pro forma*? Será que os professores do ensino comum e os demais profissionais estão participando da elaboração das *Adequações Curriculares* como um todo, cientes das singularidades e necessidades do estudante, ou apenas realizando contribuições pontuais de suas respectivas disciplinas?

Não há dados de pesquisas sobre o PEI no âmbito da SEEDF devido, conforme exposto, a uma divergência nominal. Por um lado, entendemos que a SEEDF buscou distanciar-se de uma nomenclatura que esteve associada, em determinado momento histórico, ao modelo médico. De modo semelhante ao ocorrido no PEI do Parecer, onde foi possível observar o resgate de uma perspectiva clínica. Por outro lado, a ausência de um documento com tal denominação, amplamente citada nas legislações, pode gerar conflitos, como a falta de compreensão de que temos um documento com a mesma finalidade, além de outros que apresentam uma avaliação e proposição mais amplas. Essa situação também pode impactar em pesquisas educacionais nacionais que desconhecem as particularidades da SEEDF, levando à desconsideração do nosso trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva.

Quadro 1- Comparações entre os documentos da SEEDF, o RAIE; o Estudo de Caso (EC); o PAEE e as Adequações Curriculares (AC), e do Parecer nº 50 do CNE, o Estudo de Caso (EC) (Brasil, 2024) e o PEI (Brasil, 2023a)

Elementos	SEEDF				CNE		
	RAIE	EC	PAEE	AC	EC	PEI	
Informações gerais							
Dados do estudante (data de nascimento, idade, responsáveis, telefone, endereço)							
Dados escolares (modulação, série, turma, turno, professores)							
Diagnóstico ou hipótese diagnóstica							
Data do diagnóstico e especialista							
Checklist de responsabilidades, com datas a serem cumpridas, divididas entre os participantes da comunidade escolar, incluindo a participação de um responsável, que deve ser comunicado formalmente deste processo							
Ciência do documento pela família e profissionais escolares							
Família							
Contexto e configuração familiar							
Situação socioeconômica e rotina da família							
Identificação da família em relação às habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do estudante. Expectativas com o desenvolvimento e a escolarização do estudante							
Envolvimento da família com a escola (participação em reuniões, comemorações, entre outras atividades)							
Responsável por ajudar o estudante nas atividades cotidianas e estudos em casa							
Consciência e exigência dos direitos à educação inclusiva do estudante							
Encaminhamentos educacionais para a família							
Intervenção implementada pelos pais (planejamento que promova a comunicação social ou outras habilidades ou diminua comportamento desafiador do estudante)							
Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante							
Ênfase na participação do estudante na elaboração do documento							
Frequência escolar							
Protocolo de conduta (informações fundamentais sobre o aluno, como suas habilidades para interagir com pessoas, do que ele gosta ou não, como se comunica, suas dificuldades, os eventuais gatilhos para crises, estratégias de como lidar com comportamentos desafiadores e procedimentos apropriados a seu caso, quando apresentar crises heterolesivas ou autolesivas, uso de medicações, informações nutricionais (alergias ou intolerâncias)							
Necessidades, potencialidades e habilidades específicas do estudante observadas pelos professores da sala comum							
Avaliação e acompanhamento por áreas (geral): Comunicação/Linguagem, Habilidade de Gestão Pessoal, Habilidades Psicomotoras, Habilidades Socioemocionais/Aspectos Sociais							
Avaliação detalhada por áreas: Comunicação (forma de expressão e interpretação), Aspectos Motores e Mobilidade (pequenos e grandes músculos, esquema), Atividades de Vida Autônoma, Aspectos Sociais (preferir ficar sozinho, faz amigos, de que forma lida com a frustração, demonstra insegurança)							
Avaliação do desenvolvimento e prática do processo de Letramento, Leitura e Escrita (Leitura - entonação, ritmo e fluência; Interpretação - objetiva, inferencial e avaliativa; Consciência fonológica; Escrita - produção textual; Oralidade; Análise linguística/semiótica. De acordo com o processo de periodização do desenvolvimento e a relação com os conteúdos escolares							
Avaliação do desenvolvimento do processo de aquisição do Raciocínio Lógico-Matemático (Desenvolvimento das Estruturas Lógicas ou Processos Mentais - classificação, inclusão hierárquica, correspondência biunívoca, comparação, sequenciação, seriação e conservação de quantidade; Números; Probabilidade e Estatística; Álgebra; Geometria; Grandezas e medidas; Estratégias utilizadas para a Resolução de Problemas). De acordo com o processo de periodização do desenvolvimento e a relação com os conteúdos escolares							
Avaliação dos Aspectos Psicomotores (Equilíbrio - estático e dinâmico; Estruturação espacial e temporal; Esquema corporal/ lateralidade; Coordenação motora ampla e fina; Fechamento figura fundo; Análise síntese auditiva; Memória auditiva; Memória visual). De acordo com o processo de periodização do desenvolvimento							
Avaliação das Habilidades de Aprendiz, aquelas que criam a disponibilidade para a aprendizagem de outras habilidades mais complexas, normalmente aprendidas sem a necessidade de ensino programado. Por exemplo, entrar na escola, dirigir-se à sala de aula após o sinal, sentar, esperar, fazer contato visual, olhar para o professor, olhar para o elemento do ambiente indicado, como a lousa ou a página de um livro, e também o ensino voltado para a redução de comportamentos que podem ser barreiras para aprendizagem, tais como gritos, comportamentos autolesivos ou heterolesivos, jogar-se no chão, dependência do apoio.							
Avaliação das Habilidades Desenvolvimentais, todas aquelas que normalmente não precisamos ensinar explicitamente para pessoas com desenvolvimento típico, mas que podem não ter sido desenvolvidas em pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento sem um planejamento e ensino específico e que, portanto, devem ser explicitamente ensinadas por serem imprescindíveis para a aprendizagem acadêmica e para o pleno desenvolvimento individual dos estudantes, tais como o comportamento verbal, que pode ocorrer por meio da fala, da entrega de cartões ou sinais, assim como a compreensão da fala do outro, o rastreo e escaneamento visual, e especialmente as habilidades sociais, como os comportamentos de pedir para participar de brincadeira compartilhada, iniciar e manter conversação.							
Avaliação e análise comportamental funcional para determinar a função subjacente ou propósito de um							

comportamento para que um plano de intervenção seja desenvolvido									
Avaliação das Habilidades Acadêmicas, são aquelas descritas no currículo do sistema de ensino, englobando as previstas na BNCC, mas que podem passar por adaptações razoáveis de várias formas, tal como simplificadas ou desmembradas em habilidades mais progressivas.									
Principais especificidades do estudante em relação às habilidades cognitivas. Facilidades e dificuldades de aprendizagens que necessitam de intervenção pedagógica.									
Avaliação segundo eixos e habilidades da prova diagnóstica e das competências da BNCC									
Desenvolvimento de competências transversais previstas nos documentos norteadores.									
Preferências, interesses, opiniões e expectativas do estudante sobre a escola, os professores, as amizades, os colegas predileto, as atividades preferidas, as dificuldades com tarefas, a forma de expressão de necessidades, os desejos e os interesses, o modo de pedir ajuda, a importância da escola, os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos)									
Indicada a necessidade de um acompanhante especializado em sala de aula comum									
Descrição do sistema de ajuda ao aluno nas tarefas de ensino, como Ajuda Física Completa, Ajuda Física Parcial, Gestual, Verbal, Escóica, Intraverbal, Oral-Motora. Prever a forma e critérios de retirada gradual e progressiva de cada tipo de ajuda (esvanecimento), até que ocorra a aprendizagem independente da habilidade alvo, de acordo com critérios de desempenho mínimo estabelecidos									
Dificuldades que já foram superadas									
O que sabe e gosta de fazer com e sem ajuda (Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, atividade principal). O que ele desenvolve com e sem intervenção? O que precisa desenvolver? Como aprende? (interesses, motivações)									
Processos relacionais e subjetivos referentes ao ensino-aprendizagem									
Participação do estudante nas atividades, de forma individual e coletiva, e interação nos espaços escolares (como ocorre, intensidade)									
Forma que se comunica e relaciona-se com professores e colegas.									
Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para intervenções que usam e/ou ensinam o uso de um sistema de comunicação que não seja vocal que pode ser auxiliado (por exemplo, dispositivo, livro de comunicação) ou não auxiliado (por exemplo, língua de sinais)									
Autogerenciamento (monitoramento e registro de seus próprios comportamentos e recebimento de recompensas por se comportar adequadamente)									
Como as questões sociais, raciais e de gênero atravessam o sofrimento, a dificuldade de escolarização, as ações institucionais e as relações na escola									
Escola e adequações no contexto inclusivo									
Percurso escolar do estudante (histórico detalhado, mudanças de escola, retenção escolar, informações da Educação Infantil, caso tenha frequentado)									
Problemas no sistema educacional (déficit de dias letivos, troca de professores, desenvolvimento acadêmico, educação integral)									
Acessibilidade arquitetônica existente no ambiente escolar									
Barreiras impostas pelo ambiente escolar (urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e de transportes)									
Informações sobre acompanhamentos escolares especializados									
Informações de quando começou o acompanhamento com o EEAA									
Materiais e equipamentos utilizados pelo estudante, disponíveis na escola									
Materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos									
Tecnologia assistiva necessária para o estudante									
Materiais de aprendizagem específicos em formatos alternativos/acessíveis, modos e meios de comunicação e auxílio e assistência na comunicação e tecnologia de informação. O suporte também pode ser ofertado através de um assistente de aprendizagem qualificado.									
Adaptações como dilatação do tempo de prova, disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas e a disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados e adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade da pessoa com TEA.									
Responsável pela avaliação dos recursos utilizados e como eles estão atendendo as necessidades do estudante									
Organização específica para o estudante do espaço (sala e escola) e do tempo (intensidade, constância e duração das atividades)									
Tipo de acompanhamento/intervenções (projeto interventivo, reagrupamento, ensino integral)									
Estratégias pedagógicas baseadas nos interesses do estudante									
Avaliação e planejamento das estratégias para os aprendizados do estudante em sala de aula comum									
Objetivos, estratégias e adequações curriculares específicas de cada conteúdo por professor/disciplina									
Definição de habilidades-alvo (dentre as habilidades de aprendiz, desenvolvimentais e acadêmicas) e um conjunto de programas de ensino, descritos de maneira mensurável, com o desempenho mínimo a ser alcançado a curto prazo									
Metas de aprendizado e desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, considerando o currículo escolar, os interesses do estudante, em conformidade com os anseios da família, e a opinião de profissionais das diferentes áreas de interesse, como professores e educadores especiais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas									

em sala comum. A profissional elaborou o PEI em colaboração com os demais colegas da escola e com a família, mas sem o retorno do núcleo multidisciplinar especializado do município. Já, na outra escola, o processo de elaboração e implementação dos PEIs foi mais estruturado, com documentos orientadores para acompanhamento sistemático (por exemplo, formulário para acompanhamento contínuo do estudante com TEA, registro diário das atividades pedagógicas realizadas e relatório semestral de evolução), e a professora de apoio contou com uma rede de suporte e retorno especializado da rede multidisciplinar municipal (Ribeiro; Silva; Gomes, 2024).

Ainda que as pesquisadoras tenham identificado elementos positivos na investigação, a situação reflete e refrata aspectos graves da precarização educacional e da implementação das políticas educacionais de inclusão. Por exemplo, a falta de profissionais especializados nas escolas, a incipiente formação inicial e continuada, a falta de direcionamentos sobre a avaliação e acompanhamento do PEI, o deslocamento de atribuições de avaliação, planejamento e ensino de estudantes com deficiência e autismo do professor regente e do professor da sala de SRM para o professor de apoio/acompanhante especializado.

No Brasil, o acompanhante especializado é garantido pelas legislações nacionais, como estabelecido no trecho: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, art. 3). No entanto, observamos que nem sempre o acompanhante é especializado ou sequer tem uma formação superior, ainda mais na área educacional. É imprescindível que esse profissional possua conhecimentos para avaliar o processo de aprendizagem, apoiar o desenvolvimento das atividades com o estudante, registrar aquilo que o estudante está realizando com e sem suporte etc. Contribuir com os processos educacionais, indo além de uma função de reprodução e cuidados.

Essa situação é problemática e precarizada no DF, onde a função é exercida pelo Educador Social Voluntário (ESV). Essa pessoa atua como voluntário, sem receber um salário ou qualquer garantia trabalhista, contando apenas com uma contribuição de custos. Além disso, devido a questões legais, atua por quatro horas, das cinco horas de aula em um turno. Como consequência, durante uma hora, os estudantes ficam sem esse acompanhamento e a escola fica em uma situação complicada, em especial, para garantir o ensino de estudantes que precisam de maior suporte. Por tudo isso, o estudante que depende de suporte especializado fica à mercê da sorte. A escola e a família torcem para que o ESV tenha alguma formação na área ou, ao menos, demonstre proatividade.

Em outra pesquisa sobre o PEI, Hudson e Borges (2020) destacam um aspecto relevante para a organização dos instrumentos de avaliação e acompanhamento escolar de estudantes: a importância da informatização desses documentos. Isso porque, atualmente, observa-se ainda que os documentos permanecem armazenados em arquivos físicos, o que pode dificultar seu preenchimento; corre-se o risco de perda de materiais e informações; limitar o acesso dos profissionais aos dados e impedir análises e consultas coletivas e continuadas sobre distintos relatórios, como aqueles elaborados pelas equipes especializadas. Essa problemática, apontada pelas autoras, até o momento, também não foi solucionada na SEEDF. Convivemos, assim, com desarticulações no cotidiano escolar, excesso de documentos - já que não se limitam aos elencados neste artigo -, repetição de cadastro de informações e uma burocratização que dificulta, significativamente, o trabalho pedagógico.

Para finalizar nossa análise, enquanto os documentos da SEEDF apresentaram o estudante em uma perspectiva histórico-cultural, as orientações do PEI e demais informações do Parecer preliminar apresentaram uma perspectiva clínica com base no modelo médico, o que entra em conflito com as premissas pedagógicas assumidas oficialmente no *Currículo em Movimento* da SEEDF, resultado de um processo de lutas históricas e da construção coletiva, possui uma base epistemológica fundada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Distrito Federal, 2018).

A PHC, alicerçada na teoria social de Marx e Engels (Saviani, 2003), possui como centralidade em seus fundamentos didáticos, a superação da dicotomia entre teoria e prática no trabalho educativo. Neste sentido, o contexto social e os conhecimentos prévios dos estudantes, acerca dos conceitos discutidos em aula, são o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, passam por problematizações e assertivas teóricas até o momento culminante do processo educativo que é a incorporação de instrumentos culturais capazes de gerar transformação social (Distrito Federal, 2018).

Os documentos da SEEDF, como o RAIE e as Adequações Curriculares, apresentam-se em conformidade com a THC e com a PHC, ao atribuir importância aos aspectos históricos, sociais e culturais dos estudantes, buscam conhecer o desenvolvimento integral do estudante.

No RAIE há um item, em especial, que chama atenção por trazer um germen do que podemos considerar um avanço para a escolarização das pessoas com deficiência e para a superação do modelo médico da deficiência. Refere-se ao item *Como as questões sociais, raciais e de gênero atravessam o sofrimento, a dificuldade de escolarização, as ações institucionais e as relações na escola*. Ao se considerar as interseccionalidades e vivências dos estudantes, abre-se espaço para olhar cada um

a partir de suas experiências históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais. Isto é, passa-se a olhar os sujeitos a partir do que Conceição (2024 *apud* Lima; Vasques, 2024) convencionou chamar de *encruzilhada decolonial*. Para a autora, permitir que se olhem as pessoas com deficiência a partir dos atravessamentos que as afetam, contribui para a criação de novas narrativas e práticas que podem transformar os contextos escolares, tornando-os verdadeiramente inclusivos.

Lima e Mautone (2024) ressaltam a importância de se questionar a ausência de aspectos interseccionais na análise social das pessoas que figuram como público-alvo das políticas sociais e educacionais. Na análise de Lima e Vasques (2024):

A persistência de uma compreensão que desconsidera aspectos culturais, sociais e políticos na subjetividade das pessoas com deficiência evidencia um campo ainda dominado por um ideal de sujeito baseado na modernidade iluminista, o que contribui para a perpetuação de discursos estigmatizantes fundamentados na noção de anormalidade (Lima; Vasques, 2024, p. 159).

Tais questões são negligenciadas no PEI, o que pode contribuir para perpetuar um olhar hegemônico e capacitista, que nasce de uma pretenciosa objetividade científica e ganha força quando se escondem as contextualidades dos estudantes que povoam o cenário escolar.

Assim que havíamos concluído este artigo, a SEEDF divulgou o *Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva 2025*. Neste caderno, fomos surpreendidos com uma nova modificação. Para atender à Resolução nº 3 do CEDF (Distrito Federal, 2023, art. 11) que afirma que nos “documentos organizacionais, deve-se prever: I - a elaboração do Plano Educacional Individualizado”, a SEEDF adotou um novo documento, o Plano Educacional Especializado (PEE):

é um instrumento de planejamento individualizado para o estudante com deficiência, atraso no desenvolvimento e que apresentem fatores de risco para o desenvolvimento, de prematuridade, com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante. Na SEEDF, a proposta do PEE unifica, num mesmo instrumento, os documentos utilizados na rede pública com efeitos equivalentes a ele e deve ser preenchido até o 30º dia letivo de cada semestre. É um documento em processo de validação no ano de 2025. Deverá ser preenchido para os estudantes matriculados no Programa de Educação Precoce, Centro de Ensino Especial, CEEDV e Classe Especial (Distrito Federal, 2025b, p. 38).

Aparentemente, as discussões sobre o ensino de estudantes autistas causaram uma reverberação na SEEDF, que adotou a nomenclatura PEE, mas segue se afastando do termo *individualizado*, ao qual concordamos

devido seu caráter histórico. Ainda assim, realizou essa modificação e se aproximou da nomenclatura nacional. Anunciou que estruturaram um novo formulário, mas, até o momento, não foi disponibilizado no site. No entanto, ainda, esse novo documento não atinge os estudantes de classe comuns, foco da nossa pesquisa, que seguem com as orientações dos documentos descritos neste artigo.

Considerações finais

Antes de avaliar o uso do PEI, precisamos investigar as condições objetivas para seu desenvolvimento, os meios de trabalho e acesso a materiais e informações. Como garantir um PEI ou mesmo um PAEE quando, em muitas realidades escolares, sequer há profissionais especializados disponíveis? No caso do DF, além de algumas unidades escolares não contarem com toda a equipe de apoio necessária, não há um parâmetro mínimo estabelecido para o número de estudantes acompanhados por um profissional. Essa falta de normatização e de recursos humanos qualificados resulta em sobrecarga para os poucos profissionais disponíveis, comprometendo a qualidade do acompanhamento e efetivação de planejamentos e práticas inclusivas. Sem a resolução dessas problemáticas, bem como uma ampliação de formação continuada e suportes adequados, compromete-se a elaboração e execução desses planos educacionais, assim como, violam os direitos adquiridos pelos estudantes e já citados ao longo do texto.

As estruturas dos documentos/formulários da SEEDF—RAIE, Estudo de Caso, PAEE e Adequações Curriculares—, assim como os do Parecer—Estudo de Caso e PEI—, compartilham elementos essenciais para a avaliação, o planejamento e o acompanhamento educacional. Todos eles concentram-se em garantir que o estudante aprenda e se desenvolva de acordo com suas singularidades e particularidades do contexto social.

Tanto as Adequações Curriculares quanto o PEI apresentam as mesmas referências legais e não são substitutivos dos demais documentos. Considerando a estrutura da SEEDF, o RAIE, quando executado, fornece uma base ampla e o Estudo de Caso, por sua vez, é mais objetivo e com direcionamentos mais específicos. As informações coletadas por esses documentos são transformadas pelas Adequações Curriculares e pelo PEI em metas e estratégias. Além disso, o PAEE possui uma base legal bem sistematizada, voltada, em especial, para o acompanhamento em SRM.

Diante de tudo que apontamos, aguardamos os futuros encaminhamentos da SEEDF no que diz respeito à possibilidade de manter ou alterar as nomenclaturas e a organização dos documentos, bem como à informatização dos dados dos estudantes. O trabalho pedagógico

necessita de formas mais eficientes de articulação, em que os processos educacionais tenham redução da burocracia e estratégias que favoreçam uma compreensão ampla sobre os estudantes da Educação Especial, além de promover um diálogo dinâmico entre profissionais.

Em relação às questões problematizadas neste artigo, convidamos pesquisadores da rede para contribuírem com respostas, em uma investigação que avalie e promova

uma melhor formação de profissionais e processos educacionais para estudantes com autismo. Incluindo-se uma análise do novo documento, o PEE. Pois, não se trata de construir mais documentos na SEEDF, a questão é questionar, por exemplo, a formação e as condições de trabalho dos profissionais e os impactos de uma nomenclatura nos documentos, distinta daquela encontrada nas legislações nacionais e Distrital (CNEDF). ■

Notas

- ¹ Documento de acompanhamento obrigatório para os estudantes matriculados em *Classe Especial*.
- ² Esses documentos são apresentados no site oficial da SEEDF em forma de *Formulários*. Omitiremos a palavra *Formulário* para simplificar.
- ³ Este texto é resultado de uma *Prática Reflexiva de Aprendizagem Desenvolvida (PRAD)* no percurso *Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista* da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE-SEEDF) em articulação com o Grupo de Estudos, Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEPGEMEB) e profissionais da rede que trabalham com a inclusão de estudantes da Educação Especial.
- ⁴ Formulários disponíveis no site: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-formularios/>. Acesso em: 26 dez. 2024.
- ⁵ Ao pensar na inclusão de estudantes da Educação Especial, devemos entender que pode ser necessária uma *reorganização curricular*. Contudo, utilizamos a expressão *adequação*, assim como, *adaptação*, *ajustes* e *flexibilização*, pois são nomenclaturas citadas nas legislações.
- ⁶ A *OP para a Educação Especial* (Distrito Federal, 2010b) explica acerca das modalidades possíveis para estudantes com TEA na SEEDF. Por exemplo, as Classes Especiais destinam-se aos estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento e ocorrem em caráter extraordinário e transitório, quando a conduta do estudante não possibilitar a inclusão na classe comum. A Classe de Integração Inversa apresenta a redução do número de estudantes em turma comum para a inclusão de estudantes com TEA.
- ⁷ Embora a Constituição Federal utilize a expressão *portador de deficiência*, esse termo foi abandonado devido a razões éticas, sociais e linguísticas, relacionadas ao reconhecimento dos direitos e da dignidade das *pessoas com deficiência*. Isso porque a deficiência não é algo opcional ou temporário que a pessoa *carrega/porte*, mas sim uma característica que integra sua identidade.
- ⁸ Disponível no EducaDF: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/70351365-84c7-4be1-bd8d-bd948b153c73/page/p_pxi3tm00ld. Acesso em: 14 fev. 2025.
- ⁹ Disponível no site do Sindicato dos Professores do DF: <https://www.sinprodf.org.br/governo-ibaneis-tem-menor-numero-de-professores-efetivos-da-ultima-decada/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas: Recomendações de Escolas Inclusivas**, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Diário Oficial da União, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Diário oficial da União, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Diário Oficial da União, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Parecer nº 50, aprovado sem homologação em 5 de dezembro de 2023. **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, 2023a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 50, homologado em 11 de novembro de 2024. **Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. SEEDF, 2010a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orientacao_pedagogica_seaa_21out24.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. Brasília: SEEDF, 2010b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010_21out24.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo_movimento_ensino_especial.pdf.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. **Altera a Portaria nº 15/ SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação. Resolução nº 3, de 19 de dezembro de 2023. **Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/06/cedf-resolucao-no-3-2023-normas-e-diretrizes-para-a-educacao-especial-22dez23.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 1.698 11, de dezembro de 2024. **Estratégia de Matrícula 2025**. Brasília, DF: SEEDF, 2025a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-2025.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEEDF, 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Caderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

HUDSON, B. C. da S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-26, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>

LIMA, L. G. S. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar**: analisando o Distrito Federal. 208 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/38355>. Acesso em: 5 fev. 2025.

LIMA, A.; VASQUES, C. K. Encruzilhadas decoloniais: psicanálise, educação e estudos da deficiência. In: NEVES, L. R. et al. (Org.). **Psicanálise, Educação e o pensamento decolonial**. Contagem: Escola Cidadã, 2024, p. 155-166.

- LIMA, A. L. S.; MAUTONE, G. Educação, subjetividade e discurso científico sobre deficiência: uma saída interseccional. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 24, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-24-21>
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015, p. 29-42.
- RIBEIRO, S. L.; SILVA, S. C. da; GOMES, V. L. O Plano Educacional Individualizado como instrumento de inclusão escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 282-302, 2024. <https://doi.org/10.55028/gepfp.v4i16.22404>
- TANNÚS-VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 125. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070?show=full>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 8 ed., rev., 2003.
- TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>
- UNITED NATIONS. Convention on the rights of persons with disabilities. Committee on the rights of persons with disabilities. **General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education**. Geneva: Office of the high Commissioner for Human Rights, 25 nov. 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Ensino de língua portuguesa: estratégias didáticas e metodologia ativa para o ensino da concordância verbal

Teaching portuguese: didactic strategies and active methodology for teaching verbal concordance

 Yasmin de Oliveira Brito *
Rhebeca Diniz Cabral **
Viviane Cristina Vieira ***

Recebido em: 15 jul. 2024
Aprovado em: 18 fev. 2025

Resumo: O presente artigo tem como proposta apresentar, debater e analisar o estudo de caso referente às aulas de Língua Portuguesa sobre concordância verbal, aplicadas a partir de uma metodologia ativa no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (Cemeb), uma escola pública de ensino médio no Distrito Federal, com duas turmas da 3ª série. Assim, serão feitas a exposição e a argumentação de como foi planejado e aplicado o tópico de concordância verbal, por intermédio de metodologias ativas-reflexivas pensadas por Pilati (2024) e Ramalho (2012), com a elaboração de um jogo em formato de baralho: o Baralho da Concordância Verbal na Construção de Sentidos. Dessa forma, cabe evidenciar como essa proposta pode inspirar estratégias em sala de aula, de forma a estimular novas práticas educacionais, com o fito de melhorar o ensino-aprendizagem de português como língua materna no Brasil. Portanto, há o convite para novas pesquisas, a fim de contribuir para a educação brasileira.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Ensino médio. Metodologia ativa. Jogo. Concordância verbal.

Abstract: The purpose of this article is to present, discuss and analyze the case study of the Portuguese language classes applied to verbal concordance, using an active methodology, at the Elefante Branco High School (Cemeb), public school in Federal District, in two 3rd grade classes. Thus, we will present and argue how was planned and implemented the knowledge topic of verbal concordance, through active-reflective methodologies conceived by Pilati (2024) and Ramalho (2012), with the elaboration of a game in deck format: the Verbal Concordance Deck in the Construction of Meanings. In this way, it is worth highlighting how this proposal can inspire strategies in the classroom to stimulate about new pedagogical practices, with the aim of improving the teaching and learning of Portuguese as a mother language in Brazil. Therefore, there is an invitation for further research in order to contribute to Brazilian education.

Keywords: Portuguese language. High school. Active methodology. Game. Verbal concordance.

* Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura na Universidade de Brasília (UnB). Contato: deoliveirabritoyasmin@gmail.com

** Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura na Universidade de Brasília (UnB). Contato: cabralrhebeca@gmail.com

*** Professora Associada do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da UnB, e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UnB). Doutora e Mestre em Linguística – Linguagem e Sociedade, pela UnB, com Pós-doutorado pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP. Contato: vivi@unb.br

Introdução

O presente artigo tem como objetivo relatar os resultados do desenvolvimento de uma proposta pedagógica voltada para o ensino da concordância verbal na disciplina de Língua Portuguesa. Conforme Ramalho, ao citar Kleiman (2008, p. 490):

No contexto brasileiro, não é difícil notar que a tradição do ensino de 'Português' serviu, em grande medida, para instaurar e sustentar desigualdades de poder fundadas no senso comum de que 'a língua se resume à norma padrão', 'legitimada pelas instituições poderosas e à qual poucos têm acesso'. (2012, p. 189 *apud* Kleiman, 2008, p. 490)

Assim, continua o autor, já foi vastamente discutido que questões sociais e políticas foram "retiradas da sala de aula, sobretudo pela separação entre 'poder' e 'conhecimento', por meio da criação de currículos e 'conteúdos' centrados em supostos 'objetos de conhecimento naturais'" (Ramalho, 2012, p. 189). Tendo esses desafios em vista, a proposta discutida aqui foi desenvolvida e buscou construir uma abordagem dinâmica e reflexiva para interação com estudantes da escola-campo de estágio. Assim, cabe destacar que as estagiárias acreditam em uma educação afetiva, voltada para sensibilidades socioemocionais (Distrito Federal, 2021). Por isso, atuaram como pessoas em comunidade universidade-escola e como professoras em formação, proporcionando espaço para os estudantes refletirem sobre a vida após o 3º ano – pensando em questões de escolha, como: faculdade, trabalho, interesses pessoais e talentos –, a fim de estabelecer relações de proximidade com os estudantes ao tratar dos tópicos de conhecimento da disciplina. Ou seja, visando o aprendizado gramatical, mas tendo em vista a formação para a vida, além do ensino de Língua Portuguesa.

É significativo pontuar ainda que foram feitas análises quanto à concordância verbal nas gramáticas do Domingos Cegalla e do Carlos Faraco (2008), além de também explorar o livro *Aprendizagem Linguística Ativa: da Teoria à Gramaticoteca*, de Eloisa Pilati (2024), sendo este último objeto de estudo o escolhido para ser o arcabouço do planejamento e da execução das aulas. Assim, segundo a gramática do Cegalla, "O verbo concorda com o sujeito, em harmonia com as seguintes regras gerais" (2008, p. 450), que envolvem os casos de sujeito simples, sujeito composto e da 3ª pessoa, além de sujeito composto com pessoas diferentes. Por outro lado, Faraco expõe em sua gramática uma abordagem um pouco mais detalhada do que a de Cegalla, como observado em:

A concordância pode ser definida como um processo sintático em que a forma de uma palavra é determinada pela forma de outra palavra ou grupo de palavras, em termos de pessoa

gramatical (primeira, segunda ou terceira), flexão de número (singular ou plural) e/ou flexão de gênero (masculino ou feminino) (Vieira; Faraco, 2023, p. 294).

Em uma abordagem mais completa e pensada a partir da lógica de que há um sistema na Língua Portuguesa, regido por padrões, Pilati (2024) nos apresenta à necessidade de pensar além das gramáticas tradicionais – embora elas tenham sua relevância –, adotando a posição de refletir criticamente sobre a compreensão dos diversos aspectos da língua:

Nesse sentido, pretende evidenciar que as inúmeras regras listadas pelas gramáticas tradicionais precisam ser entendidas como manifestações de princípios mais gerais, organizados dentro de um sistema linguístico gerativo. O objetivo não é descartar totalmente o pensamento tradicional, mas modificar a forma de se encarar a organização gramatical da língua portuguesa, evidenciando o sistema invisível por trás da descrição presente nos compêndios gramaticais e buscando propiciar uma compreensão mais profunda e conceitual de questões linguísticas relevantes (Pilati, 2024, p. 100).

Nesse sentido, ressalta-se a importância da aprendizagem ativa, uma vez que ela postula um ensino voltado para a reflexão e a criticidade no lugar da mera memorização ou automatização do aprender. Dessa maneira, professores e estudantes são atores colaboradores, reflexivos e críticos de uma relação de ensino-aprendizagem.

Ademais, o Currículo em Movimento prevê que "o ensino das regras gramaticais deve ser voltado também ao uso, para que os falantes consigam elaborar as construções linguísticas nas diversas ocasiões em que tal uso é requerido, quer seja oral ou escrito." (Distrito Federal, 2021, p. 47.). Assim, a gramática deixa de ser estática e passa a ser funcional e flexível, reconhecendo falares diferentes e variações linguísticas.

Compete, por fim, a título de introdução, acentuar cada uma das seções do presente artigo. Na primeira seção, intitulada Metodologia, foi fornecida uma explicação detalhada do processo, que teve início com a criação de materiais didáticos concretos – formulários diagnósticos da aprendizagem e jogo – e culminou na atividade realizada em sala – preenchimento de questionários, participação, interação, reflexão, aprendizado com as trocas, explicações e o jogo – pelos alunos da terceira série do ensino médio. Essa seção descreve como, por meio de um diálogo colaborativo com o professor regente, foi decidido focar na concordância verbal e como foi desenvolvida a atividade integrativa para os estudantes.

A seção de Resultados buscou descrever os impactos da atividade na aprendizagem dos alunos. Nessa seção, veremos como foi possível observar uma melhoria significativa na compreensão das regras da concordância verbal, destacando o sucesso da abordagem adotada

pelas estagiárias. Além disso, foi feita a descrição de como os alunos responderam positivamente às atividades e demonstraram uma participação ativa em sala de aula.

Por fim, na seção de Discussão, foi abordada a importância da metodologia ativa e da aplicação do jogo “Baralho da Concordância Verbal” na construção de sentidos como elementos eficazes para o ensino de gramática nas escolas. Desse modo, essa metodologia foi comparada com a metodologia tradicional, destacando a diferença no aprendizado reflexivo e envolvente. Foram analisadas, também, a criatividade e a iniciativa dos alunos durante as atividades, concluindo que a metodologia adotada contribui para a criação de um ambiente colaborativo e dinâmico.

Fundamentação teórica

Antes de adentrar no tema específico do presente artigo, cabe apresentar e explicar, brevemente, as bases teóricas que serviram de amparo para tal pesquisa. Cada teoria será melhor debatida e contextualizada nas próximas seções do artigo em conjunto, principalmente, com a metodologia e a discussão sobre o desenvolvimento e a aplicação das aulas; logo, a presente seção fará apresentações breves, haja vista ter o devido aprofundamento adiante.

Inicialmente, cabe ressaltar como o pensar didático e a execução das aulas ministradas tiveram como alicerces principais alguns documentos norteadores da educação básica brasileira, sendo eles: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Replanejamento Curricular do Ensino Médio (Distrito Federal, 2021). Esses são documentos oficiais que regem os princípios do elaborar e do ensinar. A BNCC postula a necessidade e o valor do progresso das competências linguísticas dos estudantes, enquanto o Replanejamento Curricular do Ensino Médio indica a importância de se planejar a presença da multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa.

Além dos dois documentos mencionados, foram utilizadas como base bibliográfica, em especial, duas gramáticas: a Novíssima Gramática da Língua Portuguesa, de Domingos Cegalla, e a Gramática do Português Brasileiro Escrito, de Francisco Vieira e Carlos Faraco. Ambas serviram como recurso para a pesquisa sobre a conceituação e a explicação do tópico de concordância verbal. Além disso, as duas obras foram utilizadas como contraponto à obra *Aprendizagem linguística ativa: da teoria à gramaticoteca*, de Eloisa Pilati (2024), a qual possui uma percepção mais ativa acerca do uso da Língua Portuguesa e do modo de ensinar os conceitos morfológicos, sintáticos e semânticos. Nesse viés, observa-se como o primeiro estudioso tem uma perspectiva mais breve e o segundo possui uma interpretação mais detalhada. Porém, conforme dito posteriormente, a fim de evitar um ensino mecanicista pautado na ausência do uso reflexivo da Língua Portuguesa, a principal base

teórica aqui utilizada foi, de fato, aquela proposta por Eloisa Pilati, uma vez que esta complementa as concepções dos gramáticos, reconhecendo a relevância dos primeiros autores, acrescentando a elas reflexões e críticas cruciais para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo “Baralho da Concordância Verbal na Construção de Sentidos”, inclusive, teve como inspiração um jogo criado por Eloisa Pilati, o Gira-Gira da Gramática. Assim, o código de cores e o uso de sujeito, verbo e complemento permaneceram, a fim de alcançar o mesmo objetivo.

Por fim, também foi estudada a Taxonomia de Bloom, pensada por Benjamin Bloom e outros educadores em 1956, que indica alguns níveis que devem permear os objetivos no âmbito educacional, sendo eles: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O texto “Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna”, de Angela Kleiman (2008), também fez parte da pesquisa, haja vista a relevância de tal estudo abordar questões relacionadas ao poder linguístico quando discorre sobre as discussões a respeito da norma padrão e das variantes. Foram consideradas, também, a análise do discurso crítica. Em resumo, foram pesquisadas e empregadas bases teóricas que tivessem como principal característica o uso crítico e reflexivo da Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A seguir, serão apresentados o processo de criação dos materiais didáticos e a realização das atividades pelos estudantes, visando alcançar uma abordagem dinâmica e integrada entre os alunos. Assim, a prática pedagógica do Baralho da Concordância Verbal na Construção de Sentidos foi desenvolvida na disciplina de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Letras-Português, no âmbito do projeto *Leitura Crítica e Escrita para a Universidade*, uma ação de ensino-pesquisa-extensão que promove a articulação entre universidade e ensino básico, e foi direcionada a estudantes regulares da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) sob supervisão da professora de Estágio Supervisionado em Português da Universidade de Brasília (UnB) e de docentes da SEEDF.

A partir de um diálogo colaborativo com o professor regente, ficou definido que a concordância verbal seria o tema central da aula aplicada pelas estagiárias. Essa escolha foi baseada na observação de dificuldades de descontinuidade enfrentadas pelos alunos, que necessitavam de um reforço neste conteúdo fundamental para o desenvolvimento na disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, essa abordagem está diretamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que enfatiza a importância do desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, especialmente no que diz respeito aos usos das normas urbanas de português.

Para a elaboração dos materiais didáticos, foi seguida a Taxonomia de Bloom, que orienta a construção de objetivos educacionais a partir de diferentes níveis cognitivos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Nesse contexto, em 1956, Benjamin Bloom e um grupo de educadores desenvolveram esse esquema para categorização dos objetivos educacionais a serem alcançados dentro de sala de aula. De acordo com Almerico (2004), o professor pode usar a Taxonomia de Bloom para planejar uma aula que seja centrada no aluno, ajudando a categorizar os níveis de aprendizagem e definir as avaliações a serem feitas. Essa estrutura permitiu às estagiárias criarem atividades progressivas, partindo de uma conversa expositiva prévia acerca do assunto a ser tratado, mostrando aos alunos que eles já usam no dia-a-dia conhecimentos de português como língua materna.

Logo após a primeira conversa, foi feito um questionário (Figura 1) com o intuito de mapear o nível de conhecimento sobre concordância verbal, para, posteriormente, partir para a explicação do conteúdo em si. Após a aula expositiva, foram apresentados alguns exemplos, e dúvidas dos alunos foram esclarecidas. Em seguida, prosseguiu-se para o jogo que foi criado especificamente para a aula.

O jogo criado consiste em um baralho da concordância verbal, com três tipos de cartas: cartas azuis que representam os sujeitos, cartas verdes que representam os

verbos no infinitivo e cartas amarelas que representam os complementos. A sala foi dividida em dois grandes grupos, e cada grupo recebeu um baralho completo para que os alunos debatessem e formassem frases respeitando a ordem sujeito, verbo e complemento (SVC).

Desse modo, as escolhas de sentenças foram feitas da seguinte forma: as estagiárias escreveram orações comuns a partir da contextualização de assuntos que os alunos gostam, por exemplo as Olimpíadas, e retiraram passagens de algumas obras presentes no subprograma do Programa de Avaliação Seriada (PAS), com o propósito de incentivar a leitura das obras do vestibular. Uma das frases escolhidas para serem desmembradas em sujeito, verbo e complemento foi: “Um galo sozinho não tece a manhã”, do poema Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto (1966), que, por tratar-se de uma das obras do PAS, essa escolha acarretou em uma leitura e análise do poema juntamente com os alunos. Em seguida, após escrita e escolha de frases, as estagiárias dividiram as frases em sujeito, verbo e complemento, espalhando cada uma dessas estruturas ao longo das cartas do jogo, com o intuito de ter ampliar as possibilidades de combinação para a formação das sentenças e de observar a criatividade linguística dos alunos. Além de formarem as frases, os estudantes precisavam flexionar o verbo para o tempo, o número e a pessoa, de modo que ele concordasse com o restante da oração. Após a formação, cada grupo ditava

Figura 1 – Questionários

CONCORDÂNCIA VERBAL	CONHECIMENTO PRÉVIO: CONCORDÂNCIA VERBAL
<ul style="list-style-type: none"> • Não é uma avaliação valendo qualquer tipo de nota; • Não busquem as respostas na internet, queremos ver qual o nível de absorção do conhecimento de vocês sobre esta matéria; • Respondam as questões abaixo, assinalando apenas uma das respostas em cada uma das questões: 	<ul style="list-style-type: none"> • Não é uma avaliação valendo qualquer tipo de nota; • Não busquem as respostas na internet, queremos ver qual o nível de conhecimento prévio que vocês possuem sobre esta matéria; • Respondam as questões abaixo, assinalando apenas uma das respostas em cada uma das questões:
<p>1. Marque a opção correta:</p> <p>() Nós fomos ao festival de música.</p> <p>() Nós foi ao festival de música.</p>	<p>1. Marque a opção correta:</p> <p>() Nós vamos ao cinema.</p> <p>() Nós vai ao cinema.</p>
<p>2. Marque a opção correta:</p> <p>() Precisam-se de professor.</p> <p>() Precisa-se de professor.</p>	<p>2. Marque a opção correta:</p> <p>() Precisam-se de tradutor.</p> <p>() Precisa-se de tradutor.</p>
<p>3. Marque a opção correta:</p> <p>() Foi indicado que 80% da turma estava aprovada.</p> <p>() Foi indicado que 80% da turma estavam aprovada.</p>	<p>3. Marque a opção correta:</p> <p>() Registrou-se que 20% da população estava acamada.</p> <p>() Registrou-se que 20% da população estavam acamada.</p>
<p>4. Marque a opção correta:</p> <p>() Haviam várias pessoas dançando durante a festa.</p> <p>() Havia várias pessoas dançando durante a festa.</p>	<p>4. Marque a opção correta:</p> <p>() Haviam várias crianças correndo pelo parque.</p> <p>() Havia várias crianças correndo pelo parque.</p>
<p>5. Marque a opção correta:</p> <p>() Buenos Aires é a capital da Argentina.</p> <p>() Buenos Aires são a capital da Argentina.</p>	<p>5. Marque a opção correta:</p> <p>() Os Estados Unidos são o país do basquete.</p> <p>() Estados Unidos são o país do basquete.</p>
<p>6. Marque a opção correta:</p> <p>() Choveram granizos.</p> <p>() Choveu granizos.</p>	<p>6. Marque a opção correta:</p> <p>() Choveram pedidos de ajuda alimentar.</p> <p>() Choveu pedidos de ajuda alimentar.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

as frases que foram criadas para que as estagiárias as escrevessem e, em conjunto com a turma, analisassem as sentenças no quadro, reforçando as explicações que foram feitas anteriormente durante a aula expositiva.

A escolha dos materiais impressos no jogo foi feita deliberadamente com o objetivo de moderar o uso da tecnologia em sala de aula. Dessa forma, essa abordagem não apenas proporcionou um ambiente de aprendizagem mais situado e focado, mas também permitiu que os estudantes desenvolvessem competências de leitura crítica e interpretação de forma mais direta e prática. Além disso, o uso do jogo foi fundamental para manter a atenção dos alunos e facilitar a verificação do aprendizado em tempo real.

Outro ponto interessante de ser mencionado é que, no lugar de utilizar slides, o quadro foi escolhido para servir de apoio para a atividade por dois motivos: primeiro, porque a explicação sobre concordância verbal foi breve antes do jogo, em uma abordagem expositivo-dialógica, e, segundo, para escrever as frases que os alunos ditavam ao longo do jogo, permitindo que todos na turma observassem e participassem da análise. Além disso, também fez-se o uso de um recurso de *checklist* com os momentos da aula, para que os alunos soubessem em qual parte da aula (início, meio, final) as estagiárias estavam, e para melhor reter a atenção deles durante a maior parte do tempo. Essa metodologia busca não apenas o cumprimento dos objetivos educacionais, mas também engajar os estudantes em um processo de aprendizado ativo e significativo.

Ademais, o jogo proposto por Pilati (2024), o Gira-Gira da Gramática, foi adaptado para o formato de baralho. Porém, a base e o objetivo do jogo permaneceram os mesmos, já que foi usada a separação de sujeito, verbo e complemento, além do uso de um código de cores. Exemplifica-se isso com o trecho:

O Gira-gira da gramática foi desenvolvido para representar a organização do sistema linguístico do português: S/V/C (Adj. Adv.) ou S/VL/OS (Adj. Adv.). O Gira-gira pode ser montado de diferentes formas e recomenda-se o uso de um código de cores ou de formas, para diferenciar funções sintáticas (Pilati, 2024, p. 199).

Por fim, é importante destacar que os questionários foram entregues impressos para evitar o uso de tecnologias na busca das respostas, uma vez que as estagiárias tinham o objetivo de verificar os reais conhecimentos prévios e posteriores às aulas. Nesse sentido, a escolha por ter feito o jogo também de forma concreta foi pensada para evitar o uso da tecnologia e para a atividade ter um caráter lúdico, o qual, apesar de extremamente importante e com variados benefícios, é deixado prioritariamente para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Recursos tecnológicos oferecem ótimas ferramentas

para trabalhar conhecimento em sala de aula – sendo utilizadas com sucesso em diversos projetos de “gamificação”, por exemplo –, no entanto, após observar certa apatia das turmas, bem como certa dependência dos alunos em relação às telas, as estagiárias optaram por trabalhar com um jogo físico no lugar de um virtual.

Resultados

A princípio, é de suma importância destacar que as turmas foram avaliadas como: desinteressadas; sem muita participação ativa durante as aulas; dispersas, perdendo a atenção muito rapidamente e bastante envolvidas com uso de celular e de fones de ouvido. Partindo dessa concepção, os resultados alcançados foram extremamente gratificantes e bem-sucedidos. Os alunos tiveram um ótimo desempenho durante as aulas, mantiveram a atenção durante maior parte do tempo, não fizeram uso de celular e/ou de fones de ouvido, participaram ativamente e conseguiram esclarecer dúvidas. O professor regente da turma permaneceu em sala com a função de observação das estagiárias e, após a conclusão das aulas, também passou sua avaliação positiva sobre o trabalho, destacando o ótimo desempenho das graduandas.

Nas ocasiões de apresentação das estagiárias e de explicação de como seriam as aulas, os estudantes já criaram um certo vínculo afetivo com as graduandas, permanecendo tranquilos em relação à dinâmica das aulas. Durante a explicação sobre concordância verbal, os alunos ficaram atentos, responderam às perguntas feitas pelas estagiárias, deram exemplos de frases e cumpriram devidamente com a participação ativa. Por fim, ficaram animados e participaram do jogo “Baralho da Concordância Verbal na Construção de Sentidos” com muito envolvimento, troca e contribuição entre eles e as estagiárias. Além disso, tiveram um ótimo desempenho, refletido nos resultados dos questionários, como ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Resultados dos questionários



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

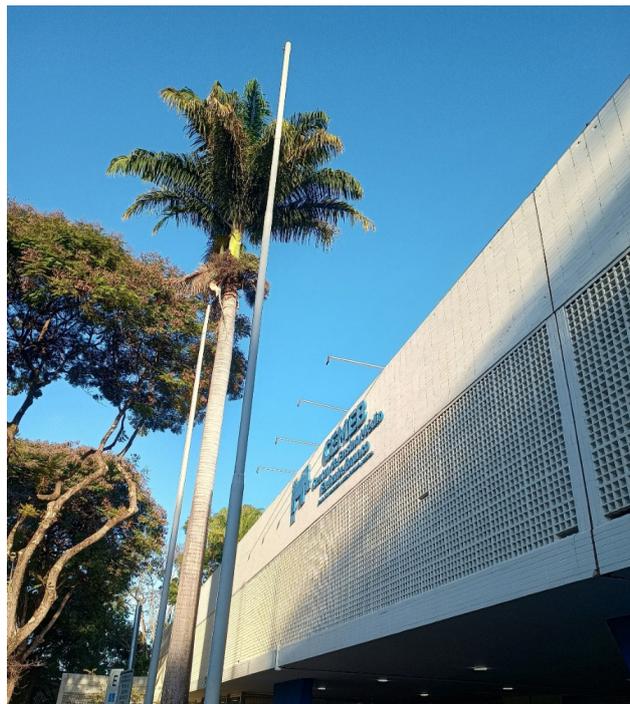
Nessa perspectiva, comprovou-se também o alcance do proposto pela Taxonomia de Bloom, com professoras e estudantes alcançando o conhecimento e a compreensão do conteúdo, a aplicação e a análise por meio do jogo, a síntese e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem com o momento dos formulários por exemplo.

As atividades propostas, bem como a aplicação do jogo, tiveram alguns efeitos sobre os estudantes. Um deles foi o crescimento de sua autoestima linguística, pois viam a todo momento como conseguiam fazer o uso da Língua Portuguesa, ou seja, entendiam sobre o que estavam aprendendo e, ao mesmo tempo, ensinavam aos outros. Outro efeito interessante foi perceber a criatividade linguística atuante deles, principalmente, no momento do jogo quando precisavam escolher um sujeito, um verbo e um complemento para montar frases na estrutura sujeito, verbo e complemento (SVC). Essa criatividade pôde ser observada em iniciativas interessantes por parte deles como: fazer uso de duas cartas de verbo, a fim de montar uma locução verbal e utilizarem ironias e metáforas na construção de sentido das frases.

É importante frisar que a aula teve como foco o tópico gramatical de concordância verbal, mas as estagiárias e os alunos conseguiram, de modo colaborativo, estabelecer relações entre as disciplinas de Português, Literatura e Redação. A associação com a Literatura foi realizada a partir da escolha de estruturas retiradas de algumas obras do Programa de Avaliação Seriada (PAS), as quais estavam espalhadas entre as cartas do baralho; assim como o vínculo com a Redação foi estabelecido a partir da construção de frases, por parte dos estudantes, observando, sintaticamente e semanticamente, as suas escritas. Além disso, houve êxito também em trabalhar, de forma paralela, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mediante à utilização das obras do primeiro programa de seleção e à reflexão sobre a elaboração das frases, pensando na redação dissertativo-argumentativa do outro vestibular. Ainda, conseguiu-se estabelecer um diálogo entre os demais eixos de ensino-aprendizagem: 1 - Leitura crítica de textos verbais e multimodais; 2 – Oralidade e escuta de textos orais; 3 - Produção de textos escritos e 4 - Reflexão gramatical-linguística (Brasil, 2021).

Por fim, destaca-se como a multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa, indicada no Replanejamento Curricular do Ensino Médio, bem como o progresso das competências linguísticas, postulado pela BNCC, foram alcançados com os estudantes tendo tido acesso a diferentes formatos durante a aula (questionário impresso, jogo concreto, oralidade, observação no quadro) e com o conseqüente crescimento do aprendizado, observado durante o momento da aula e comprovado com os resultados dos questionários mencionados anteriormente. Além disso, é importante notar também como as gramáticas de Domingos Cegalla e de

Figura 3 – Centro de Ensino Médio Elefante Branco (Cemeb)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Francisco Vieira e de Carlos Faraco contribuíram para a base de construção das aulas, permitindo às estagiárias conseguirem ter a concepção tradicional para chegar ao uso mais produtivo da metodologia ativa, de Eloisa Pilati, escolhida para amparar o planejamento.

Discussão

Primeiramente, cabe salientar a perspectiva tradicional de como os conteúdos gramaticais de Língua Portuguesa são ensinados e a recepção dos alunos frente à disciplina como propulsores para as estagiárias pensarem em uma forma diferente e eficaz de aplicar o conteúdo de concordância verbal para duas turmas da 3ª série no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (Figura 3). Percebe-se que a transmissão de saber foi feita, historicamente, como algo mecanizado, cansativo e com foco na memorização; logo, os estudantes não eram levados ao pensamento reflexivo, tampouco conseguiam atingir o aprendizado efetivo dos conteúdos, somente decoravam. Assim, muitos alunos tendem a criar uma aversão à matéria de Língua Portuguesa, pois além de não terem o aprendizado efetivo, acreditam não saber fazer o uso do português, o que gera uma baixa autoestima linguística.

Com isso em mente, as estagiárias elaboraram as aulas a partir da perspectiva das metodologias ativas-reflexivas, que partem de problemas de linguagem a serem resolvidos de modo participativo pelos estudantes – mediados pelo/a professor/a –, e visam um produto linguístico-semiótico (uma leitura; um texto oral, escrito, multimodal; uma

sentença). Isso foi desenvolvido na experiência relatada por meio do jogo: o Baralho da Concordância Verbal na Construção de Sentidos. Como as duas turmas tinham horários duplos, cada uma delas teve cerca de 1h30 para desenvolver as atividades. As aulas, portanto, foram divididas em alguns momentos, conforme exposto a seguir.

No primeiro momento, mesmo que a turma já conhecesse as estagiárias por terem acompanhado anteriormente algumas aulas na função de observadoras, foi feita uma apresentação. Esse momento foi importante para explicar quem eram as estagiárias de maneira mais pessoal e relatar como seriam as aulas enquanto estivessem atuando como professoras. Além disso, também houve a apresentação de como seriam as aulas, descrevendo qual seria o conteúdo e como seria o andamento.

Em seguida, houve a aplicação de um questionário impresso de seis perguntas sobre concordância verbal com duas frases em cada uma, devendo ser a certa assinalada, com o objetivo de verificar o conhecimento prévio da turma. Quando o questionário foi entregue, as estagiárias leram cada uma das perguntas com os alunos, dando um tempo entre as questões para que os estudantes pudessem refletir e dar suas respostas. Posteriormente, foi feita a explicação do conteúdo de forma expositivo-dialógica, segundo dois princípios gerais e quatro casos especiais, sendo que estes também seguiam o pensar geral, mas com outras visões acrescentadas. Quanto aos casos especiais foram escolhidos quatro: países com representação dos seus nomes por substantivos próprios, por exemplo Estados Unidos; indeterminação do sujeito; expressões partitivas e verbo impessoal "haver". Nesse sentido, cabe destacar que essa reflexão gramatical foi feita em consonância com a proposta de Pilati (2024):

Em Pilati (2022), propus a seguinte descrição para a concordância em português: a. A concordância verbal no português pode ser definida como um fenômeno morfossintático de covariância de traços que ocorre entre o sintagma na posição de sujeito e o verbo da oração. b. Na norma-padrão do português, a concordância verbal irá se manifestar no verbo da oração, por meio do compartilhamento dos traços de número e pessoa do: i) termo na posição de núcleo do sujeito da oração ou ii) do conjunto semântico formado pelos elementos que compõem o sintagma na posição de sujeito (Pilati, 2024, p. 133).

Figura 4 – Jogo



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Depois de discutir conceitos e exemplos com a participação da turma, as estagiárias direcionaram os estudantes para o momento do jogo "Baralho da Concordância Verbal na Construção de Sentidos" (Figura 4), explicando as regras e como funcionaria. A sala foi dividida em dois grupos com uma quantidade entre 8 e 12 alunos em cada grupo, e cada um recebeu um jogo completo. Assim, as estagiárias explicaram o funcionamento do jogo: havia as cartas em azul com exemplos de sujeitos, as em verde com verbos e as em amarelo com complementos; a cada rodada, cada grupo teria que montar uma frase na estrutura sujeito-verbo-complemento (SVC) com uma carta de cada cor (um sujeito, um verbo e um complemento). Cabe evidenciar que os verbos estavam no infinitivo, a fim de maiores combinações com os diferentes exemplos de sujeito e de exercício dos alunos de realizarem as flexões em número e em pessoa. Ademais, também é importante pontuar que as estagiárias elaboraram frases comuns e retiraram frases das obras do PAS: Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto (1966); Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; A caolha, de Júlia Lopes de Almeida (2009) e Maria, de Conceição Evaristo (2015); depois, dividiram as frases nas estruturas de sujeito, verbo e complemento e espalharam pelas cartas do baralho.

A cada rodada, conforme cada grupo elaborava uma frase, as estagiárias escreviam as frases ditadas – por parte dos alunos – no quadro, para analisarem todos juntos a construção do significado da frase contextualizada e a correção das concordâncias, com as respectivas justificativas. Sob tal prática, as estagiárias faziam perguntas, tais como: "qual é o verbo?", "qual

é o sujeito?”, “qual é o complemento?”, “qual é o número em que o verbo está?”, “qual é a pessoa em que o sujeito está?”, entre outras, com a finalidade de direcionar o pensamento e o consequente aprendizado dos alunos a cada análise de concordância verbal de frase em frase.

Em seguida, foi entregue outro questionário com seis perguntas, semelhante ao primeiro, mas com outras sentenças, com o intuito de observar o conhecimento retido depois das aulas. Esse questionário foi aplicado da mesma maneira que o primeiro: as estagiárias leram cada questão e esperaram cada um responder. Depois, houve a leitura de *Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto (1966), para um instante de reflexão e de afetividade, no sentido de pensar na temática da colaboração e da união presente no poema, com a relação entre as escolhas de vida após o ensino médio: faculdade, empreendedorismo e outras possibilidades. Nesse sentido, as estagiárias, por serem graduandas da Universidade de Brasília (UnB), conseguiram estabelecer um diálogo breve sobre a experiência de estarem na universidade para aqueles da turma que desejavam ingressar no ensino superior após o ensino médio. Por fim, houve o aviso de que teria um formulário no *Google Classroom* para eles preencherem de forma anônima sobre a avaliação das aulas com perguntas relacionadas a opiniões deles sobre como tinham sido as aulas, a fim de as estagiárias terem um retorno sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Em suma, o desenvolvimento e a implementação de uma proposta pedagógica para o ensino da concordância verbal trouxeram resultados positivos, destacando-se a eficácia dos métodos ativos e dialógicos no processo de aprendizagem. Por meio de uma abordagem dinâmica e colaborativa, as estagiárias conseguiram envolver os alunos, que costumavam ser desmotivados em atividades, e que despertaram interesse e promoveram um ganho de aprendizagem. A utilização do jogo foi eficaz, proporcionando um ambiente de aprendizagem lúdico e desafiador, com o qual os alunos puderam aplicar seus conhecimentos de forma prática.

Os resultados da experiência relatada demonstraram que a compreensão dos alunos sobre as regras de concordância verbal melhorou significativamente. Também, a criatividade linguística que os estudantes tiveram demonstrou um progresso no desenvolvimento da competência linguística. Desse modo, a integração de conteúdos de disciplinas de Literatura e de Redação, bem como a associação dos eixos oralidade, escuta, leitura multissemiótica crítica, escrita, literatura e reflexão linguística também se mostraram produtivas. A proposta utilizada atingiu bem mais do que fora previsto e esperado, estabelecendo um modelo eficaz de ensino de gramática nas escolas, destacando a importância de formas inovadoras e de metodologias ativas de ensino. ■

Referências

- ALMEIDA, Júlia. A caolha. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ALMÉRICO, Gina; BAKER, Russel. Bloom's Taxonomy Illustrative Verbs: Developing a Comprehensive List for Educator Use. In: **Florida Association of Teacher Educators Journal**, v. 1, n. 4, p. 1-10, 2004. Disponível em: <http://www.fate1.org/journals/2004/almerico1.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.
- BRASIL, Senado Federal do. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CEGALLA, Domingos. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. **Replanejamento Curricular 2021 – Ensino Médio**. Brasília, DF: SEEDF, 2021.
- EVARISTO, Conceição. Maria. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.
- KLEIMAN, Angela. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.
- NETO, João Cabral de Melo. *Tecendo a manhã*. In: **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1966.
- PILATI, Eloisa. **Aprendizagem linguística ativa: da teoria à gramaticoteca**. Campinas: Pontes Editores, 2024.
- RAMALHO, Viviane. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. Bakhtiniana. In: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 1, p. 178-198, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/f/bak/a/Vzfxj5xTVBsLvpZkk4K9GBz/?format=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- VIEIRA, Francisco; FARACO, Carlos Alberto. **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola, 2023.

■ ARTIGOS

■ A tradução textual como mediadora no processo de análise morfológica e na construção de sentido no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para alunos surdos

Textual translation as a mediator in the morphological analysis process and in the construction of meaning in the teaching/learning of foreign language (English) for deaf students

 Dulcimary de Freitas Alves Oliveira *

Recebido em: 16 abr. 2023
Aprovado em: 13 fev. 2025

Resumo: A educação inclusiva de alunos surdos tem se demonstrado uma rica fonte de discussões acadêmicas, sempre em busca de estratégias de ensino e aprendizagem que sejam pertinentes e favoráveis a este público. Neste sentido, o presente artigo discute o uso da tradução textual como mediadora na prática de ensino de língua estrangeira (inglês) para alunos surdos em escolas regulares. Trata-se de um estudo teórico, pautado na proposta de Gaustad (2000) de uma análise morfológica, a partir de exercícios de tradução textual, para alunos surdos. São discutidos ao longo do texto algumas peculiaridades no processo de aquisição de linguagem desses aprendizes para que se compreenda melhor este contexto de ensino.

Palavras chave: Estratégias de ensino e aprendizagem. Libras. Língua Estrangeira (inglês). Surdos. Tradução.

Abstract: Inclusive education for deaf students has proven to be a rich source of academic discussion, always seeking teaching and learning strategies that are relevant and favorable to the audience. In this sense, this article discusses the use of textual translation as a mediator in the teaching practice of foreign language (English) for deaf students in regular schools. This is a theoretical study, based on Gaustad's (2000) proposal of a morphological analysis, through exercises of textual translation for deaf students. Throughout the text, some peculiarities in the language acquisition process of these learners are discussed in order to better understand this teaching context.

Keywords: Deaf. Foreign Language (English). Libras. Teaching and learning strategies. Translation.

* Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Professora da SEEDF. Professora de Língua Inglesa da Cooplem Idiomas. Contato: sweetmary003@gmail.com

Introdução

O presente trabalho nasceu de uma inquietação com relação à instrução em língua estrangeira/LE (inglês), que vem sendo oferecida aos alunos surdos¹ no contexto de escolas regulares². Apesar do crescente interesse pela pauta da inclusão; o que fez com que o olhar de alguns pesquisadores em educação se voltasse um pouco mais para a análise de questões ligadas a essa comunidade linguística, ainda são muitos os problemas que permeiam as salas de aula inclusivas. Entre eles podemos citar a falta de metodologias e abordagens de ensino adequadas a esse público, bem como a falta de preparo do professor.

Sabe-se que a língua materna de pessoas surdas – aquela através da qual a comunidade de surdos se comunica e interage naturalmente – é a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), e que a língua portuguesa é a língua utilizada por essa comunidade em ambientes acadêmicos e na interação com a comunidade ouvinte. No entanto, pesquisas na área do ensino de português para surdos têm demonstrado que os integrantes dessa comunidade, geralmente, demonstram um certo grau de dificuldade em adquirir fluência na língua portuguesa, que apresenta uma estrutura totalmente diversa daquela da Libras, necessitando, assim, ser transmitida através de processos utilizados em ensino de L2 (Segunda língua), uma vez que este é o *status* da língua portuguesa para esta comunidade linguística. Percebe-se, então, a complexidade em se implementar um programa específico de ensino/aprendizagem de LE (Língua estrangeira) para essa comunidade, pois nossas escolas, sejam elas inclusivas ou exclusivas, bem como cursos livres de idiomas, ainda não estão apropriadamente preparados para lidar com toda a diversidade linguística³ e cultural apresentada por esses aprendizes. Por isso, faz-se necessário que sejam desenvolvidas metodologias e ferramentas adequadas para se fornecer o *input compreensível*⁴ de qualidade e em quantidades suficientes para se garantir a aprendizagem de LE por parte deste grupo tão peculiar de aprendizes.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo principal a investigação do uso da tradução textual como uma das estratégias a serem utilizadas em salas de aula de LE para surdos, objetivando o desenvolvimento dos processos de decodificação lexical, construção vocabular e compreensão de textos em LE, e como consequência da prática, a produção de textos em língua portuguesa, que, por sua vez, auxiliarão professores de LE para surdos na identificação de focos de interferência presentes na interlíngua⁵ dos aprendizes, possibilitando, assim, sua eliminação pontual.

Busca-se, através dessa estratégia, auxiliar aprendizes surdos a realizar uma melhor análise morfológica, estrutural, sintática e semântica das palavras. Análises essas que lhes permitirão um acesso facilitado ao conteúdo de textos na LE.

Para tanto, discutiremos alguns aspectos da aquisição da leitura e escrita em língua portuguesa por pessoas surdas e o papel que estas desempenham em sua educação e desenvolvimento cognitivo. Abordaremos ainda a tradução e seu uso como mediadora do processo de ensino/aprendizagem de LE por surdos. Por fim, tentaremos – com base em questionários e exercícios de tradução que foram aplicados a alunos surdos – identificar quais são os processos de reconhecimento lexical e tradução por eles utilizados, buscando, assim, subsídios para iniciarmos nossa busca pela maneira mais adequada de se implementar a proposta junto a toda a comunidade de aprendizes surdos que anseiam por aprender uma LE em salas de aula de escolas regulares.

2. O sistema da Libras e a aquisição linguística dos surdos

Segundo Brito (1997), as línguas de sinais, apesar de apresentarem-se na modalidade gestual-visual⁶, são línguas naturais, pois, assim como as línguas de modalidade oral-auditiva, surgem espontaneamente da interação entre os surdos. As línguas de sinais equiparam-se também às línguas de modalidade oral-auditiva no que diz respeito à sua complexidade, expressividade e representatividade. São línguas que permitem a seus usuários expressarem qualquer conceito, desde o descritivo, concreto, até o emocional, abstrato.

De acordo com Campos (2000), os termos gestual-visual/oral-auditiva derivam da maneira como as línguas são produzidas. Línguas de modalidade gestual-visual são aquelas produzidas e percebidas através de um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais que são necessários para a articulação do sinal. Enquanto o emissor utiliza-se destes recursos para transmitir a mensagem (gestos), o receptor utiliza-se exclusivamente da visão para captá-la. Já as línguas de modalidade oral-auditiva são transmitidas através do aparelho fonador (ou da escrita) e percebidas pelo canal auditivo e também visual, em sua forma escrita. Brito (1995), Karnopp (1994) e Valentini (1995) afirmam que além da forma como as línguas são produzidas e percebidas, existe, ainda, outro fator que as diferenciam, sua estrutura sequencial no tempo. De acordo com os autores citados, línguas orais são lineares, apresentando uma sequência de fonemas que se sucedem. Já as línguas de sinais possuem uma estrutura paralela podendo fazer uso de sinais complexos envolvendo simultaneamente diversas partes do corpo do sinalizador. A título de ilustração desta simultaneidade vejamos alguns enunciados surdos:

Forma afirmativa (expressão facial neutra) *Meu nome M-A-R-I-A*⁷

Forma interrogativa (sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima, interrogando):

Nome qual? (a expressão facial é realizada simultaneamente ao sinal *qual*)

Forma exclamativa (sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir acompanhada de um intensificador⁸, representado pela boca fechada com um movimento para baixo): *Eu viajar Recife, bom! Bonito lá! Conhecer muito surdo!*

Apesar da afirmação dos autores, acreditamos que as duas línguas são essencialmente lineares e, no caso da forma oral, elementos como entonação e até mesmo linguagem corporal produzem comunicação simultânea com o que é transmitido pela sintaxe.

Assim como qualquer outra língua, as línguas de sinais possuem regras específicas, e, de acordo com Valentin (1995), sua estrutura é definida da mesma maneira que as línguas orais, comportando, assim, todos os níveis de um sistema linguístico natural: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

3. Aspectos da aquisição linguística dos surdos

Muitos autores afirmam que, para que se compreenda o processo de aquisição de linguagem por surdos deve-se compreender, em primeiro lugar, as diferentes filosofias de educação à qual os surdos têm sido submetidos.

De acordo com Quadros (1995), durante muito tempo a educação de surdos focava apenas o aspecto da linguagem. Todas as propostas pedagógicas voltavam-se para o desenvolvimento da fala, deixando de lado sua educação integral. Ainda hoje, encontram-se escolas que, por privilegiar o parâmetro do *normal* ou, por falta de preparo, adotam o método oralista, que busca, a qualquer custo, desenvolver a linguagem oral em crianças surdas. Adeptos desta abordagem não consideram a Libras como uma língua, sendo esta, muitas vezes proibida em sala de aula.

O uso da *comunicação total* surgiu na década de 70, como uma alternativa ao *oralismo*. Neste método utilizam-se todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a *fala sinalizada* (português em língua de sinais), passando por uma série de outros sistemas artificiais até os sinais. Esta abordagem é também conhecida como *bimodalismo*, por fazer uso simultâneo da fala e da língua de sinais. Seus sistemas, no entanto, tinham como objetivo final auxiliar a compreensão da língua falada, ou seja, novamente tudo convergia para o ensino da língua de prestígio da sociedade, a portuguesa. Por essa razão é

vista, por muitos, mais como uma extensão do oralismo do que como oposição ao mesmo.

O *bilinguismo* defende o uso da Libras e do Português, como duas línguas distintas, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade. As duas línguas são usadas, mas não simultaneamente, como propunha a abordagem anterior. Na prática, o *bilinguismo* se caracteriza, no Brasil, pelo domínio de Libras, sendo o Português (falado e/ou escrito) utilizado nos ambientes acadêmicos, uma vez que a Libras ainda não possui uma forma escrita disponível para todos os seus usuários.

Quadros (1995) afirma, ainda, que os resultados advindos dos métodos *oralista* e *comunicação total* são catastróficos no que diz respeito à aquisição de linguagem e desenvolvimento das funções cognitivas dos surdos. Pesquisas revelam que muitos surdos adultos que passaram por eles demonstram, hoje, um desenvolvimento limitado de leitura (compreensão de textos) e escrita. A tentativa de se ensinar a língua portuguesa, sem que os aprendizes surdos tivessem antes uma base sólida da Libras, que é a língua natural da comunidade surda, causou, em muitos casos, não só um desempenho limitado na escrita, mas também impediu que estes indivíduos tivessem um desenvolvimento cognitivo satisfatório. Nesse sentido, Vygotsky (1993) afirma que a linguagem cumpre um papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, agindo como mediadora entre o pensamento e a organização da cognição. No caso de pessoas surdas, esse processo ocorre de uma forma diferenciada, uma vez que seu sistema de aquisição de linguagem, geralmente, ocorre em língua de sinais, a qual apresenta uma estrutura gramatical própria e opera em um canal visuoespacial, o que impacta diretamente a forma como aprendizes surdos interagem com línguas orais e escritas, incluindo línguas estrangeiras, como o inglês. Ainda sobre a relação intrínseca existente entre linguagem e pensamento, Sacks (1990) afirma que “[...] a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua.”

Assim, crianças com surdez pré-linguística filhas de pais ouvintes – que não se comunicam com esta criança através de sinais – podem ficar seriamente atrasadas no que diz respeito a seu desenvolvimento cognitivo, quando não permanentemente deficientes na compreensão da linguagem. Tal deficiência é, para o ser humano, a mais devastadora de todas as deficiências, pois é por meio da língua que adquirimos nosso estado e cultura humanos, é através dela que interagimos com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Quando não se pode fazer isso, fica-se isolado e torna-se tão difícil realizar todas as capacidades intelectuais que o indivíduo passa, então, a realmente ser um *deficiente*.

Por outro lado, crianças surdas filhas de pais surdos que têm acesso a uma língua de sinais desde o nascimento

adquirem linguagem nas mesmas condições que crianças ouvintes. Estudos sobre aquisição da Libras iniciaram-se na década de 90 (Karnnopp 1999; Quadros, 1995). Tais estudos concluíram que o processo de aquisição de crianças surdas é análogo àquele de crianças ouvintes, passando pelas mesmas fases e ocorrendo em períodos semelhantes, corroborando, assim, a teoria dos universais linguísticos de Chomsky (1978).

Karnnopp (1999) classifica os períodos de aquisição de língua em crianças surdas como: *pré-linguístico*, *estágio de um sinal*, *estágio das primeiras combinações* e *estágio de múltiplas combinações*. O período *pré-linguístico* tem início no nascimento e finaliza quando a criança produz seus primeiros sinais, o que ocorre por volta de um ano de idade. Segundo a autora, existem evidências de que, neste período, bebês produzem gestos semelhantes a sinais, no que diz respeito à forma, mas que não possuem significado; os chamados balbucios manuais, considerados precursores dos primeiros sinais. Durante o *estágio de um sinal*, que ocorre entre um e dois anos e meio de idade, são produzidos os primeiros sinais significativos na língua. Nesse estágio, as crianças surdas ainda podem cometer alguns equívocos com relação à configuração de mão, ponto de articulação ou movimento do sinal. Processo de adaptação similar ao que ocorre com crianças ouvintes no desenvolvimento do controle de seu sistema fonador. No *estágio das primeiras combinações*, que ocorre por volta de um ano e oito meses e dois anos e meio de idade, se iniciam as primeiras combinações de sinais. Sendo as primeiras combinações, geralmente, compostas por um sinal lexical e um sinal de apontamento, evoluindo para combinações mais elaboradas. Neste estágio, o léxico, bem como a capacidade de realizar flexões verbais, das crianças surdas, assim como o que ocorre com crianças ouvintes, amplia-se bastante. No *estágio de múltiplas combinações*, que ocorre dos dois anos e seis meses aos cinco anos de idade, as produções linguísticas se ampliam, tornando-se mais complexas e apresentando estruturas gramaticais mais especializadas. Além dos sinais manuais, começam a ser utilizados os elementos não manuais, tais como expressões faciais e movimentos corporais com propósitos gramaticais.

4. A tradução como mediadora do processo de análise morfológica na sala de aula de LE (inglês) para surdos

Um dos maiores desafios enfrentados na educação dos surdos é a aquisição de leitura e escrita. Isso porque, de acordo com estudiosos da área, para que se chegue ao domínio destas habilidades é necessário que se conheça os aspectos fonológicos da língua, pois é neles que tais habilidades se baseiam.

Pesquisas realizadas por Just e Carpenter (1992) com leitores ouvintes americanos demonstraram que estes utilizam como processo de reconhecimento lexical (que é uma das etapas envolvidas no reconhecimento e compreensão textual) um mapeamento dos símbolos impressos, relacionando-os com elementos fonológicos já conhecidos. Tal processo é chamado *phonological recoding*. A técnica é utilizada especialmente nos níveis iniciais de alfabetização. Os estudos registraram, ainda, o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem de representações grafofonêmicas como etapas na aquisição da habilidade de identificação lexical por crianças ouvintes. Os estudos demonstraram, também, que a ineficiência em qualquer etapa do processamento textual resulta não apenas em um *output* (produto escrito) inadequado, como pode, ainda, comprometer o funcionamento de todas as outras etapas de ordem superior envolvidas neste processamento, por exemplo, a falha na etapa de decodificação ou de reconhecimento lexical pode perturbar a análise sintática do texto, levando, assim, à consequente não compreensão de todo o seu conteúdo.

Podemos, então, notar a existência de uma relação intrínseca entre a proficiência em leitura e o chamado *phonological recoding*, e a complexidade na tarefa de ensino da leitura para essa comunidade linguística, uma vez que, por não ter acesso aos aspectos fonológicos da língua, falta-lhe condições de realizar todas as etapas, consideradas normais, do processo de decodificação lexical e textual.

Gaustad (2000) afirma que, em estágios iniciais da aprendizagem, sujeitos ouvintes tendem a analisar uma a uma as letras das palavras, correlacionando-as a um item fonológico já conhecido. Uma criança ouvinte aprendendo a ler separa cada item, verbalizando-o até formar estruturas maiores fonologicamente identificáveis. Por exemplo, para compreender uma palavra, a criança a dividirá em itens grafofonêmicos: D-A-D-O, juntando-a, então, em unidades maiores DA-DO, para enfim reconhecer o item lexical como um todo, DADO. A autora diz ainda que, conforme o aprendiz se desenvolve, este processo se torna automático, dispensando a verbalização letra a letra. Assim, os itens lexicais passam a ser instantaneamente reconhecidos pelo leitor, através da visão, e suas associações cognitivas são disponibilizadas automaticamente para os níveis superiores de análise e compreensão. Frith (1985) ilustra, da seguinte forma, os estágios pelos quais crianças ouvintes passam em seu desenvolvimento de leitura:

Logográfico: é fundamentalmente visual, não muito analítico.

Ex.: identificação dos arcos dourados M como *McDonald's*

– *Alfabetico*: muito analítico, nele aprendizes identificam,

elemento por elemento, a natureza do sistema alfabético da língua como representação de palavras faladas através de regras de correspondência grafofonêmica. As habilidades segmentais adquiridas pelos aprendizes neste estágio parecem ser a chave deste estágio que é marcado pela verbalização.

– *Ortográfico*: neste estágio os aprendizes já conseguem analisar os itens lexicais através de unidades ortográficas maiores que são definidas pela natureza e configuração das letras e seu conteúdo morfêmico.

Não há muitos estudos sobre as estratégias de reconhecimento lexical/textual utilizadas por aprendizes surdos. No entanto, pode-se constatar pela observação a existência de alguns problemas relacionados ao léxico adquirido por sujeitos surdos, entre eles:

- Vocabulário reduzido;
- Número reduzido de significados para uma palavra;
- Dificuldade em relacionar formas flexionadas e derivadas das palavras.

Sabe-se, também, que alguns surdos utilizam, como estratégia compensatória no reconhecimento lexical, o desenho de um sinal, que lembra o sinal em LIBRAS, ao lado da palavra impressa. No entanto, por ser de caráter extremamente icônico, o sinal não comporta a variedade de significados, inflexões e derivações que uma palavra pode apresentar. Apesar do pouco conhecimento sobre o funcionamento das funções cognitivas superiores dos surdos, percebe-se que crianças surdas possuem todas as conexões mentais necessárias, e apropriadas, para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Por isso, atividades que estimulem tais habilidades são de essencial importância para o desenvolvimento linguístico destes aprendizes. No entanto, é necessário que as *ineficiências* apresentadas por estes aprendizes nas etapas de decodificação lexical/textual sejam supridas por meio de estratégias compensatórias adequadas.

Outro fator que gera dificuldades não apenas na compreensão de textos como também na escrita por parte de aprendizes surdos é a inadequação do ensino. O ensino de língua portuguesa para surdos deve ser encarado como ensino de L2⁹. No entanto, escolas públicas e privadas brasileiras insistem no *ensino inclusivo* que, na contramão da eficiência no ensino, utiliza os mesmos métodos e estratégias de ensino para alunos surdos e ouvintes. Skliar (1999) salienta que os erros cometidos por surdos ao escreverem o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma L2, ou seja, o resultado da interferência da sua L1, sobreposição das regras desta na língua que está sendo aprendida. O autor afirma ainda que outro fator que determina grande parte do fracasso em aprender a ler e escrever, por parte do

aprendiz surdo, deve-se ao fato de que muitos deles são expostos à L2, língua portuguesa, antes mesmo de dominar sua língua natural, a Libras.

Por volta da quinta série do ensino fundamental ocorre uma mudança na equação *aprender a ler para ler para aprender*. É a partir deste momento que a situação do surdo se complica ainda mais, uma vez que, sem que ele tenha base suficiente em língua portuguesa, tanto no que diz respeito a seu vocabulário, quanto no que diz respeito à estrutura, ele passa a ter, como principal fonte de informação, na grande maioria das disciplinas, textos lexical e estruturalmente mais complexos. Textos estes que o aprendiz não consegue decodificar apropriadamente por falta de instrumentos que o permitam realizar tal decodificação. Essa situação causa um efeito contrário do esperado, pois ao invés de receber informações, o surdo é, cada vez mais, distanciado delas.

Ao pensarmos, então - a partir de todos os aspectos anteriormente apresentados - a implementação de um ensino eficiente de leitura e escrita em LE (inglês) para surdos, logo nos deparamos com a complexidade em se desenvolver tais habilidades em aprendizes que apresentam tantas peculiaridades em todo o seu histórico de aprendizagem/aquisição de língua. Somam-se aos aspectos já apresentados, a falta de professores de LE habilitados para lidar com/compreender as questões da surdez e a questão da inadequação dos materiais didáticos, que muitas vezes não se adequam nem mesmo a alunos ouvintes. Alguns linguistas (Almeida Filho, 2013; Cunningsworth, 1995; Coracini, 1999) apontam para a importância da adequação do material didático ao grupo de alunos a que se destinam para o resultado satisfatório no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Como auxiliar no processo de ensino/aprendizagem para esse grupo, Gaustad (2000) propõe a análise morfológica das palavras como uma estratégia de identificação lexical para surdos. Apesar de sua proposta ser voltada para aprendizes surdos americanos que utilizam a língua inglesa como L2, acreditamos que ela possa ser aplicada com sucesso no ensino de língua inglesa como LE para surdos. A autora propõe a substituição das unidades fonológicas (as quais são inacessíveis para aprendizes surdos) por segmentos analisáveis de unidades lexicais. Segundo ela, uma abordagem centrada na análise morfológica pode ser benéfica para aprendizes surdos, uma vez que permite que eles associem, através de um escaneamento visual, a unidade lexical a seu significado, processo similar àquele do estágio *logográfico* de desenvolvimento da leitura. Após este reconhecimento prévio, o aprendiz passaria, então, a um processamento segmental dos elementos lexicais, que se assemelha ao segundo estágio do desenvolvimento descrito por Frith (1985): *alfabético*. Chegando, assim, ao terceiro estágio da análise, uma espécie de combinação dos dois

estágios anteriores, identificação visual e processamento segmental, que, por sua vez, permite a identificação da palavra como um todo.

Espera-se que o conhecimento morfológico adquirido por esses aprendizes, através dessa análise venha a lhes auxiliar na análise de novos itens lexicais que se lhes apresentarem, facilitando, assim, seu processo de decodificação, tornando sua leitura mais fluente e possibilitando uma melhor compreensão de texto. Ao invés de itens lexicais individuais, o aprendiz adquire elementos e regras de combinação dos elementos que o permitam reconhecer e construir um número maior de itens. Nagy et al. (1989) afirmam que para cada palavra raiz comum da língua inglesa existem, em média, três ou quatro formas derivadas, as quais possuem significados próximos, ex.: *act – active – enact – react*, sem contar as formas resultantes das inflexões *acting – acted – acts*.

Porém, para que se possa implementar a proposta de análise morográfica junto à comunidade de aprendizes surdos é necessário que, em primeiro lugar, se defina qual é a *ordem natural* de apresentação dos morfemas da língua para aprendizes brasileiros surdos, falantes de Libras que têm como L2 a língua portuguesa. Gaustad (2000), em seu estudo, distribui os morfemas em três níveis:

Nível 1: *Afixos inflexionais* (sufixos presos)

-ing	-ed	-ly
-s (plural)	-em	-y
-s (3ª pessoa)	-er	
-'s (caso possessivo)	-est	

Nível 2: *Afixos derivacionais* (prefixos e sufixos presos)

-ate	-ile	-al	-ness
-ent	-tion	-ible	-ence
-ment	-ize	-ful	-ify
pre-	super-	non-	
re-	im-	pro-	
dis-	anti-	sub-	
mis-	inter-	-un	

Nível 3: *Raízes*

Para que se faça uso das propostas de Gaustad em salas de aula de LE (inglês) para surdos é importante que se implemente um programa de leitura utilizando materiais e procedimentos projetados de forma a possibilitar o uso da análise estrutural e expor as regularidades da língua inglesa. É importante, também, que tal procedimento seja realizado dentro de um contexto real de aplicação da língua. Apesar

de muitos itens lexicais serem morfológicamente analisáveis também fora de contexto, tal exercício se tornaria chato, e pareceria vazio de significado. Além disso, a análise da palavra em contexto favorece uma maior transparência semântica (o que minimiza o risco de que a palavra seja utilizada erroneamente em outros contextos) e faz com que ela seja memorizada com maior facilidade.

Propomos, então, a aplicação da análise morfológica sugerida por Gaustad através da realização de exercícios de tradução textual. Tais exercícios, além de fornecer o ambiente ideal de língua para a realização da análise morfológica, por possibilitar ao professor selecionar textos (reais) de interesse dos alunos – o que eleva o nível de motivação dos aprendizes – possibilitam, também, uma análise, por parte do professor, do produto final dos alunos (texto escrito resultante da tradução), descobrindo, assim, quais itens lexicais necessitam de uma análise mais aprofundada, e quais já estão bem fixados, além de permitir que o professor identifique pontos de interferência na interlíngua do aprendiz.

Autores como Santoro (2011), Skliar (1999), Souza Corrêa (2014), Welker (2003), entre outros, são veementes defensores da reintrodução da tradução nas salas de aula de LE, considerando-a, inclusive, como uma quinta habilidade a ser desenvolvida junto às quatro habilidades básicas da aprendizagem de LE: compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita. Ridd (2000, p. 122) defende que:

Ao invés de descartar a tradução como sendo um componente de ensino obsoleto, que distrai a atenção dos aprendizes e consome muito tempo, os professores deveriam considerá-la como uma habilidade linguística inevitável, uma vez que todos os usuários de uma língua estrangeira recorrem a ela querendo ou não. [*tradução minha.*]

Neste sentido, o marco referencial para as línguas da comunidade europeia divide as habilidades em recepção (oral e escrita), produção (oral e escrita), interação e mediação. A tradução corresponde a esta última.

No contexto da pessoa surda¹⁰, no entanto, a tradução deixa de ser apenas uma ‘possível’ habilidade extra a ser desenvolvida, passando a ser considerada como uma terceira habilidade, mediadora das duas outras habilidades apresentadas por este grupo de aprendizes; compreensão escrita (leitura) e expressão escrita¹¹.

O surdo vive, desde o início de seu processo de aprendizagem, inserido em um ambiente que demanda dele tradução constante, uma vez que sua língua natural, aquela sob a qual estão construídos seus processos cognitivos básicos, é a Libras e tudo à sua volta, seja no ambiente de sala de aula (em se tratando de escolas inclusivas, nas quais as aulas são ministradas em português), no ambiente doméstico ou na rua, está organizado e estruturado com base em sua L2, a língua portuguesa.

A tradução torna-se, então, ferramenta de uso indispensável em salas de aula de LE para surdos, tanto para proporcionar a essa comunidade linguística o acesso à LE – assim como ela é realizada em ambientes naturais, o que se assemelha ao uso da abordagem comunicativa¹² (já que há alguns anos tem se sobressaído entre outros métodos de ensino de LE para aprendizes ouvintes) – quanto para permitir a avaliação da competência comunicativa dos aprendizes através da análise do resultado final de sua tradução, a produção escrita.

Sobre o aspecto comunicativo da tradução Ian Tudor (*apud* Ridd, 2003: 94) diz que:

[...] a base comunicativa do uso da tradução como técnica de ensino de línguas deriva da natureza comunicativa da tradução como atividade profissional que envolve a transmissão de mensagens centrada no sentido e orientada para o receptor através de fronteiras linguísticas e culturais.

A análise contrastiva¹³ e análise de erros¹⁴ são os processos pelos quais pode-se analisar as produções escritas destes aprendizes, identificando-se, assim, aspectos relacionados aos fenômenos de transferência¹⁵ e interferência presentes na interlíngua produzida, evitando, assim, sua fossilização¹⁶. Corroborando nossa proposta, encontramos a argumentação de Margherita Ulrych (*apud* Ridd 2003: 101):

Pode-se encarar a tradução como um ‘exercício de testagem de hipóteses e solução de problemas’ que estimula os alunos a refletir sobre as duas línguas que dominam. Propicia uma oportunidade não somente para explorar como para desenvolver seus conhecimentos e competências na L2 por meio de análise, comparação e contraste.

O uso de textos autênticos ajuda a trazer à consciência do aprendiz o uso de itens lexicais, formas gramaticais, etc., em diferentes contextos naturais de uso, ajudando, assim, a desfazer possíveis ambiguidades semânticas e auxiliando nos processos de construção vocabular e compreensão textual. Os textos apresentados para a tradução, além de autênticos, devem também ser curtos – pois, deve-se levar em consideração que leitores surdos têm dificuldade em leituras longas (além disso, por ser um processo trabalhoso, a tradução funciona melhor como atividade pedagógica em textos curtos) – trazer conteúdo que motive a leitura e ser apresentado em um nível de complexidade compatível com o nível de conhecimento linguístico do aluno, tanto na LE quanto na L2 (português).

Há ainda que se considerar que, mesmo em se tratando de textos curtos e contextualizados, a tradução em LE constitui um grande desafio para o aluno surdo, uma vez que se trata de uma língua de modalidade

linguística diferente da sua língua natural (Libras: visual-espacial), a qual não dispõe de um registro escrito¹⁷ que permita que o aprendiz realize correlações diretas entre sua língua e a língua alvo. O que torna o processo ainda mais complexo, pois a tradução, inevitavelmente, passará por dois estágios; no primeiro o aprendiz, aproveitando-se da semelhança estrutural, realizará correlações com a L2 (língua portuguesa), para só então realizar a relação final com a LE.

Considerações finais

Apesar de toda a complexidade envolvida no processo de ensino/aprendizagem de LE para surdos, existem alguns caminhos metodológicos ainda pouco explorados, com relação a esta prática, que possuem grande potencial para se transformar em ferramentas pedagógicas eficazes de auxílio neste processo, especialmente quando aplicadas por profissionais capacitados e sensíveis às especificidades deste público. Como contribuição a essa peculiar prática pedagógica, o presente trabalho pretendeu, em primeiro lugar, trazer à luz alguns aspectos singulares da aquisição de linguagem por alunos surdos, reconhecendo que sua trajetória linguística difere significativamente daquela de ouvintes, o que exige abordagens pedagógicas diferenciadas e mediadas por estratégias que se mostrem eficazes. Buscou-se, assim, explorar os mecanismos de uma dessas potenciais ferramentas: exercícios de tradução, os quais têm como objetivo auxiliar o aprendiz surdo em seus processos de decodificação lexical e construção de vocabulário em LE. Ao articular enlaces entre diferentes sistemas linguísticos, a tradução textual contribui para o desenvolvimento de uma consciência metalinguística dos alunos surdos, permitindo-lhes transitar entre a língua de sinais, sua L1, o português, L2 e a LE, inglês, de uma forma mais estruturada e significativa.

Um outro objetivo proposto para os exercícios de tradução é a análise de seus produtos escritos. A observação e interpretação destes dados podem oferecer subsídios para a identificação de padrões de interferência da língua de sinais na estrutura da língua portuguesa e a consequente influência na língua estrangeira. A partir destas análises, torna-se possível criar estratégias pedagógicas visando minimizar os efeitos da transferência e que favoreçam um desenvolvimento de competência linguística acessível e significativa.

Por fim, o estudo aponta para a necessidade de se ampliar a investigação sobre metodologias de ensino mais inclusivas e adaptadas às necessidades e particularidades da aprendizagem destes alunos. O ensino de LE para este público apresenta desafios, mas também oportunidades para inovações pedagógicas, desde que se leve em consideração suas necessidades e peculiaridades linguísticas e cognitivas. ■

Notas

- ¹ Segundo Goffman (1988) e Sacks (1990) a expressão; *deficiente auditivo* é repudiada por vários autores, bem como pelos próprios surdos, uma vez que carrega em si um tom pejorativo.
- ² O termo Escolas Regulares foi utilizado em contraposição a Centros Interescolares de Línguas e cursos livres de línguas.
- ³ Existem casos de indivíduos surdos trilingues que se comunicam através de LIBRAS, língua portuguesa e, também, sinais rudimentares criados no ambiente doméstico – um tipo de *pidgin* (Língua resultante de contacto entre línguas, usada como língua de comunicação, não sendo língua materna de nenhum falante) da língua de sinais.
- ⁴ A hipótese do *input compreensível*, baseada na hipótese da *Ordem Natural* na aprendizagem – que pressupõe que a aquisição de estruturas gramaticais ocorre em uma ordem previsível, tenta responder a questão de como um aprendiz de uma L2 desenvolve competência linguística através do tempo. De acordo com esta hipótese, para que o aprendiz de uma L2, que apresenta um nível linguístico 'i', se desenvolva é necessário que ele receba uma quantidade de *input compreensível* 'i' + 1. Ou seja, o *input* fornecido ao aluno deve conter estruturas linguísticas que estejam em um nível ligeiramente superior ao seu nível atual. A compreensão de tal *input* torna-se possível através do uso do contexto linguístico que o aluno ouve ou lê e também de seu conhecimento do mundo (conhecimento extralinguístico). Assim sendo, o papel do professor, segundo esta hipótese, é fornecer quantidades adequadas de *input* aos aprendizes, mantendo seu foco na comunicação compreensível. Ele deve, em princípio, utilizar estruturas mais simples, selecionando e adaptando-as ao nível linguístico dos alunos. Isto feito, os alunos estarão aptos a adquirir os elementos linguísticos apresentados sem nenhum esforço consciente.
- ⁵ De acordo com Selinker (1972), a interlíngua é uma característica de todo aprendiz de uma L2. Ela define-se como um sistema linguístico que está entre aquele da língua materna e aquele da LE. No entanto, como a aprendizagem é um processo contínuo, a interlíngua deve ser entendida como um processo de construção de competência na LE.
- ⁶ Alguns autores utilizam também o termo visual-espacial.
- ⁷ Os hifens são utilizados para indicar que a palavra foi sinalizada através da datilografia (alfabeto manual).
- ⁸ Trataremos deste aspecto logo a seguir.
- ⁹ Considera-se L2 qualquer língua que se aprenda após a aprendizagem da língua materna L1.
- ¹⁰ Tendo em vista todas as implicações envolvidas no ensino de L2/LE para surdos, devemos, em primeiro lugar, qualificar os sujeitos de pesquisa aos quais nos referimos. Estaremos, aqui, lidando com aprendizes de LE que apresentam graus de surdez severo e profundo, fluentes em Libras, alfabetizados em língua portuguesa e que possuem um bom domínio de leitura e escrita nesta língua.
- ¹¹ Dependendo do grau de surdez é possível que o aprendiz surdo exercite também as outras duas habilidades (compreensão e expressão oral) embora não com um desempenho comparável ao de um ouvinte.
- ¹² Almeida Filho (1993) define esta abordagem de duas maneiras: "O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua" ou "O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão fornecer ao aluno-aprendiz".
- ¹³ Análise contrastiva baseia-se na comparação e contraste da língua materna do aprendiz com a L2, buscando, assim, compreender melhor o processo de aquisição/aprendizagem de L2. Linguistas como Robert Lado e Charles Fries acreditam que os erros produzidos pelo aprendiz ocorrem naqueles pontos onde as duas línguas diferem.
- ¹⁴ Na análise de erros, os erros são considerados como indicadores do desenvolvimento do aprendiz em seu processo de aquisição/aprendizagem de língua. Os erros são vistos como tentativas de construção de língua. Neste sentido, os erros cometidos pelos aprendizes fornecem, aos professores, condições de compreender o sistema de linguagem que está sendo construído e utilizado pelo aprendiz em um dado momento.
- ¹⁵ Transferência diz respeito ao uso de regras da língua materna do aprendiz no sistema da L2/LE.
- ¹⁶ O fenômeno da fossilização pode ser descrito como sendo os "erros" cometidos pelos aprendizes de L2/LE que independente de seu desenvolvimento de linguagem nunca desaparecerão, tornando-se, assim, características de sua interlíngua. Fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens linguísticos, regras e subsistemas os quais falantes de uma língua em particular terão a tendência em manter em sua interlíngua relativa a uma L2/LE.
- ¹⁷ Na verdade, há um registro escrito da Libras, porém, ele é ainda pouco conhecido e utilizado. E ainda não oficializado.

Referências

ALMEIDA Filho, José Carlos. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

- ANDERSSON, Ulf; BJORN, Lyxell. Cognitive correlates of visual speech understanding in hearing-impaired individuals. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 6, n. 2, p. 104-115, Spring, 2001.
- BRITO, Lucinda Ferreira et. al. **Língua Brasileira de Sinais-Libras**. In: BRITO, Lucinda et. al. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEESP, 1998.
- CAMPOS, Márcia de Borba; SILVEIRA, Milene Selbach. Tecnologias para a Educação Especial. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 55-72, 1998.
- CAMPOS, Márcia de Borba; et. al. SIGNSIM: uma ferramenta para auxílio à aprendizagem da língua brasileira de sinais. In: **V Congresso Ibero-Americano de informática na Educação**, 2000, Chile.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- CORACINI, Maria José. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, Maria José. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.
- COUTO, Álpia Ferreira. Conceito de Deficiência Auditiva. In: COUTO, A. F.; COSTA, A. M. et al. **Como Compreender o Deficiente Auditivo**. Rotary Clube do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED, Expansão Editorial, 1985.
- CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing Your Coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.
- FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 60-80, 2006.
- FERREIRA, Lucinda. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FRITH, Uta. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: PATTERSON, Karalyn; MARSHALL, John.; COLTHEART, Max. (Eds.), **Surface Dyslexia: Neurological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 301-330.
- GAUSTAD, Martha. Morphographic Analysis as a Word Identification Strategy for Deaf Readers. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2000.
- JUST, Marcel.; CARPENTER, Patricia. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. **Psychological Review**, Washington, v. 99, n. 1, p. 122-149, 1992.
- KARNOPP, Lodenir. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- QUADROS, Ronice Müller. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1995.
- RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: **Tópicos em Linguística Aplicada I**. Brasília: Editora Plano, 2000. p.121- 148.
- RIDD, Mark David. Bibliografia de referência sobre tradução no ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 255-296, 2009.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTORO, Elisabetta. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 147-160, 2011.
- SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica**. 2014. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, n. 2, 2003, p. 149-162.

A formação de professores para a diversidade: um estudo sobre as licenciaturas do Instituto Federal de Brasília em perspectiva interseccional

The training of teachers for diversity: a study on the undergraduate programs at the Federal Institute of Brasília from an intersectional perspective

 Roberta Fernandes Batista *

Recebido em: 23 set. 2024
Aprovado em: 18 mar. 2025

Resumo: No Brasil, a desigualdade é uma naturalização da violência cotidiana vivida por homens e mulheres, influenciada por gênero, raça e classe. É fundamental considerar a interconexão dessas disparidades e a necessidade de incluir e priorizar os grupos marginalizados na compreensão de suas perspectivas e interpretações da realidade. A educação desempenha um papel crucial na promoção da igualdade e no combate à desigualdade, e professoras(es) e estudantes são protagonistas na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar o lugar da diversidade no currículo dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Brasília (IFB), com foco na integração das questões da diversidade no currículo e no alinhamento com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação básica. Este estudo qualitativo utilizou a análise documental a partir de uma perspectiva interseccional, priorizando as categorias de gênero, raça e classe.

Palavras-chave: Formação de professores. Interseccionalidade. Licenciatura. Instituto Federal de Brasília.

Abstract: In Brazil, inequality is a naturalization of everyday violence experienced by men and women, influenced by gender, race and class. It is essential to consider the interconnectedness of these disparities and the need to include and prioritize marginalized groups in understanding their perspectives and interpretations of reality. It is evidence that, in school environments, teachers are key actors in mediating the teaching and teaching and learning process and, when they commit to the development of a critical and liberating pedagogy, they contribute to the transformation of social reality. In this sense, this study aims to analyse the place of diversity in the curriculum of graduate courses at the Federal Institute of Brasília (IFB), focusing on the integration of diversity issues into the curriculum and alignment with national curricular guidelines for the training of basic education teachers. The research procedure used was the document analysis of these PPCs from intersectional perspective that privileged the categories of gender, race and class.

Keywords: Teacher training. Intersectionality. Graduation. Federal Institute of Brasília.

* Professora de História da SEEDF. Graduada em Tecnologia em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Brasília. Especialista em Tecnologias, Educação Aberta e Digital pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, especialista em Cristianismo Antigo pela UnB, graduada em História pela Upis. Desenvolve estudos na área de Educação, formação de professores e interseccionalidade. Contato: fb.roberta@gmail.com

Introdução

As desigualdades de gênero, raça e classe não podem ser analisadas de forma separada, dado que as desigualdades e as opressões dentro das estruturas sociais acontecem de forma interlaçada. Dessa forma, os estudos e o combate das opressões baseados na diversidade humana devem considerar a importância de compreender e favorecer grupos subalternizados. Da mesma maneira, devem entender suas visões da realidade. Além disso, é fundamental reconhecer que as desigualdades são influenciadas por múltiplos fatores e que elas estão interligadas (Pereira, 2021, p. 451).

A interseccionalidade, de acordo com a pesquisadora e socióloga Bruna Cristina Jaquetto Pereira (2021)¹, é a abordagem necessária para a desconstrução das desigualdades. As características de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual e classe não simplesmente representam diferenças, mas têm um papel crucial na criação de vantagens e desvantagens sociais (Pereira, 2021, p. 450). Esses marcadores sociais posicionam certos grupos em situações em que seus direitos são constantemente ameaçados. Desta maneira, “a promoção dos direitos humanos tem, pelo menos, duas facetas fundamentais: a promoção da igualdade e o combate à desigualdade.” (Anis, p. 2)².

Diante das diversas formas de lidar com as desigualdades, a Educação se destaca como um potente processo de transformação e uma prática de libertação (Freire, 2011). Por essa razão, ela merece uma atenção contínua de toda a sociedade, que busque ser justa. Evidencia-se que, nos ambientes escolares, os professores são atores basilares na mediação do processo de ensino e aprendizagem e, quando se comprometem com o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e libertadora, colaboram para a transformação da realidade social. Desta maneira, levantamos a seguinte questão: sem formação básica sobre a diversidade da sociedade brasileira e sem um olhar interseccional sobre a desigualdade, como podemos educar sobre essas temáticas e, ao mesmo tempo, formar um mundo mais justo e humano?

Por essa razão, o presente estudo tem como objetivo analisar o espaço ocupado pelos estudos de gênero, raça e classe no currículo dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Brasília (IFB), em que há a formação de futuros professores para atuarem na Educação Básica. Para buscar esse objetivo, este estudo procurou compreender como as categorias de gênero, raça e classe integram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura em Dança (*campus* Brasília)³, Letras – Espanhol (*campus* Ceilândia), Matemática (*campus* Estrutural), Química (*campus* Gama), Biologia (*campus* Planaltina), Geografia (*campus* Riacho Fundo), Letras – Inglês (*campus* Riacho Fundo), Educação Profissional (*campus* Samambaia), Pedagogia (*campus*

São Sebastião), Letras – Língua Portuguesa (*campus* São Sebastião), Física (*campus* Taguatinga) e Computação (*campus* Taguatinga). Investigamos, ainda, como os PPCs alinham-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, no tocante às temáticas relacionadas à diversidade numa perspectiva interseccional, que privilegiou as categorias de gênero, raça e classe.

A análise tem cunho qualitativo, com a utilização de análise documental dos PPCs dos cursos de licenciaturas. Dessa forma, busca-se compreender a concepção de diversidade presente nas matrizes curriculares – expostas nas competências, habilidades e bases tecnológicas de cada disciplina ofertada aos estudantes do Instituto Federal de Brasília.

Marcos legais nacionais e questões de gênero e raça

Atualmente, como forma de dirimir a desigualdade de gênero na sociedade brasileira, diversos programas e políticas públicas são desenvolvidos. Para combater a violência contra as mulheres, destaca-se a Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/2006 (Brasil, 2006). A Lei cria mecanismos para coibir, prevenir, punir e erradicar a violência doméstica e familiar contra todas as mulheres, por meio do estabelecimento de políticas públicas. Como medidas de prevenção à violência de gênero, a Lei estabelece, em seu artigo 8º, que:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: (...)

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VI - a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher;

VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Dentre as medidas integradas de prevenção, observa-se que se encontram as ações voltadas para a conscientização coletiva da sociedade, ou seja, aquelas que se realizam por meio da Educação.

No tocante ao público escolar, sobre o qual devem incidir campanhas educativas de prevenção da opressão contra as mulheres, há um ator fundamental na concretização desse processo: o(a) professor(a). O processo de aprender perpassa pelo acolhimento escolar no reconhecimento das diversas identidades dos(as) educandos(as), assim como no enfrentamento às desigualdades de gênero, raça, etnia e classe. Essa aprendizagem pode ser significativa com a mediação do(a) professora(a), agente que pode ser o(a) facilitador(a) na busca do conhecimento. Neste sentido, a prática docente precisa excluir padrões preconceituosos, como salienta Paulo Freire: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2005, p. 36).

Neste sentido, enquanto professora de História na Educação Básica do Distrito Federal, percebo no cotidiano escolar o quanto estamos despreparadas para atuar com essas temáticas. O ambiente nos deixa melindrosas em evocar esses temas em reuniões pedagógicas e projetos escolares e na apresentação de conteúdos em sala de aula. Isso porque, atualmente, as pautas de luta contra as opressões de gênero, raça ou classe são vistas por parte da população como militantes, ideológicas e não científicas, e que não caberia à escola atuar em debates sociopolíticos.

Devido aos ataques sistemáticos de grupos conservadores do Brasil contra as lutas, as narrativas e os direitos conquistados por grupos socialmente marginalizados, os projetos escolares que promovem as discussões de gênero, classe e raça são relegados a um não-lugar, ficando restritos ao engajamento individual de um(a) professor(a) ou a grupo docente minoritário corajoso, que enfrenta todo tipo de desencorajamento, invisibilização, perseguição e até hostilidades, como a disseminação de vídeos nas redes sociais que ridicularizam professores(as) considerados(as) doutrinadores(as). Para tanto, esses grupos incentivam os(as) estudantes à produção de materiais audiovisuais com vistas a denúncias de nossas aulas na rede mundial de computadores, como argumentam as pesquisadoras e professoras Aldenora Conceição de Macedo e Jaqueline Aparecida Barbosa (2019),

Implementar uma educação antirracista, educar para a equidade de gênero ou trazer o debate sobre sexualidade para a sala de aula tem sido visto como doutrinamento, quase subversividade, em contrapartida a um currículo orientado por uma visão eurocêntrica e excludente, que segue exaltado como correto e imparcial. Práticas pedagógicas que respeitam preceitos legais determinantes para a educação diversa e laica vêm sendo contestadas e sendo alvo, inclusive, de retaliações (Macedo & Barbosa, 2019, p. 94).

Favorecendo esse cerceamento às práticas docentes e aos projetos escolares mais inclusivos, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ relativiza estudos direcionados para os direitos humanos, quando não demarca especificamente as temáticas em seu texto, assim como destaca o parecer da ANIS,

A leitura realizada identificou duas grandes ausências que podem comprometer uma abordagem adequada dos direitos humanos no documento. A primeira é um silêncio sobre o combate ativo à discriminação como medida de promoção da igualdade, da cidadania e da justiça. A segunda é a ausência de um vocabulário inclusivo (Anis, p. 4).

Desta maneira, a BNCC é genérica, pois relativiza a necessidade de formação voltada para o combate das disparidades sociais. A BNCC deveria relacionar suas sugestões aos direitos fundamentais de forma mais clara e aberta. O documento parece pouco específico quando se trata dos direitos humanos e não assume, de maneira firme, o compromisso com a igualdade e a luta contra as disparidades. Afinal, “falar de igualdade sem abordar o combate às desigualdades apenas contribui para manutenção do *status quo* e não promove as mudanças que possibilitariam a garantia dos direitos humanos a todas as pessoas” (Anis, p. 5).

Contrárias a esse cerceamento à prática docente e fomentando práticas e formação docente inclusivas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica⁵ expõem que a formação de professores precisa contemplar estudos e práticas que promovam reflexões sobre as diferenças humanas. Isso resultará em práticas educacionais que desenvolvam as aprendizagens atentando para as relações étnico-raciais, as contribuições dos povos originários e a participação das mulheres na construção da sociedade. Assim, haverá a valorização da diversidade e o combate às violências baseadas em preconceitos, principalmente no racismo – CNE Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024, p. 7).

Deste modo, a discussão sobre a diversidade de forma interseccional necessita estar em todas as salas de aula, em razão das opressões físicas e psicológicas sofridas historicamente e cotidianamente por mulheres, negros(as), indígenas e pessoas LGBTQIAP+⁶. Essa questão perpassa pela conscientização da sociedade por meio da educação formal. As opressões resultam na naturalização das desigualdades enraizadas em nossa sociedade, especialmente reproduzidas nas escolas, como destaca Guacira Lopes Louro (2012), ao afirmar que

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a

escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 2012, p. 89).

Colabora com a necessidade de uma educação voltada para a equidade racial, de gênero e de classe, o estabelecimento da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e da Lei nº 11.645/2008, que estabelecem diretrizes para a inclusão dessa temática no currículo oficial da rede de ensino nacional, por meio da obrigatoriedade de estudos sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ademais, o Estatuto da Igualdade Racial do Brasil por meio da Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010) estabelece a inclusão no currículo dos conteúdos referentes à história geral da África e à história da população negra no Brasil. Da mesma forma, o Estatuto determina que os poderes executivos do Brasil, dentro de suas competências, providenciem a formação dos professores para ministrar esses temas. Destaca o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010):

Art. 11. **Nos estabelecimentos de ensino** fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º **Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º **O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo** (Brasil, 2010, grifos nossos).

Todas essas leis mencionadas expõem, de forma categórica, que os conteúdos programáticos das escolas devem incluir diversos aspectos da história e da cultura na formação da sociedade brasileira, com as contribuições dos povos originários e da população afrodescendente, de modo que seja apresentada, de forma substancial, “a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, [...] resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008).

Juntam-se a esses preceitos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais têm como objetivo principal promover a valorização, o reconhecimento e a inclusão da história, da cultura e das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na sociedade brasileira. Através do combate ao racismo, são

indicadas a inclusão de conteúdos, as desconstruções de estereótipos e a formação e qualificação dos(as) professores(as). Nesse sentido, é estabelecida a necessidade de formação inicial e continuada aos professores, para que possamos abordar, de forma adequada e sensível, esses temas em sala de aula. Além disso, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica devem preparar uma “articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 2004, p. 23).

Vale destacar que as políticas públicas que incorporam pautas interseccionais são resultado das lutas dos movimentos sociais, que, em outros tempos, tiveram negado o direito às educações básica e universitária. Assim, como apresenta Arroyo (2015),

Nas nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos. [...] A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direitos a ter direito ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se faz presente em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam a República, a Nação, o Estado, suas políticas agrárias, urbana, educacional (Arroyo, 2015, p. 23).

De acordo com Arroyo (2015), é crucial reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos e dos professores nas escolas e nos cursos de formação. Isso envolve entender como as relações de poder influenciam a educação e exigem respeito por diferentes identidades sociais. Significa valorizar a luta de grupos por reconhecimento, ao longo da história, especialmente nos âmbitos da educação e da formação.

Desta maneira, aos cursos destinados à formação de professores(as) e outros profissionais da área da educação, devem ser inseridos: estudos para as relações étnico-raciais no Brasil; conceitos como racismo, discriminação e diversidade; e práticas pedagógicas voltadas para a educação sobre a História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africanos.

A perspectiva da interseccionalidade e a prática docente

Um programa educacional voltado para a igualdade de direitos deve contemplar a formação em direitos humanos para a comunidade escolar, especialmente no que se refere à diversidade de gênero, visto que isso possibilita um acolhimento mais efetivo aos estudantes. Como

destacam as pesquisadoras Elda Alvarenga, Erineusa da Silva e Miriam Mello (2021): “gênero é uma categoria útil de análise da formação e do trabalho docente, pois permite explicitar os significados socialmente valorizados presentes na formação para o magistério” (Alvarenga, Silva, & Mello, 2021, p. 831).

A categoria de gênero se refere à concepção interna a qual uma pessoa se identifica, podendo ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, como feminino, masculino ou não binário. A identidade de gênero de uma pessoa pode ser estável ao longo da vida ou pode mudar com o tempo, conforme estudos da antropóloga Adriana Gracia Pisticelli (2019), para quem gênero remete

a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outros são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade (Pisticelli, 2019, p. 2).

Mesmo diante da constatação de que o domínio masculino cria barreiras basilares e diárias que limitam a autonomia das mulheres, o que resulta em posições desiguais, reconhecer diferentes formas de opressão social não implica em ignorar a especificidade de cada tipo de dominação. Assim, como salientam os cientistas políticos Flavia Biroli e Luis Felipe Miguel (2015),

O ponto é que essas restrições não se definem da mesma forma, [...] não é “como mulheres”, mas como mulheres negras ou brancas, trabalhadoras assalariadas, profissionais liberais ou proprietárias, heterossexuais ou homossexuais, que sua posição relativa se constitui (Biroli & Miguel, 2015, p. 46).

As opressões de gênero não são únicas e não estão separadas de outras desigualdades que ocorrem nos corpos humanos. Neste sentido, evidencia-se o conceito de “interseccionalidade”, termo criado em 1989 pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw como uma crítica do movimento feminista negro sobre as inclinações acadêmicas e dos movimentos sociais sobre análises tratando raça e gênero de forma separada. Dessa maneira, as análises convencionais sobre discriminação que separam gênero e raça favorecem homens e mulheres de classes abastadas (Pereira, 2021, p. 447).

Os diferentes marcadores de opressão, como: gênero, raça, classe social, orientação sexual, entre outros, sobrepoem-se influenciando a experiência e a identidade dos indivíduos. Conforme apresenta Kimberlé Crenshaw (2002),

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

A interseccionalidade não é a somatória das opressões na identidade de uma pessoa,; é a superação de percepções isoladas de dominação; é o reconhecimento de que as pessoas têm múltiplas identidades e que essas identidades não existem isoladamente, mas que se entrelaçam, o que cria experiências únicas e complexas de discriminação e privilégio. Como destaca a pesquisadora Dayane Nayara Conceição de Assis (2019),

é preciso pensar que cada um/a de nós é atravessado/a por inúmeros marcadores sociais (raça, classe, geração, identidade de gênero, sexualidade etc.) que nos colocam em diferentes posições sociais e orientam nossas reivindicações daquilo que acreditamos ser necessário em uma sociedade (Assis, 2019, p. 11).

A interseção desses fatores cria uma hierarquia, em que mulheres negras compõem a base, seguidas por homens negros, mulheres brancas e, no ápice, homens brancos. As posições superiores estão ligadas a maiores rendimentos e ocupações mais prestigiadas, que vão além do salário, o que influencia acesso a espaços, relações e reconhecimento (Biroli & Miguel, 2015, p. 41).

Neste sentido, a transformação só é possível com a conscientização dos indivíduos e a contestação do sistema de interligação de opressões, que sugerem vertentes críticas marxistas: “O que é preciso ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização com todas as suas dimensões visíveis e ocultas” (Mészáros, 2008, p. 47).

Um dos instrumentos que norteia o sistema educacional de internalização formal é o currículo, um elemento fundamental no processo educativo, que orienta o planejamento das aulas, a seleção de materiais didáticos e a avaliação dos estudantes. Contudo, para além da concepção tradicional do seu significado, “o currículo é lugar, é espaço, é território. O currículo é relação de poder” (Tadeu, 1999, p. 150).

Descolonizar os currículos escolares é um desafio educacional. Há a necessidade de mais diálogo entre escola e realidade social. Daí a importância de formar professores reflexivos para atuar com currículos mais emancipatórios. Embora já seja possível observar uma mudança, com o aumento da inclusão das culturas

outrora silenciadas nos currículos, ainda observa-se que as mudanças sociais e políticas demandam uma nova relação entre o conhecimento e as análises sobre as desigualdades. Assim, como enfatiza a pedagoga e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012),

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (Gomes, 2012, p. 102).

Esse processo afeta os currículos, os indivíduos e suas práticas, o que exige uma renovação não apenas teórica, mas, também, uma integração mais profunda entre teoria e prática. Isso envolve uma renovação do pensamento pedagógico e da relação entre os participantes do processo educativo. Segundo Arroyo (2011) *apud* Gomes (2012), “Os currículos se tornam arenas de disputa, especialmente para esses novos grupos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais” (Gomes, 2012, p. 103).

Dessa forma, no sistema de internalização, que ocorre na escola, a prática docente pode contribuir para a reprodução das opressões de classe, gênero, raça e etnia, ou para a promoção da reflexão interseccional da sociedade brasileira, por meio de uma pedagogia crítica e libertadora, desenvolvida em perspectiva de gênero, raça e etnia, que dissemine valores pautados na igualdade e no respeito.

Neste sentido, a política para uma educação antirracista propõe uma mudança estrutural que promove o diálogo sobre a valorização das contribuições afro-brasileira e africana. Esse diálogo intercultural busca ser emancipatório, reconhecendo-se o “outro” como sujeito ativo, incorporando-se conflitos e divergências. Conforme Nilma Lino Gomes (2012), essa abordagem desafia a ideia de harmonia e passividade e defende o direito das diferentes culturas e seus sujeitos de influenciar novos projetos educacionais e sociais.

Dessa forma, as práticas pedagógicas dependem de compreensão da existência de um conjunto de conceitos que dizem respeito às múltiplas identidades existentes nos ambientes educacionais. Vale destacar que a prática docente vai além do mero domínio do conteúdo canônico, assim como Paulo Freire destaca: “é crucial que o professor entenda que o ato de ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas, sim, criar as condições para que esse conhecimento seja produzido ou construído” (Freire, 2005, p. 13).

Partindo desse pressuposto, ser professor(a) vai além da transmissão de conhecimentos; significa propiciar condições para que esse conhecimento seja construído. Assim, salienta-se que – além do conhecimento sobre

preconceitos, identidades e democracia – estudos e práticas baseados no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) seria de grande importância. Isso porque, além de oferecerem estratégias de ensino para aprendizagens diversificadas, resultam em um alcance notório para que todos aprendam de forma significativa.

O reconhecimento destas diversidades dos estudantes pode direcionar o docente e a instituição a gerar mudanças e a criação e implementação de estratégias de ensino capazes de reduzir e minimizar as diferenças de aprendizado e das diferentes formas de se aprender (Sebastián-Herederó, Costa Moreira; Moreira, 2022, p. 1910).

Estudos sobre DUA levam em consideração que os indivíduos possuem diferentes formas de aprender. Cada estudante aprende de maneira única. Cabe ao/a professor/a, por meio de mediação pedagógica, diversificar as estratégias e as formas para alcançar cada estudante, de maneira que todos aprendam à sua maneira.

Para alcançar os estudantes, a DUA desenvolve os seguintes princípios: (i) proporcionar modos múltiplos de apresentação de conteúdos, os quais levam em consideração que os estudantes têm diferentes formas de compreensão da informação apresentada; (ii) proporcionar modos múltiplos de ação e expressão, considerando que os estudantes se diferenciam nas formas que expressam o que sabem e procuram o conhecimento; e (iii) proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento, levando em consideração as emoções dos estudantes no tocante do porquê aprender um ou outro conteúdo.

A análise de conteúdo como metodologia

A pesquisa buscou identificar, nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Brasília (IFB), disciplinas que ofertassem estudos direcionados para gênero, raça e classe. Foi utilizado o método de busca de palavras-chave nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Dessa forma foi possível verificar nas competências, nas habilidades e nos conteúdos programáticos as propostas das disciplinas ligadas à defesa dos direitos humanos.

Com o uso da análise documental, foi possível perceber informações nos PPCs, sob a hipótese de que, nos registros documentais do curso, haveria propostas ao desenvolvimento de competências baseadas nos direitos humanos para os futuros docentes formados pelo IFB. Esses PPCs, produzidos por equipes docentes e técnico-educacionais dos diversos *campi* do IFB, são dados primários. Neste sentido, a análise documental, a partir da qual se identificaram as orientações formativas atuais propostas pelas licenciaturas, é um procedimento que utiliza métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos (Lima Junior, 2021, p. 42).

Ao identificar as legislações normativas para formação de professores e os Projetos Pedagógicos de Licenciaturas do Instituto Federal de Brasília, foi possível realizar um recorte temporal com caráter exploratório descritivo de todos os documentos analisados. Dessa forma, foi utilizado o procedimento sintático, o qual direciona para identificar a frequência das palavras buscadas em cada PPC. Do mesmo modo, empregou-se o procedimento semântico, no qual se busca o sentido do texto em que essas palavras estão inseridas. Conforme Bauer (2002),

Os procedimentos de Análise de Conteúdo reconstruem representação em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. Procedimento sintático enforca os transmissores de sinais e suas interrelações. A Sintaxe descreve os meios de expressão e influência – como algo é dito ou escrito. A Frequência das palavras e sua ordenação. [...] Os procedimentos semânticos dirigem seu foco para a relação entre os sinais e seu sentido normal – [...] A semântica tem a ver com “o que é dito em um texto?” (Bauer, 2002, p. 193).

A técnica de análise documental e a análise de conteúdo foram direcionadas para a pesquisa qualitativa, visto que se focou na interpretação do significado e na compreensão dos documentos analisados com o intuito de identificar tendências dos PPCs para frequência de estudos direcionados para raça, gênero e classe.

A desigualdade de oportunidades para o acesso e a permanência na escola e a conclusão dos estudos

A educação igualitária não consiste apenas no acesso universal à educação formal, mas, sim, ao acesso, à permanência e à conclusão de qualidade de todos os indivíduos ao sistema educacional. Vale evidenciar que, atualmente, as mulheres estão acessando e concluindo a educação básica em maior número do que há poucos anos, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2023):

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2023, foi 9,9 anos. De 2022 a 2023, essa média ficou estável. Entre as mulheres, o número médio de anos de estudo foi de 10,1 anos, enquanto para os homens, 9,7 anos. Com relação à cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável, registrando-se 10,8 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 9,2 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de 1,6 anos entre esses grupos, que reduziu pouco desde 2016, quando era de 2,0 anos de diferença (PNAD Contínua/IBGE, 2023).

Contudo, mesmo as mulheres obtendo mais anos de estudo, o racismo permanece instituído, o que transparece nos dados sobre o acesso à educação formal das

mulheres negras, em que é possível observar que elas permanecem com menor escolaridade. O menor nível de escolaridade das mulheres negras contribui para sua pior inserção no mercado de trabalho em relação às mulheres brancas: “A maior presença das mulheres negras no trabalho informal deve-se, ao menos em parte, à sua maior participação no setor de serviços domésticos e cuidados, onde a informalidade é mais prevalente” (Engel, 2020, p. 10). Assim, como evidencia Dayane Nayara Conceição de Assis (2019),

[...] tratam de especificidades das relações raciais e de gênero ainda persistentes no Brasil, esse lugar reservado para a mulher negra como a mãe preta, aquela negra que cuida com seus dotes domésticos e culinários da família colonial, e que, atualmente, reconfigura-se no papel das empregadas domésticas (Assis, 2019, p. 13).

Os dados sobre evasão escolar corroboram essa observação, visto que, na maioria das vezes, a evasão escolar acontece por necessidades econômicas e sociais. De acordo com os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023),

Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. No Brasil, este contingente chegou a 41,7% em 2023, aumento de 1,5 p.p. em comparação a 2022. [...] Para o principal motivo apontado ser a necessidade de trabalhar, ressaltam-se os homens, com 53,4%, seguido de não ter interesse de estudar (25,5%). Para as mulheres, o principal motivo foi também a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido de gravidez (23,1%) e não ter interesse em estudar (20,7%). Além disso, 9,5% das mulheres indicaram realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto, para homens, este percentual foi inexpressivo (0,8%) (PNAD Contínua/IBGE, 2023).

Diante desses dados, é possível constatar, inclusive, que, para o Estado Brasileiro, os afazeres domésticos e o cuidar de pessoas não são considerados um trabalho, e, sim, uma atividade compulsória para as mulheres, já que separa “necessidade de trabalhar” de afazeres domésticos e cuidar de pessoas. Se os dados fossem reinterpretados com conceito de trabalho humano, a taxa de abandono escolar por necessidade de trabalhar para as mulheres passaria de 24,0% para 34,3%. Levando-se em consideração as situações em que o trabalho doméstico e o cuidado com pessoas são remunerados⁷, dependendo das circunstâncias econômicas nas quais o Estado se encontra, o trabalho passa a ser compulsório a um gênero e a uma classe. Assim, como percebe Kimberlé Crenshaw (2002),

[...] quando o Estado corta recursos relativos aos cuidados com os jovens, doentes e idosos, as necessidades não supridas recaem, em grande parte, sobre os ombros das mulheres, a quem

tradicionalmente se atribuíram essas responsabilidades. Além disso, as adicionais estruturas de classe determinam quais mulheres executarão fisicamente esse trabalho e quais mulheres pagarão outras, economicamente desfavorecidas, para que prestem esse serviço. Assim, mulheres pobres acabam tendo de carregar o peso do cuidado da família dos outros, além da própria (Crenshaw, 2002, p. 180).

A desigualdade de oportunidades para a escolarização mostra-se evidente na apresentação desses dados, em que são ignoradas outras diversidades, como as pessoas LGBTQIAP+, indígenas e pessoas com deficiência. A negação da presença desses sujeitos nas bases de dados estatísticos institucionaliza a invisibilidade da existência desses grupos. O apagamento de grupos minoritários mostra um Brasil conservador, que atrasa a promoção de políticas públicas efetivas de combate às opressões motivadas por preconceitos de gêneros, étnicos, racistas, homofóbicos e capacitistas.

Sem o reconhecimento dessas identidades plurais, as pessoas são marginalizadas por motivos raciais, étnicos, de deficiências físicas e de gênero. Deste modo, para combater essas diversas opressões, o Brasil precisa de políticas públicas que tornem as minorias visíveis no campo educacional. Afinal, a escola é o ambiente de desmistificação de preconceitos e discriminações.

A formação docente nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Brasília (IFB)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei nº 11.892/2008 no âmbito do sistema federal de ensino, são especializados na oferta de educação nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. A oferta de cursos de licenciatura e outros programas especiais de formação pedagógica está prevista com o intuito de formação de professores para a educação básica. O Instituto Federal de Brasília (IFB) foi criado por meio da Lei supracitada para atender a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal e apresenta, como uma de suas finalidades, “contribuir com a formação do cidadão para o mundo do trabalho, seja ele técnico, filósofo, escrito ou todos eles, superando, assim, possíveis preconceitos que envolvem a formação profissional dos cidadãos brasileiros (PPI/IFB, 2017, p. 5).

Esse propósito está em sintonia com a Política Nacional de Formação de Professores para Educação Básica, que estabelece:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético, que contribua para a consolidação de uma nação soberana,

democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (PPI/IFB, 2017, p. 44).

Deste modo, esta pesquisa vem elencar as disciplinas ou práticas acadêmicas que os cursos superiores em licenciaturas ofertam que resulte na iniciativa educacional que vise promover a independência, a integração e o acolhimento da diversidade. Para tanto, como dito, foi utilizada, como metodologia, a análise documental, por meio da busca de palavras-chave nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura do Instituto Federal de Brasília. As palavras-chave buscadas foram: “Diversidade”, “Gênero”, “Classe Social”, “Sexualidade”, “Étnico-racial”, “Interseccionalidade” e “Interseccional”.

Vale destacar que disciplinas que apresentaram as palavras-chave direcionadas ao conteúdo específico do curso, como: “diversidade de tecidos animais”, “diversidade morfológica”, “gêneros textuais” etc., sem direcionar para a transversalidade da interseccionalidade no sentido tratado aqui, não foram consideradas neste estudo, uma vez que fogem do objetivo da análise. É que esta pesquisa buscou identificar um olhar interseccional nas disciplinas que tratam de temáticas relativas à diversidade.

Nesse sentido, nos doze cursos de licenciaturas identificados, observou-se que todos oferecem disciplinas que abordam, de alguma maneira, debates relacionados à diversidade. O Quadro 1 apresenta as disciplinas que proporcionam esses estudos, assim como o semestre e a carga horária da respectiva disciplina.

No exame dos PPCs de Licenciaturas do IFB, foi identificado que todos os cursos superiores nascem com proposta democrática, através da consulta pública com a comunidade local do *campus*. Para além do anseio coletivo em ter a oportunidade de cursar um curso superior no local de moradia, a criação dos cursos justificou-se principalmente pela necessidade de profissionais licenciados na área, para atuarem na Educação Básica. Desta maneira, através de audiências públicas, os resultados reforçaram essa demanda nacional e regional.

Neste sentido, foram examinadas as competências e as habilidades a bases tecnológicas das disciplinas apresentadas. Conforme a BNCC,⁸ competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” e “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, pelo exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Quanto à base tecnológica, essa se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades e competências relacionadas à tecnologia que os(as) estudantes devem desenvolver ao longo de seu curso superior.

Resultados e discussão

Ao examinar os planos pedagógicos dos cursos de licenciaturas a partir da busca por palavras-chave, verificou-se que o IFB busca formar professores preocupados com a defesa dos direitos humanos, uma vez que, em todos os cursos, sem exceção, há pelo menos uma disciplina que trabalha conteúdos relacionados a relações étnico-raciais, gênero, deficiência, classe, diversidade cultural e desigualdade social.

Ademais, na investigação aprofundada das ementas das disciplinas, foi possível identificar que essas apresentam preocupação em compreender as opressões por meio de uma perspectiva de gênero, raça e classe, todavia sem entrelaçar esses eixos de opressões. Desta maneira, os cursos de licenciatura em Dança, Química, Geografia, Letras-Inglês, Letras-Língua Portuguesa apresentam análises de relações étnico-raciais, gênero e classe. A única licenciatura que especificou que o curso pressupõe análises interseccionais foi a licenciatura em Pedagogia, do campus São Sebastião.

Quadro 1 – Oferta de disciplinas que abordam temáticas relativas à diversidade nos cursos de Licenciaturas do IFB, por curso e semestre (2023)

Curso	Campus	Disciplina	Componente	Período	Carga horária
Licenciatura em Dança	Brasília	Fundamentos da Educação	Obrigatório	1º	60h
		Cultura e Sociedade	Obrigatório	3º	60h
		Didática	Obrigatório	4º	80h
		Metodologia do Ensino da Dança	Obrigatório	5º	80h
		Diversidade, Dança e Inclusão	Obrigatório	6º	40h
Licenciatura em Letras - Espanhol	Ceilândia	Psicologia da Educação	Obrigatório	4º	60h
		Educação para a Diversidade	Obrigatório	7º	75h
Licenciatura em Matemática	Estrutural	Sociologia da Educação	Obrigatório	1º	72h
Licenciatura em Química	Gama	Educação, Cultura e Sociedade	Obrigatório	1º	72h
		Prática de Ensino I - Ética e Diversidade na Educação	Obrigatório	2º	60h
Licenciatura em Biologia	Planaltina	Cultura e Sociedade	Obrigatório	1º	40h
		Fundamentos da Educação	Obrigatório	2º	60h
		Educação para a Diversidade	Obrigatório	7º	40h
Licenciatura em Geografia	Riacho Fundo	Introdução à Filosofia	Obrigatório	1º	40h
		Cultura e Sociedade	Obrigatório	5º	80h
		Educação para a Diversidade	Obrigatório	8º	80h
Licenciatura em Letras - Inglês	Riacho Fundo	Literaturas de Língua Inglesa IV	Obrigatório	6º	60h
		Educação para a Diversidade	Obrigatório	8º	40h
Licenciatura em Educação Profissional	Samambaia	Estrutura e Legislação da Educação Brasileira	Obrigatório	1º	40h
		Fundamentos da Antropologia aplicados à Educação	Obrigatório	2º	40h
		Educação Inclusiva	Obrigatório	2º	40h
Licenciatura em Pedagogia	São Sebastião	Cultura e Sociedade	Obrigatório	1º	60h
		Estudos Afro-brasileiros	Obrigatório	4º	60h
		Pedagogia da Educação Infantil	Obrigatório	6º	80h
		Educação em Direitos Humanos	Optativa	2º/4º/7º	40h
		Prática de Ensino 08 – Coordenação Pedagógica	Obrigatório	8º	60h
Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa	São Sebastião	Cultura e Sociedade	Obrigatório	1º	40h
		Cultura Afro-brasileira	Obrigatório	6º	60h
		Educação para a Diversidade Técnica e Científica	Obrigatório	7º	40h
Licenciatura em Física	Taguatinga	Educação para a Diversidade	Obrigatório	8º	40h
Licenciatura em Ciência da Computação	Taguatinga	Educação para a Diversidade	Obrigatório	7º	40h

Fonte: Elabora pela autora.

Considerações finais

Para diminuir práticas de feminicídio, racismo, homofobia, lesbofobia e capacitismo, é necessária a conscientização das pessoas através da Educação. Ressalta-se que a escola e os professores não são responsáveis por resolver todos os problemas associados à naturalização das opressões de gênero, raça, etnia e classe, mas, por meio de políticas públicas efetivas para formação, é possível estimular mudanças na qualificação do corpo docente que resultem em comportamentos direcionados para a igualdade, respeitando-se as especificidades dos diversos grupos e povos que formam a sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, a análise empreendida identificou que o Instituto Federal de Brasília apresenta licenciaturas engajadas nos debates da diversidade das relações étnico-raciais, de gênero e da desigualdade social, seguindo a proposta atual do Conselho Nacional de Educação, que instituiu Currículos Nacionais para a Formação Inicial de Professores que estimulam estudos sobre a diversidade de gênero, raça, etnia e classe.

Vale evidenciar que a pesquisa se baseou em análise

documental dos Planos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFB, sendo que alguns desses PPCs datam de 2016, o que dificulta uma análise precisa da atuação docente voltada para a temática da diversidade de forma mais atualizada, visto que a renovação e a atualização são algo natural do processo educacional. Portanto, essa questão é uma limitação desta pesquisa, afinal a prática dentro de cada *campus* pode estar ocorrendo de forma mais dinâmica do que os documentos apresentam e foram aqui tratados. Dessa maneira, indicamos a continuidade da pesquisa realizada a partir de novos dados que possam se somar a estes resultados preliminares.

Por fim, a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 busca oferecer acesso à educação de forma igualitária e de qualidade, o que foi constatado por este estudo. Assim, mostrou-se que, através dos cursos de licenciatura, há a promoção de uma educação de qualidade, que promove valores éticos e aborda questões de gênero, raça e classe. Isso ajuda a enfrentar as opressões, em conformidade com os marcos legais nacionais discutidos, que destacam a importância de serem contemplados nos currículos os temas de direitos humanos, equidade de gênero, raça/etnia e violência contra as mulheres. ■

Notas

- ¹ Nesta pesquisa, os nomes das pesquisadoras são utilizados de forma completa, para se contrapor à invisibilidade histórica das mulheres na ciência, na cultura e na língua portuguesa. Os sobrenomes, tradicionalmente, são nomes que perpetuavam a linhagem paterna, apagando o gênero feminino das produções e da continuidade material da sociedade.
- ² *Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): direitos humanos e diversidade*, elaborado pelo Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Disponível em: <https://anis.org.br/atuacao/>.
- ³ Os *campi* do Instituto Federal de Brasília estão localizados em Regiões Administrativas do Distrito Federal, que se determinam como subdivisões do território do Distrito Federal, já que a região não tem definição de Estado e nem de Município, tendo a mista função administrativa e política.
- ⁴ Documento normativo que define um conjunto de orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades comuns para serem desenvolvidas com os(as) estudantes da Educação Básica.
- ⁵ Instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 4/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- ⁶ “LGBTQIAP+” refere-se ao grupo de pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Póli, Não-binárias e mais.
- ⁷ Domésticas, diaristas, babás, cuidadoras de idosos e técnicas em enfermagem.
- ⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 26 nov. 2023.

Referências

- ALVARENGA, Elda; DA SILVA, Erineusa Maria; MELLO, Miriam Morelli Lima. Políticas Públicas de Formação de Professores/as em Gênero e Diversidade Sexual. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 7, p. 826-846, 2021.
- ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente-tensões na formação. **Movimento: Revista de Educação**, n. 2, 2015.
- ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação à Distância, UFBA, 2019.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, v. 3, p. 189-217, 2002.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL. 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**, seção 1, Brasília-DF, 10 jan. 2003.

- BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, criação da “Lei Maria da Penha”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, ano 143, n. 152, p. 1, 8 ago. 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. 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”. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília-DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília-DF, ano 145, n. 251, p. 1, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, ano 147, n. 137, p. 1, 21 jul. 2010.
- BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023. **PNAD Educação 2023**. Brasília-DF: IBGE, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, 3 jun. 2024.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI do Instituto Federal de Brasília**. Resolução nº 008-2012/CS-IFB. Brasília: IFB, 2012.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.
- ENGEL, Cíntia Liara. **Educação e treinamento da mulher**. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (ANIS). **Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): direitos humanos e diversidade**. BRASIL: 2016.
- LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturante**. 14ª ed. Petrópolis, Vozes, 2012.
- MACEDO, Aldenora Conceição de; BARBOSA, Jaqueline Aparecida. A Pedagogia Engajada como Prática de Resistência: pensando à práxis educativa progressista em Bell Hooks e Paulo Freire. *In*: MELLO, Paula Balduino de *et al.* Descolonizar o feminismo. **VII Sernegra**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 445-454, 2021.
- PISTICELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. **Diferenças, igualdade**. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, pp. 116-148, 2009. SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; COSTA MOREIRA, Samantha Ferreira; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1904-1925, 2022.
- TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 1999.

Práticas inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Innovative practices in the Secretary of State and Education of the Federal District

 Alessandra Valéria de Paula *
Kisy Gonçalves de Oliveira **
Suzana Régia Oliveira Barbosa Silva ***
Liliane Campos Machado ****

Recebido em: 16 nov. 2023
Aprovado em: 12 mar. 2025

Resumo: O objetivo principal deste artigo é revisar o conceito de inovação educacional mediante três ações públicas que ensejaram transformações pedagógicas e sociais no Distrito Federal, por meio de estudo bibliográfico e sob as lentes de Miguel Zabalza; Cerdeiriña Zabalza (2014) e Walter Garcia (1980). A primeira delas é a criação dos Centros Interescolares de Línguas (CILs), ação de baixo para cima (*bottom-up*), proposta e vitalizada por uma professora atenta às demandas da comunidade escolar, a qual faz desta unidade da Federação referência em ensino de Língua Estrangeira (LE). A segunda é a abertura de Escolas-Parque (EPAR), modelo educacional concebido por Anísio Teixeira que propunha uma educação diferenciada, de qualidade e que envolvesse todos os aspectos que compõem o desenvolvimento humano. A terceira é a instituição da Jornada Ampliada no Distrito Federal como um dos meios integrantes de valorização docente, prática que se diferencia de outras capitais por seu formato de organização da carga horária de trabalho do professor. Abordamos o histórico, os avanços e recuos, os elementos caracterizadores de inovação educacional, e constatamos que todas essas ações públicas trazem benefícios para a ação pedagógica, repercutem, substancialmente, na melhoria das condições de trabalho docente e na qualidade das aprendizagens dos estudantes.

Palavras-chave: Inovação Educacional. CIL. Escolas-Parque. Jornada Ampliada. Transformações Pedagógicas e Sociais.

Abstract: The main objective of this article is to revisit the concept of educational innovation over three public actions that enabled pedagogical and social transformations in the Federal District through bibliographical research and under the lens of Miguel Zabalza; Cerdeiriña Zabalza (2014) and Walter Garcia (1980). The first of these is the creation of the Interschool Language Centers (CILs), a bottom-up action, proposed and vitalized by a teacher attentive to the demands of the school community, which makes this unit of the Federation a reference in foreign language teaching (LE). The second is the opening of Park-Schools (EPAR), an educational model conceived by Anísio Teixeira that proposed a differentiated, quality education involving all aspects of human development. The third is the institution of the Extended Journey in the Federal District as one of the integral means of valuing teachers. This practice differs from other capitals due to its organization format of the teacher's workload. We addressed the history, the advances and setbacks, the elements that characterize educational innovation, and we find that all these public actions bring benefits to pedagogical action, substantially impacting the improvement of teaching working conditions and the quality of student learning.

Keywords: Educational Innovation. CIL. Park-Schools. Extended Journey. Pedagogical and social transformations.

* *Doutoranda em Educação na UnB, Mestra em Educação pela UnB, especialista em Revisão de Textos pela Universidade Gama Filho. Graduada em Letras Português/Inglês e Professora da Educação Básica na SEEDF, com atuação em Centro de Línguas - CIL e em Sala de Recurso Generalista. Contato: depaula.alessandrav@gmail.com*

** *Mestra em Educação pela UnB. Especialista em Psicopedagogia, Gestão e Orientação educacional, Educação Especial Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado. Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas e em Pedagogia. Professora da Educação Básica na SEEDF, com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contato: kisyoliveira@gmail.com*

*** *Mestra em Educação pela UnB, especialista em Orientação Educacional, graduada em Pedagogia e Séries Iniciais (Licenciaturas). Atua como Pedagoga Orientadora Educacional na SEEDF. Contato: suzanaregia17260@gmail.com*

**** *Pós-doutora em Educação pela UnB. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009), mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2002). Professora adjunta III, diretora da Faculdade de Educação da UnB e Conselheira na Câmara de Educação Profissional e Tecnológica – CEPT do Conselho de Educação do Distrito Federal. Contato: lcmpedagogia@yahoo.com.br*

Introdução

A conceituação do termo *inovação* é complexa devido à hipertrofia semântico-etimológica do vocábulo e também em virtude dos sentidos que ampliam o campo de significação em níveis – institucional, tecnológico, político-administrativo e educativo – e tornam-se referências genéricas e abstratas, a exemplo das palavras liberdade, democracia, modernidade, conforme Zabalza; Cerdeiriña Zabalza (2014). Para esse autor, “[...] ao referir-se a tudo, acaba se tornando algo simbólico e borrado (uma espécie de miscelânea onde cabe tudo), mas pouco útil para a concretização de ideias e discriminação de diferentes realidades” (Zabalza; Cerdeiriña Zabalza, 2014, p. 22).

O foco deste artigo é o âmbito educacional e os três componentes latinos I-NOVA-ÇÃO, ainda em Zabalza; Cerdeiriña Zabalza (2014), auxiliam a pensar acerca do termo nesse contexto. O prefixo *I* equivalente a *IN-* refere-se à *privação, negação, impossibilidade*, dado que inovar no campo educacional não está necessariamente circunscrito a algo totalmente novo, mas sim denota a acepção de ajuste e modificação, remete a algo que evolui no sentido dialético do termo, ou seja, realidade que se transforma preservando aspectos relevantes anteriores e trazendo elementos novos que propiciam avanços. *NOVA-* não se refere à inédito, mas introduz elementos novos ao existente. O sufixo *-AÇÃO* implica o desenvolvimento de uma ideia, algo processual.

A inovação na educação se originou no contexto empresarial e passou a ser discutida na década de 1980, com a obra *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, organizada por Walter Esteves Garcia. Neste livro, os artigos abordam as dimensões, os problemas, as características e o futuro das inovações, além de casos inovadores no Brasil ocorridos na organização curricular, nos métodos e nas técnicas de ensino, nos materiais escolares, na relação professor-aluno e na avaliação.

Garcia (1980) considera quatro pontos importantes para compreender os processos de inovação educacional. São eles: a importação de modelos culturais de outros países; o enfoque apenas nas mudanças metodológicas de ensino; a institucionalização e o enquadramento da inovação dos procedimentos administrativos; e a centralização excessiva sob um único comando, deslocando as preocupações de educadores e administradores.

Embora essa obra tenha sido publicada há mais de quatro décadas, seus apontamentos continuam relevantes para as discussões sobre o que se configura como inovação no campo educacional, visto que a importação da matriz cultural de outros países para a educação representa, para Garcia (1980), um esforço de inovar e consiste em uma tentativa de modernizar, implantando aqui o que dá certo em outros países para solucionar, por determinado momento, eventuais impasses. Entretanto,

o efeito dessa atitude de importação de modelos, “[...] muitas vezes impede soluções nativas e condiciona os educadores a esperarem sempre o que virá como sendo uma solução mágica” (Garcia, 1980, p. 11). Ao considerar a inovação educacional centrada nas mudanças metodológicas de ensino, esta revela-se limitada com o tempo, e, quando a proposta pedagógica não prevê outros desdobramentos, a inovação teria sérias dificuldades para sobreviver.

Conforme esse autor, a tentativa de institucionalização e enquadramento da inovação nos procedimentos administrativos habituais tem se revelado altamente insatisfatório:

As propostas de inovação necessitam de um clima de maior tolerância e de possibilidade de criação para que possam representar algo significativo para a educação [...] parece quase claro que propostas viáveis de inovação educacional exigem que os educadores e a comunidade corram o risco de ensaios e erros, avanços e retrocessos, para encontrarem formulações que atendam efetivamente às necessidades sentidas (Garcia, 1980, p. 11).

A centralização excessiva que se coloca desde o Ensino Fundamental até a pós-graduação, sob um único comando, é apontada como geradora de deslocamentos das preocupações de educadores e administradores. Destaca-se que “[...] a obsessão com a forma para não dizer formalismo, em detrimento do que efetivamente pode ser feito, tem transformado os professores em ministradores de aula e diretores em chefes de expedientes” (Garcia, 1980, p. 11).

Observados esses pontos, ao se buscar a promoção de práticas consideradas inovadoras, há que se analisar, igualmente, que ideias de mudança social permeiam tais práticas. Há um certo consenso sobre a definição de inovação como um dos processos de mudança social, entretanto, há que se pensar que até mesmo a concepção de mudança social é variável, pois ela se relaciona com o campo das teorias utilizadas para analisar a realidade social. Ao considerar parâmetros sociológicos para compreender o que é inovação educacional, traz-se a relação da educação com a mudança social, e esta relação pode apresentar concepções distintas. Garcia (1980) define basicamente duas abordagens sociológicas que trazem a inovação educacional: uma que a vincula a marcos teóricos da modernização e outra abordagem que a relaciona com marcos teóricos da fundamentação marxista ou socialista.

A primeira abordagem tem a tendência a privilegiar os elementos que sustentam a ordem do sistema, seus defensores são levados a dar maior importância às mudanças internas das instituições na renovação de métodos, reformas curriculares, nos incentivos de técnicas mais igualitárias na relação professor-aluno e na valorização

da integração da escola com as necessidades produtivas e tecnológicas. Considerando assim, como fator fundamental da mudança social a modificação da personalidade dos indivíduos. Já a segunda abordagem salienta a visão da totalidade na compreensão da realidade, o fator determinante é o modo de produção e a educação contribui de maneira decisiva, caracterizando a escola como “*aparelho ideológico do Estado*”¹, cumprindo o papel de reproduzir e distribuir os agentes, de um lado, o capitalista e de outro o trabalhador assalariado, reiterando ideologicamente a divisão do trabalho atual.

Ao lado da função da escola nessa segunda abordagem e do referencial teórico de Gramsci, desenvolve-se uma terceira abordagem, que ao situar a escola como um lugar vinculado à natureza do sistema capitalista, deve-se olhá-la a partir das suas diferentes dimensões, sejam econômicas, sociais, políticas e ideológicas e, assim, a escola pode ser instrumento de libertação das classes assalariadas.

Ao considerar parâmetros sociológicos para compreender o que é inovação educacional, a partir da relação da educação com a mudança social, coaduna-se com a abordagem que concebe a educação como um instrumento possibilitador de emancipação da classe trabalhadora.

Para a análise das ações públicas escolhidas, utilizou-se a pesquisa bibliográfica que, “pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos” (Mattar; Ramos, 2021, p. 127) e referenciados ao longo do estudo. Propõe-se, ainda, considerar os apontamentos de Garcia (1980) como importantes para a compreensão de como ocorre o processo de inovação educacional: a importação de modelos culturais de outros países; o enfoque apenas nas mudanças metodológicas de ensino; a institucionalização e o enquadramento da inovação dos procedimentos administrativos; e a centralização excessiva sob um único comando, deslocando as preocupações de educadores e administradores.

Ao apresentar três ações públicas inseridas na realidade da SEEDF, buscou-se apontar a concepção de educação presentes nas inovações e foram identificados os elementos constitutivos destas ações que as tornam inovações educacionais autênticas. Considerou-se como inovação a concepção de Zabalza e Cerdeiriña Zabalza (2014), que tem como elementos constitutivos da ação inovadora, o compromisso com a transformação da realidade, conservando o que anteriormente existia e que se mantém relevante; a inserção do que possa trazer avanços, que não necessariamente seja novo e a validação.

As seções seguintes abordam três práticas consideradas inovadoras por conterem os elementos essenciais que as configuram como um processo de transformação pedagógico-educacional e social, quais sejam: (i) a criação dos Centros Interescolares de Línguas – CILs; (ii) a abertura de Escolas-Parque – EPAR e (iii) a instituição da Jornada Ampliada. Por fim, serão tecidas as considerações finais.

1. Centros Interescolares de Línguas (CILs)

Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) são instituições públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que oferecem educação linguística voltada para a interculturalidade e para diferentes formas de expressão, nos eixos de comunicação oral e produção escrita – compreensão oral, produção oral, leitura e escrita – nos idiomas: inglês, francês, desde 1975², e, mais tarde, espanhol, japonês³, alemão* e mandarim*⁴.

O sistema CIL foi idealizado e concretizado por iniciativa da professora Nilce do Val Galante, coordenadora de inglês à época, atenta às demandas sociais da comunidade escolar e inspirada em uma experiência que havia tido nos Estados Unidos. Nilce projetou uma escola na qual o estudante, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, aprendesse um idioma de sua escolha, em seu nível de conhecimento, desobrigando-o, desse modo, de fazer Língua Estrangeira (LE) em sua escola de origem – que passa a ser nomeada escola tributária -, pois o aproveitamento e a frequência eram enviados do CIL à escola tributária do CIL. Diz-se “eram” porque houve um processo de *distributização* das escolas a partir de 2010, por “[...] deliberações feitas entre a SEEDF e os gestores dos CILs, e diante de dados que apontavam problemas causados pelo *regime de tributiedade* em muitas Regionais, determinou-se, na estratégia de matrícula de então, que todas essas escolas deveriam distributizar-se.” (Distrito Federal, 2019, p. 15).

Hoje, o CIL 01 de Brasília é o único dos dezessete CILs⁵ a ter uma escola tributária, no caso, o Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO).⁶ As demais vagas são preenchidas, prioritariamente, pelos estudantes da SEEDF, e as vagas remanescentes são ofertadas à comunidade – conforme Lei Distrital nº 5.536/2015 – por meio de sorteio eletrônico conduzido pela própria SEEDF.

As aulas são ministradas em turmas de no máximo 20 (vinte) alunos, na língua-alvo do estudante, no contraturno e em ciclos de aprendizagem, divididos nos cursos Pleno e Específico, a depender da porta de entrada e do turno de aula – Ensino Fundamental, Ensino Médio ou da Educação de jovens e Adultos – EJA. Afora os Cursos de Formação Complementar – CFC, que constituem tempos e espaços de aprendizagem com cargas horárias indiretas, cada CIL tem autonomia para adotar livros didáticos ou elaborar material próprio conforme seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). A avaliação está centrada no processo de aprendizagem, por isso, organizada em instrumentos de avaliação formativa e processual. Os certificados emitidos pelo CIL são aceitos pela Universidade de Brasília - UnB na concessão de créditos na graduação, e muitos aprendizes conseguem aprovação na prova de idiomas para o mestrado e doutorado tendo sido estudante nesta escola. “O Distrito

Federal (DF) pode ser considerado uma referência no ensino público de inglês, acima de tudo pela presença dos Centros Interescolares de Línguas (CILs), experiência que pode contribuir com o desenvolvimento de políticas semelhantes em outros estados” (British Council, 2019, p. 97). Essa validação do Conselho Britânico é compartilhada pela sociedade brasileira, muitas pessoas já estudaram, ou conhecem alguém que estudou, ou gostaria de estudar no CIL, a exemplo do ex-ministro do STF, Joaquim Barbosa, - que, antes de ser do Judiciário, foi oficial de chancelaria tendo estudado inglês e francês nessa escola -, do atual presidente do Iphan, Leandro Grass, e do deputado federal Reginaldo Vêras.

A Sala de Recursos Generalista - SRG⁷, espaço pioneiro no Atendimento Educacional Especializado em língua estrangeira aos Estudantes com Deficiência - EcD. foi vitalizada em 2001, a partir do projeto *Ensino de língua estrangeira para alunos com deficiência auditiva*, similarmente, de autoria de outra professora, Denise Gisele de Britto Damasco⁸, antes mesmo da universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal por meio da Lei nº 3.218, de 2003. Inovando, assim, em um projeto de Educação Inclusiva e de justiça social mais amplo com a criação da primeira turma de inglês para surdos.

A criação do CIL 01 de Brasília e a vitalização de sua Sala de Recursos são exemplos de ações inovadoras educacionais “de baixo para cima” (*bottom-up*), que se materializaram por iniciativa de professoras de vanguarda, atentas às demandas sociais da comunidade escolar. Esses projetos intencionalmente planejados romperam com a prática vigente e continuam a propiciar inovações curriculares; mudanças no perfil de professores e aprendizes, e nas avaliações; e transformações didáticas, pedagógicas e sociais, condições essenciais que as caracterizam na categoria de inovação educacional.

A concepção de educação preconizada para o ensino de LE nos CILs conforma-se às prescrições do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), atualizado ante a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), e alicerça-se na Pedagogia dos Multiletramentos, nos eixos estruturantes: Oralidade; Compreensão e Produção Escrita; Interculturalidade e Práticas Mediadas por Tecnologias Digitais e nos Eixos Transversais *Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade*. De modo a permitir o uso do idioma nas modalidades oral e escrita relacionadas à cultura digital, ao mundo do trabalho, à diversidade e a diferentes formas de ser e estar no mundo, compreendendo as línguas como fenômenos socioculturais, históricos e geopolíticos em um mundo globalizado que demanda níveis de interação entre os povos cada vez mais frequentes e profundos.

Assim, o professor que intenta atuar em CILs, além de aprovação em concurso de sua área ou habilitação, submete-se à banca avaliadora para aferição de proficiência escrita e oral e de conhecimento acerca de abordagens contemporâneas de ensino-aprendizagem de LE.

Entre avanços e recuos dessa política pública horizontal, aponta-se a criação do Núcleo dos Centros de Línguas – NCIL por meio do Decreto nº 33.409/2011, primeira instância em nível central da SEEDF com o objetivo de conhecer melhor essas escolas de natureza especial e, conjuntamente, propor ações, acompanhar as práticas desenvolvidas e unificar procedimentos pedagógicos e administrativos nessas UEs. No entanto, em 2014, a SEEDF extinguiu o NCIL sem grandes esclarecimentos. Esse retrocesso desmobiliza o coletivo de gestores e docentes que têm muitos desafios em comum, como: (i) a aquisição do livro didático pelos estudantes, especialmente os da rede pública e de baixa renda que não têm condições de comprar os livros importados adotados em alguns CILs, os quais não são fornecidos pelo Ministério da Educação; (ii) o fato de as matrículas procedentes da rede pública estarem diminuindo, enquanto o percentual de alunos oriundos da rede particular ou da comunidade estarem aumentando: “Em 2014, 83,65% das matrículas foram de alunos da rede pública. Em 2018, esse percentual caiu 8,10%, passando a 76,87%, enquanto o percentual de alunos oriundos da rede particular ou da comunidade aumentou 41,42%, chegando a 23,13%.” (Cordeiro, 2019, p. 36); (iii) a estrutura material que essas UEs requerem no uso de tecnologias digitais e metodologias contemporâneas de ensino de LE estão para além do livro didático. Poucos CILs têm computadores em sala de aula e laboratórios de informática, de modo que o professor tem que transportar seu próprio dispositivo pessoal sempre que deseja usar recursos audiovisuais, sem nenhuma ajuda de custo e de manutenção do Estado; e (iv) a ampliação do número de CILs, considerando que a quantidade atual (17 centros) equivale à metade das Regiões Administrativas – RA do DF (35), além do fato de que apenas um único CIL por RA não é suficiente para atender toda a demanda da região, a exemplo da Ceilândia, que é a mais populosa do DF e não costuma ter vagas para os níveis iniciais.

Em meio a desafios e potencialidades, essa política pública se aperfeiçoa e promove mudanças e transformações, embora, nem sempre andem juntas, conforme Saviani (2018): “[...] só pode ser considerada transformação aquela mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere” (Saviani, 2018, p. 15). Nesse sentido, para além de representar uma mudança, o sistema CIL configura como transformações didático-pedagógicas, educacionais e sociais a ser ampliado às demais unidades da Federação.

2. Escolas-Parque

As Escolas-Parque são unidades escolares de Natureza Especial, portanto ofertam atendimento diferenciado, tendo o espaço, o tempo e as oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e de aprofundamento curricular que buscam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Este modelo educacional foi concebido por Anísio Teixeira que, fundamentando-se na base pragmática do filósofo americano John Dewey, pensou em um modelo de escola que teria como objetivo a oferta de formação escolar, em seu sentido amplo, integrando o desenvolvimento artístico, físico, recreativo da criança e, ainda, sua iniciação para o trabalho.

Em uma breve síntese do percurso histórico deste modelo escolar, tem-se a primeira Escola-Parque inaugurada em Salvador, Bahia, em 1950. A partir das repercussões positivas sobre a Escola-Parque da Bahia, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, iniciou-se o processo de construção dessas escolas no Distrito Federal.

Previam-se a construção de 28 Escolas-Parque no Distrito Federal, especificamente para o Plano Piloto, entretanto, devido a questões políticas, econômicas e históricas, foram construídas apenas *cinco* escolas, inicialmente. A primeira delas, a Escola-Parque 303/304 Norte, foi inaugurada ainda em 1960, mesmo ano da inauguração da capital. Nos anos seguintes, *quatro* novas Escolas-Parque entraram em funcionamento, em 1977, a Escola-Parque 313/314 Sul; em 1980, a Escola-Parque 210/211 Norte; e em 1992, a Escola-Parque 210/211 Sul. Ressalta-se que, as ideias sobre a arte-educação presentes, já na implementação das primeiras Escolas-parque, precederam as diretrizes educacionais para esse ensino (que se estabeleceram na Lei de Diretrizes Base da Educação, de 1971). Portanto, o conjunto pedagógico *arte-educação* foi inovador e tornou-se referência ao consolidar-se nas escolas inauguradas em Brasília.

Mais recentemente, em 2014, *duas* escolas passaram a fazer uso da nomenclatura Escola-Parque, a Escola-Parque Anísio Teixeira, localizada na RA de Ceilândia e a Escola-Parque da Natureza, em Brazlândia; e em 2022, inaugurou-se a Escola-Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante. Essas unidades são propostas que se inspiraram na concepção de educação integral almejada por Anísio Teixeira.

De acordo com o Censo Escolar 2020, há atualmente no Distrito Federal *oito* Escolas-Parque, cinco no Plano Piloto, uma em Brazlândia, uma em Ceilândia e uma no Núcleo Bandeirante. Essas unidades atendem 268 estudantes, organizados em 114 turmas. Atualmente, a matrícula para as oito escolas é aberta conforme o número de vagas disponibilizadas pela Regional de Ensino responsável pela unidade.

As Escolas-Parque ofertam Arte, Educação Física, Educação Ambiental, Patrimonial, Cultural, práticas de Sustentabilidade, podendo, do mesmo modo, incluir outros componentes curriculares, como projetos de promoção à saúde e de formação pessoal e social. Cada uma das Escolas-Parque possui autonomia para a organização de suas atividades.

Sobre o público atendido, há diferenças entre as *oito* Escolas-Parque, a Escola-Parque Anísio Teixeira de Ceilândia atende aos estudantes matriculados no 3º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em turno diferente ao de sua matrícula e aos estudantes das unidades escolares de Educação Integral em Tempo Integral, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia; a Escola-Parque da Natureza de Brazlândia recebe estudantes das unidades escolares de Educação Integral e atende aos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a Escola-Parque da Natureza e do Esporte do Núcleo Bandeirante acolhe crianças e adolescentes de 9 a 13 anos no contraturno do ensino regular; a Escola-Parque 303/304 Norte recebe estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, oriundos de quatro Escolas Classe: Escola Classe 403 Norte, Escola Classe 302 Norte, Escola Classe 407 Norte e a Escola Classe 708 Norte; a Escola-Parque 313/314 Sul atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das Escolas: Escola Classe 114 sul, Escola Classe 410 sul, Escola Classe 413 Sul e Escola Classe 316 Sul, funcionando em dois turnos: matutino e vespertino; a Escola-Parque 210/211 Norte recebe estudantes oriundos de quatro Escolas Classe: Escola Classe 405 Norte, Escola Classe 411 Norte, Escola Classe Aspalha e Escola Classe da Vila da RCG, oferecendo aos estudantes uma jornada de 10 horas e a Escola-Parque 210/211 Sul acolhe alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, provenientes das Escolas Classe 204 Sul e 209 Sul, em jornada ampliada.

Apresentadas as Escolas-Parque do Distrito Federal e o público que estas escolas atendem, propõe-se aqui apresentar a concepção de escola/educação pensada por Anísio Teixeira e, dessa forma, identificar elementos constitutivos deste modelo educacional que o tornam inovador. Entretanto, para isso, é preciso ter a clareza do que o torna um modelo educacional inovador, considerar-se-á aqui, a concepção de inovação de Zabalza; Cerdeiriña Zabalza (2014) e para a análise da proposta educacional das Escolas-Parque, os apontamentos considerados importantes por Garcia (1980), já apresentados.

São elementos constitutivos da ação inovadora: i) o compromisso com a transformação da realidade, conservando o que anteriormente existia e que se mantém relevante; ii) a inserção do que possa trazer

avanços, que não necessariamente seja novo; e iii) a validação. Estes elementos podem ser, ao menos parcialmente, identificados na proposta educacional de Escolas-Parque.

Anísio Teixeira concebe a escola/educação a partir de uma concepção de educação integral e considera a escola/educação o elemento central das democracias. Defendeu a elaboração de uma nova política educacional, na qual as instituições educacionais deveriam promover a aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Para este educador, não era mais aceitável haver escolas somente para os mais capazes e afirma:

Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país (Teixeira, 1936, p. 58).

Ferreira (2021) apresenta a concepção de Educação em Tempo Integral presentes nas Escolas-Parque existentes em Brasília, até o ano de 2021, como um aspecto que se alinha às ideias de Anísio Teixeira em buscar garantias para uma formação que se volte para o desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros. A ampliação dos tempos escolares é apontada como um fator possibilitador de acesso das crianças, adolescentes e jovens a atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, promovendo, assim, uma prática pedagógica que otimize a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais. Aqui revela-se o compromisso social da escola com a transformação da realidade, visto que o acesso a uma educação integral é condição indispensável à transformação social.

A inserção do que possa trazer avanços, não sendo necessariamente novo, é observado quando Anísio Teixeira realiza a sua primeira visita aos Estados Unidos para explorar o sistema de ensino desse país, conhecendo, inclusive, as ideias de John Dewey, sendo este encontro com o ideário de Dewey fundamental para definições e escolhas filosóficas de Anísio. Contudo, o brasileiro não se limitou a reproduzi-lo, considerou as peculiaridades do nosso país e mobilizou seus esforços à frente da educação na Bahia e, posteriormente, no Distrito Federal.

A validação, enquanto aspecto constitutivo da inovação educacional, aqui apresentada como a implementação do modelo de Escola-Parque, idealizado por Anísio Teixeira, confirma-se quando o educador, em 1957, recebe de Juscelino Kubitschek uma orientação geral sobre o sistema escolar da nova capital do país, Brasília, Distrito Federal.

Em linhas gerais, o sistema de educação proposto para a nova capital seguiu uma concepção escolar que se pretendia inovadora.

Contemporaneamente, existem em Brasília, oito Escolas-Parque, que ainda representam um caráter inovador de educação, por ainda representarem uma concepção de educação comprometida com a transformação social em uma perspectiva crítica da realidade social e pelo enfoque dado na organização de suas práticas, que ressaltam a visão da totalidade na compreensão da realidade e insere a escola como um possibilitadora de libertação das classes dominantes ao oferecer uma educação preocupada com a integridades dos indivíduos.

3. Jornada ampliada

Muito se discute sobre a qualidade da educação e a valorização docente, esses dois temas devem dialogar e caminhar juntos. Compreende-se que a organização da carga horária do professor é um elemento que deve constituir a valorização da profissão e conseqüentemente ampliar a qualidade do nosso ensino e da saúde física e emocional dos profissionais da educação.

Traçando um breve histórico sobre a regulamentação da carga horária de trabalho, pode-se, ao longo do texto, compreender os avanços e retrocessos relacionados a este tema. Na década de 1930, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT determinava 8 horas de trabalho ao dia, e 48 horas semanais, podendo ser acrescida de 2 horas de hora-extra ao dia. Essa configuração sofre alteração na década de 1980, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reduz a jornada de trabalho de 48 horas para 44 horas semanais, atendendo às reivindicações de sindicatos e movimentos sociais, por meio de várias greves posteriores à CLT. Somente na década 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a jornada de trabalho dos professores é de fato citada.

Na década de 2000, o Ministério da Educação (MEC) institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, com foco na jornada de trabalho e a remuneração dos docentes. No entanto, as discussões de outras questões continuam em pauta até os dias atuais.

Em face desse cenário histórico, desenham-se pequenos avanços que na atual conjuntura levam a refletir sobre o quanto ainda é necessário avançar. Contudo, em algumas ações específicas, percebe-se o quanto é possível promover transformações. Neste artigo, será utilizado como exemplo o Distrito Federal, que promoveu inovação ao implementar a Jornada Ampliada dos professores da Rede Pública. Sem dúvida, uma importante conquista desde a sua implementação no ano 2000. Os docentes têm como principal benefício

não lecionar em dois turnos, e ter tempo remunerado e de qualidade para as atividades extraclasse e para o planejamento de todas as atividades pedagógicas necessárias. Um avanço de grande valor para os docentes da SEEDF.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui plano de carreira institucionalizado, cumprindo 25 horas/aula semanais de regência e 15 horas de coordenação pedagógica. Essa conquista foi possível mediante o Projeto Escola-Candanga: uma lição de cidadania, baseada na valorização da jornada de trabalho e da remuneração. Por meio desse projeto, o trabalho era organizado por um período de regência e outro de atividades extraclasse, a coordenação pedagógica é utilizada como momento de formação continuada, planejamento, avaliação e demais afazeres pedagógicos. Como cita a Lei nº 5.105, de 2013, que institui a carreira Magistério Público do Distrito Federal:

Art. 10. Ficam assegurados ao professor de educação básica, em regência de classe nas unidades escolares, os seguintes percentuais mínimos de coordenação pedagógica: I – trinta e três por cento para regime de trabalho de vinte horas semanais; II - trinta e sete e meio por cento para regime de trabalho de quarenta horas semanais. § 1º O professor de educação básica submetido ao regime de quarenta horas semanais, em dois turnos de vinte horas, tem, para cada turno, o disposto no inciso I distribuição de carga horária, bem como a sua alteração, o turno de trabalho e a coordenação pedagógica, são objeto de normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação, devendo o período de coordenação pedagógica ser dedicado a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico (Distrito Federal, 2013).

A SEEDF apresenta um avanço significativo nesse quesito ao garantir tempo específico para planejamento e coordenação pedagógica dentro da jornada de trabalho dos docentes. Esse modelo contribui para a valorização profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. No cenário nacional, há uma diversidade de realidades, com alguns estados assegurando esse direito de forma mais estruturada, enquanto outros ainda apresentam desafios na implementação de um tempo remunerado adequado para atividades extraclasse. A ausência ou insuficiência desse período repercute na rotina dos professores, podendo resultar em sobrecarga de trabalho e esgotamento da saúde física e mental.

Considerações finais

Mediante essas três ações públicas apresentadas neste artigo, revisitou-se o conceito de inovação no âmbito educacional, sendo essas ações caracterizadoras de práticas inovadoras na SEEDF e propiciadoras de transformações didático-pedagógicas, sociais e educacionais.

Em um mundo globalizado e interativo, a aprendizagem de línguas estrangeiras é uma exigência crescente. A criação dos CILs, há quase cinco décadas, reconhecidamente, cumpre um papel inovador autêntico e transformador da realidade social, na medida em que oferece a alunos da rede pública e da comunidade cursos de qualidade de seis idiomas em regime de intercomplementaridade.

Reconhece-se o caráter inovador das Escolas-Parque inseridas na realidade da SEEDF, pois estas unidades oportunizam uma educação que complementa o tempo e o espaço das escolas regulares, preocupando-se com formação integral de seus estudantes ao valorizar aspectos éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros, na organização de suas atividades. Entretanto, ressalta-se a necessidade de ampliação do número dessas unidades, visto que atualmente as Escolas-Parque não contemplam todos os estudantes da rede de ensino do DF, havendo certo privilégio de determinadas regiões e grupos.

A profissão docente é de suma importância na Educação e a SEEDF, com um olhar atento ao cotidiano e à saúde física e mental dos professores, que impacta na qualidade de ensino que é ofertada, procura garantir uma jornada de trabalho ampliada que propicie o tempo remunerado e necessário para o planejamento de atividades. Essa prática inovadora beneficia toda a comunidade escolar, sendo apenas um passo rumo à garantia das condições adequadas ao desenvolvimento das atribuições no magistério. Sabe-se que toda luta na educação é válida e que a busca pelo direito de ensinar com os recursos necessários para sua prática pedagógica deve persistir por todo o percurso profissional docente, pelos profissionais atuais e pelos mestres que virão.

Em síntese, as três ações públicas em tela evidenciam a importância de inovações pedagógicas, administrativas e de valorização docente no contexto educacional, bem como ressaltam a necessidade de práticas que integrem a formação integral das/os estudantes, aliadas ao fortalecimento do magistério a serem expandidas para as demais unidades da Federação. ■

Notas

- 1 ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- 2 Resolução nº 40, de 14 de agosto de 1975, vinculada ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela Fundação Educacional do Distrito Federal (FEEDF).

³ Apoio financeiro do governo japonês para sua implantação.

⁴ * Projetos especiais de alguns CILs.

⁵ CIL 1 de Brasília (Asa Sul); CIL 2 de Brasília (Asa Norte); CIL de Brazlândia; CIL de Ceilândia; CIL do Gama; CIL do Guará; CIL do Núcleo Bandeirante; CIL do Paranoá; CIL de Planaltina; CIL do Recanto das Emas; CIL do Riacho Fundo I; CIL do Riacho Fundo II; CIL de Samambaia; CIL de Santa Maria; CIL de São Sebastião; CIL de Sobradinho; e CIL de Taguatinga.

⁶ Segundo informações da secretaria do CIL 01 de Brasília, o CEMSO deixa de ser uma escola tributária a partir do 1º semestre de 2025.

⁷ Atende estudantes com laudo médico: das deficiências física, visual, auditiva, intelectual, mental; de Transtorno do Espectro Autista (TEA); e de Altas Habilidades e Superdotação (AH/S).

⁸ Atende estudantes com laudo médico: das deficiências física, visual, auditiva, intelectual, mental; de Transtorno do Espectro Autista (TEA); e de Altas Habilidades e Superdotação (AH/S).

Referências

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://undimesc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. São Paulo, 2019.

CORDEIRO, Lucilene Dias. A evolução da oferta de língua estrangeira na rede pública do DF entre 2014 e 2018. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 2, p. 34-48, maio 2019.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. **Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal**. Brasília. Disponível em: <https://dflgis.df.gov.br/ato.php?p=lei-5105-de-03-de-maio-de-2013>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, seção 1, Brasília, DF, p. 2, 10 nov. 2003.

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 5.536, de 31 de agosto de 2015. Dispõe sobre o ingresso de pessoas não matriculadas na rede pública em instituições educacionais de formação complementar de natureza especial da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, nº 168, 31 ago. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)**, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 33.409 de 13 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, n. 237, seção 1, Brasília, DF, p. 6, col. 1, 13 dez., 2011.

FERREIRA, Guilherme Augusto da Silva. **A profissionalidade docente no contexto das Escolas-Parque do Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – Brasília/DF, 2021.

GARCIA, Walter Esteves. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, 1936.

ZABALZA, Miguel A.; CERDEIRIÑA ZABALZA, Maria Ainoha. **Innovación y cambio en las instituciones educativas**. Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2014.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Sala de aula viajante: de aula multidisciplinar no ensino remoto durante a pandemia à oficina presencial no ensino médio integral (2020 e 2023)

Traveling classroom: from multidisciplinary class in remote education during the pandemic to face-to-face workshop in comprehensive high school (2020 and 2023)

 Isabella de Araujo Goellner *

Recebido em: 14 jan. 2024
Aprovado em: 12 fev. 2025

Resumo: Este texto relata a experiência de uma metodologia inovadora de sala de aula viajante, inicialmente concebida como aula interdisciplinar durante as aulas remotas causadas pela pandemia da covid-19 em 2020. A sala de aula viajante evoluiu para uma oficina no ensino médio integral em uma escola com projetos de educação plurilíngue português-francês, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. As aulas interdisciplinares na sala de aula viajante buscam proporcionar aos alunos uma imersão em conhecimentos culturais, históricos e espaciais, afastando-se do fetichismo espacial. O relato destaca a importância de compartilhar práticas educacionais inovadoras para promover a disseminação de abordagens eficazes. O desenvolvimento da sala de aula viajante incluiu o uso de ferramentas virtuais, como o Google Earth e o Canva, além da participação de vídeos de guias turísticos virtuais para proporcionar uma experiência autêntica. O projeto foi replicado em diversas escolas, recebendo feedbacks positivos. Posteriormente, a metodologia foi adaptada para uma oficina semestral no Centro Educacional do Lago Norte, uma escola pública integral com projeto de educação plurilíngue. A escola integral é crucial para o sucesso do projeto, seguindo a política de Educação em Tempo Integral implementada em 2017 pela Secretaria de Educação do DF. O relato destaca a expansão do projeto para outras cidades ou países e relata a implementação da oficina "Viagem aos Países que Falam Francês", que proporcionou uma imersão virtual em diversos países, incluindo o uso de realidade virtual e experiências gastronômicas.

Palavras-chave: Educação Plurilíngue. Ensino Remoto. Experiência Interdisciplinar. Inovação Educacional. Oficina do Ensino médio integral.

Abstract: This article reports on the experience of an innovative methodology known as the traveling classroom, that was initially conceived as an interdisciplinary class during the remote classes by the covid-19 pandemic in 2020. The traveling classroom evolved into a workshop in a full-time high school with Portuguese-French multilingual education projects, of the Federal District's Department of Education. The interdisciplinary classes in the traveling classroom aim to provide students with an immersion in cultural, historical, and spatial knowledge, moving away from spatial fetishism. The report highlights the importance of sharing innovative educational practices to promote the dissemination of effective approaches. The development of the traveling classroom included the use of virtual tools, such as Google Earth and Canva, along with the participation of virtual tour guides to provide an authentic experience. The project was replicated in various schools, receiving positive feedback. Subsequently, the methodology was adapted into a semester-long workshop at the Lago Norte Educational Center, a full-time public school with a multilingual education project. The full-time school is crucial for the project's success, following the Full-Time Education policy implemented in 2017 by the Federal District's Department of Education. The testimony concludes by highlighting the expansion of the project to other cities or countries and recounts the implementation of the workshop "Travel to French-Speaking Countries," which provided a virtual immersion into various countries, including the use of virtual reality and gastronomic experiences.

Keywords: Multilingual Education. Remote Teaching. Interdisciplinary Experience. Educational Innovation. Full-Time High School Workshop.

* Professora na SEEDF. Doutoranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação, na Faculdade de Educação da UnB. Mestra em Sociologia, bacharela em Sociologia e licenciada em Ciências Sociais também pela UnB. Contato: isabella.goellner@gmail.com

Introdução

Um relato de experiência tem como objetivo principal inspirar e compartilhar ideias inovadoras. Neste contexto, apresento o desenvolvimento de uma metodologia de sala de aula viajante que teve início como aula interdisciplinar. A sala de aula viajante emergiu durante as aulas remotas decorrentes da emergência da covid-19 em 2020. Em 2023, após a pandemia, evoluiu para uma oficina do ensino médio integral em uma escola com projetos de educação plurilíngue português-francês, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O propósito das aulas interdisciplinares na sala de aula viajante é proporcionar aos alunos uma imersão em conhecimentos culturais, históricos e espaciais por meio de imagens atuais e reais dos locais, afastando-se do fetichismo espacial. Essa abordagem interdisciplinar é essencial, pois compreender os espaços significa compreender sua história, geografia, arte, cultura, língua, filosofias e cotidiano. No texto "Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas", Susan Robertson e Roger Dale, os autores destacam a presença de um fetichismo espacial nas análises das políticas educacionais, salientando que "não conseguir problematizar o espaço, ou entender que o próprio espaço tanto é constituído por como constitutivo de relações e estruturas sociais, é um problema" (2017, p. 863). Destaca-se a importância de evitar o fetichismo espacial nas análises educacionais e nas metodologias que se propõem a conhecer recortes de outros espaços, e deste modo desenvolver metodologias educacionais sem cair em estereótipos.

Antes de analisar metodologias educacionais que evitam fetichismos espaciais, como a sala de aula viajante, é importante fazer um pequeno esclarecimento: este relato de experiência não tem a intenção de generalizar ou afirmar que todas as escolas públicas do Distrito Federal são semelhantes às que serão relatadas. A justificativa deste relato reside na necessidade de divulgar práticas educacionais inovadoras. Conforme destaca Fernandes, "A prática pedagógica do professor pouco importa; o que importa é que a classe está aprendendo. E, se a prática pedagógica, a metodologia desse professor está dando bons resultados, por que não a divulgar, para que ela se expanda e outros professores também possam utilizá-la em suas turmas?" (Fernandes, 2022, p. 20).

A sala de aula viajante em 2020: estratégia para o ensino remoto emergencial

A pandemia global da covid-19 impôs desafios significativos ao cenário educacional, demandando uma rápida adaptação dos educadores ao ensino à distância. Recordo-me vividamente de março de 2020, quando, em

uma terça-feira, saí do Centro Educacional 02 do Cruzeiro com a notícia de que as aulas seriam suspensas devido à covid-19 por uma semana. Contudo, essa semana inicial transformou-se em dois anos de aulas remotas, exigindo que tanto professores quanto alunos convertessem suas residências em salas de aula.

Nos três meses iniciais de incertezas sobre o retorno das aulas presenciais, a Secretaria de Educação do Distrito Federal promoveu uma série de treinamentos para a modalidade remota. Realizei cursos sobre o *Google Classroom* e, de forma autônoma, aprendi a utilizar o *Canva Educacional*. Ao iniciar as aulas, concebi a ideia de abordar o conteúdo de sociologia de maneira inovadora: planejei uma aula interdisciplinar sobre a Revolução Francesa e o surgimento da sociologia por meio de uma viagem virtual a Paris.

A metodologia inicial envolvia o uso de ferramentas virtuais, como o *Google Earth*¹, slides elaborados no *Canva*, e vídeos gravados em formato de *live* no Instagram por um guia turístico em Paris chamado Max Peterson. A integração desses elementos permitiu uma imersão virtual em Paris, combinando conteúdos de história, sociologia e filosofia. Em colaboração com professores de Geografia, Filosofia, Artes e Português, guiei turmas do ensino médio por aproximadamente duas horas em uma jornada pela capital francesa.

O desenvolvimento da sala de aula viajante seguiu os seguintes passos: inicialmente, convidamos poeticamente os alunos a fecharem os olhos, apertarem os cintos e soltarem a imaginação, preparando o terreno para transcender as fronteiras da sala de aula convencional. Num segundo momento, a turma mergulhou em Paris por meio do *Google Earth*, obtendo uma visão aérea da cidade e compreendendo sua divisão geográfica, com explicações da professora Izabel, de geografia. Num terceiro momento, interrompemos a transmissão do *Google Earth* sobre a margem do rio Sena, onde encontramos um vídeo gravado por Max Peterson em formato de *live*, proporcionando uma experiência mais autêntica.

Permita-me interromper o relato para descrever nosso guia, cuja participação foi fundamental para manter o engajamento dos alunos durante mais de duas horas de videochamada. Max Peterson, comediante, ator e guia turístico residente em Paris há muitos anos, começou a realizar vídeos ao vivo durante a pandemia, mostrando a cidade de maneira autêntica aos seus seguidores. As transmissões ao vivo, realizadas pelo *Instagram*, foram posteriormente utilizadas em nossas aulas.

Com a colaboração do guia virtual Max, os alunos foram conduzidos por um passeio pela cidade, incluindo uma caminhada às margens do rio Sena, visita aos bairros e centro da cidade, explicação sobre o Centro Georges Pompidou e uma parada diante do que restou da Catedral de Notre-Dame após o incêndio ocorrido em 15 de abril de 2019.

Em Notre-Dame, as professoras enriqueceram a experiência ao relacionar a história da Revolução Francesa com suas influências no surgimento da Sociologia, inclusive suas implicações na Constituição Brasileira. A professora Helena, de Português, explorou a narrativa do "Corcunda de Notre-Dame", de Victor Hugo, enquanto eu, professora de Sociologia, abordei conceitos como Iluminismo, desigualdade social, Revolução Francesa, Revolução Industrial e o surgimento da Sociologia. Ao longo do *tour*, contamos com contribuições do professor Fábio, de Artes, e da professora Lucilene, de Filosofia.

O *tour* culminou no Palácio de Versalhes, onde Max Peterson compartilhou ensinamentos adicionais sobre Luís XVI e Maria Antonieta, finalizando-o na Torre Eiffel. Esses pontos finais proporcionaram uma conclusão culturalmente enriquecedora para os viajantes virtuais, que nos retornaram com *feedbacks* positivos sobre as aulas.

O *tour* por Paris foi replicado mais três vezes com novos rearranjos de colegas professores, outros alunos e em outras escolas. Foi aplicado mais uma vez no Centro Educacional do Cruzeiro, em 2020, uma em 2021, no Centro Educacional Elefante Branco, e duas vezes no Instituto Federal de Brasília. Em 2022, a metodologia foi contada e publicada em formato de conto no livro *Educação como Emancipação-Prática exitosa do professor presencial e/ou online*.

Desenvolvi uma experiência parecida, mas no mês de novembro, no Centro Educacional 02 do Cruzeiro – mês no qual ocorreram diversas atividades sobre o Dia da Consciência Negra, transformado, na escola, em Mês da Consciência Negra. No dia 20 de novembro, levamos os alunos para entender e conhecer o continente africano. Utilizei materiais cedidos por uma amiga pessoal chamada Cyntia. Ela é uma entusiasta² de viagens e já passou por mais de 67 países. Dentre esses, foram mais de oito países visitados no continente africano durante os 40 dias em que esteve circulando por ali. Cyntia disponibilizou vídeos e imagens exclusivas dessa viagem para que fossem utilizadas em sala de aula, enriquecendo o projeto.

Nossa viagem em sala novamente começou com a vista aérea área do *Google Earth* enquanto a professora Isabel, de Geografia, explicava sobre a formação do continente e suas divisões. Depois, utilizamos um vídeo da Cyntia no Cabo das Agulhas, o ponto mais ao sul do continente. Ao chegar no Cabo das Agulhas, podemos visualizar uma grande maquete do continente Africano na qual as pessoas podem caminhar por dentro dela. E a experiência virtual se desenvolveu a partir da explicação sobre os diversos países e culturas que formam a África, de modo a desmistificar a ideia de que todo o continente é um país somente.

Figura 1 – Comentário dos alunos sobre a sala de aula viajante

“Foi ótimo, e essa viagem englobou história, geografia e sociologia, foi muito bom a aula foi maravilhosa.”

“Achei muito interessante a revolução da França. Uma fofoca muito boa e que me prendeu muito”

“Muito legal a subida na Torre e aquela sala do Eiffel com boneco de cera ”

“Gostei demais da aula, muito bom conhecer novos lugares mesmo que de longe haha ”

“Gostei muito, é muito interessante esse formato pq é mais divertido ”

“Adorei a aula foi muito divertida e diferenciada gostaria de mais aulas assim ” e “Aula muito boa, gostei bastante, quero mais aulas dessas ”

“Adorei a aula, além de ser muito dinâmica o conteúdo foi bem apresentado ”

“Gostei bastante, me lembrar sobre a revolução francesa e aprender sobre os principais monumentos da França. ”

Fonte: Comentários dos alunos, elaboração própria da imagem, 2023.

Depois visitamos pontos específicos desde o Egito, com o Rio Nilo, o Templo de Hórus e a Pedreira dos faraós, em Assuã, até a Cidade do Cabo, capital legislativa da África do Sul. Ao final da aula, nossa guia Cyntia entrou ao vivo para tirar mais dúvidas e falar mais curiosidades para todos.

Centro Educacional do Lago Norte: uma escola pública com projetos de educação plurilíngue

Após o desenvolvimento das aulas no formato de viagem, percebi que esse modelo poderia ser replicado para qualquer cidade, país ou continente. Consegui, então, transformar a metodologia de uma aula específica em uma oficina semestral, com encontros semanais de aproximadamente duas horas no Centro Educacional do Lago Norte, uma escola integral com um projeto de educação plurilíngue.

Em 2018, Marine, em uma reportagem para a revista Educação, observou que “Às escolas públicas, cronicamente imersas em um mar de dificuldades, resta, com raras exceções, cumprir tabela. (...) Além disso, o Brasil tem 40 milhões de alunos em escolas públicas, e esse público não terá escola com educação bilíngue por muito tempo”. As palavras do autor são enfáticas e pessimistas. Contudo, vale destacar que, em 2013, segundo o Conselho Nacional de Educação, já existiam escolas públicas com projetos-piloto de qualidade em educação intercultural:

Em praticamente todas as unidades federativas do país há oferta de línguas adicionais em escolas públicas. Em Londrina, no estado do Paraná, o “Projeto Londrina Global”, (...) oferece programa de língua inglesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O programa visa a formação integral, articulando elementos lúdicos, interdisciplinares e interculturais. Contando com projeto pedagógico próprio, modalidades de vínculo com professores e formação continuada, já alcançou mais de 10 mil estudantes. (...) o Rio de Janeiro instituiu o “Programa Rio Criança Global”, programa experimental bilíngue que se iniciou em 2013. Em 2019, o projeto abarcava 28 escolas nas comunidades do Complexo do Alemão e Complexo da Maré, áreas de vulnerabilidade social que concentram 31 favelas e cerca de 200 mil habitantes. Estendendo da Educação Infantil ao 6º do Ensino Fundamental, eram 14 escolas com língua portuguesa e inglês como segunda língua; 11 com espanhol; 3 com alemão; e 1 com francês. Os eixos centrais eram linguagem, artes, ciência e matemática. Na contratação de professores, observavam-se as competências orais. Instituições como UFRJ, UERJ, UFF e PUC-RJ assessoravam o projeto propiciando a formação continuada necessária aos professores. (Brasil, 2020)

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) não foi elaborada compreendendo uma definição para “escola bilíngue.” (Arfelli, 2024). Com essa lacuna na definição, o Conselho Nacional de Educação elaborou as normas e diretrizes curriculares nacionais da educação Plurilíngue com o parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho

de 2020. Embora tenha sido aprovado, o arquivo que é disponibilizado informa que ele está esperando homologação. Ou seja, a princípio, não se pode ter uma definição final legal do que é ser escola bilíngue ou plurilíngue. Nesse sentido, torna-se mais adequado, portanto, utilizar o termo educação plurilíngue para o CEdLaN, pois os estudantes do ensino médio têm seu primeiro contato com a língua francesa como disciplina na escola e, desse modo, não possuem condições de ter aulas em ambos os idiomas.³

Nesse ponto do texto, faz-se necessário explicar também o contexto de surgimento das escolas públicas intituladas “bilíngues” do DF. O Centro Educacional do Lago Norte (CEdLaN) é uma das quatro escolas Interculturais Bilíngues do DF, atendendo cerca de 400 alunos e trabalhando, principalmente, com o francês. As outras instituições bilíngues do DF são: “o Centro Educacional do Lago (CEL), com o ensino de inglês; o Centro de Ensino Médio de Taguatinga, que realiza o ensino do espanhol; o Centro de Ensino Médio Integrado do Gama (Cemi), com a língua alemã (Distrito Federal, 2023).

O projeto escola bilíngue foi desenvolvido pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Relações Internacionais (Goellner, 2023). No caso do CEdLaN, a escola também possui um convênio com a Embaixada da França. Todos os alunos fazem aulas de francês com professores no contraturno da escola integral. Ademais, alguns alunos participam do convênio com a Aliança Francesa através do qual podem ainda participar de aulas online de francês.

Para ser docente na escola é recomendado estar matriculado em curso de francês, ter algum certificado de proficiência ou de conclusão de curso regular. Eu, por exemplo, cursei francês na UnB idiomas por cinco anos, experiência comprovada por meio de certificação e aceita para fazer parte do quadro de professores da escola.

Fator importante: a escola é integral

A implementação do projeto provavelmente foi viabilizada porque a escola funciona em tempo integral, o que proporciona uma estrutura adequada para aulas diferenciadas, presença de um corpo docente adicional para o contraturno, além da oferta de lanches e almoço, permitindo que os estudantes permaneçam na escola durante ambos os turnos.

Vale destacar que a educação em tempo integral é uma política pública recente, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do DF em 2017. Segundo a SEEDF, a Educação em Tempo Integral (ETI) tem como objetivo ampliar a oferta e os espaços educativos, desenvolvendo ações voltadas à inovação, tecnologia, sustentabilidade, projeto de vida, mundo do trabalho, além dos eixos estruturantes do Novo Ensino Médio, como criatividade,

iniciação científica, mediação e empreendedorismo (Distrito Federal, 2023). Nesse contexto, os professores são estimulados a oferecer oficinas no contraturno que sejam inovadoras e completamente diferentes dos conteúdos ministrados pela manhã, buscando atrair os adolescentes e desenvolver habilidades para a vida.

O Ensino Médio em Tempo Integral é apoiado pelo Programa de Fomento às Unidades Escolares de Ensino Médio em Tempo Integral, com repasses do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) (Distrito Federal, 2017). Em seu ano de implementação, em 2017, a Secretaria de Educação do DF recebeu aproximadamente R\$ 5,2 milhões, utilizados para a compra de materiais e ajustes (Distrito Federal, 2018).

Atualmente, a Secretaria de Educação possui 23 escolas em tempo integral que atendem cerca de 5.363 alunos (SEEDF, 2023), com carga horária diária de 10 horas, incluindo lanches nos intervalos e almoço. O Centro Educacional do Lago Norte é uma dessas escolas e opera da seguinte forma: no período matutino, os alunos têm aulas do Novo Ensino Médio (NEM), e no período vespertino, participam de aulas de projeto ou oficinas.

No CEDLaN, os projetos/oficinas ofertados na Educação em Tempo Integral, e mais recentemente também as eletivas do NEM, são ajustados com base nos comentários e solicitações dos estudantes e discutidos coletivamente durante o ano anterior e na semana pedagógica e, posteriormente, elaborados por áreas, com a participação efetiva dos professores inclusive na execução deles (Distrito Federal, 2023).

Na primeira semana do semestre, os alunos são apresentados às oficinas e projetos, podendo se matricular naqueles com os quais mais se identificam. A coordenação pedagógica desempenha um papel crucial na

sistematização das demandas, alinhando-as à oferta dos professores. As turmas são organizadas de modo a garantir que não haja mais de 20 alunos por oficina. Em 2023, a escola oferecia projetos variados, como robótica, jogos digitais, desenho, judô, vôlei, *slackline*, formas tridimensionais, música, dança, jogos estratégicos, *crossfit*, funcional, educação ambiental, entre muitas outras.

Oficina Viagem aos países que falam francês

Uma das oficinas que desenvolvi no CEDLaN foi a *Viagem aos Países que Falam Francês*. Ao longo de 2023, realizamos quatro turmas da oficina, duas no primeiro semestre e duas no segundo, cada uma com cerca de cinco alunos, totalizando aproximadamente 20 participantes. A metodologia teve como base as aulas viajantes a partir das quais, para cada país escolhido, elaborávamos uma apresentação composta por vídeos, mapas e informações históricas, políticas e sociais.

No início do semestre, decidimos em conjunto com os alunos quais países e capitais exploraríamos. Em seguida, realizamos o planejamento coletivo. Os países escolhidos foram: França, Canadá, Bélgica, Suíça, Marrocos e Costa do Marfim. Também tentamos realizar visitas técnicas e, para tanto, realizamos ligações para todas as embaixadas dos países selecionados. Apenas a embaixada do Marrocos se prontificou a nos receber, mas, devido a desafios logísticos e falta de transporte para os alunos, não pudemos concretizar a visita.

Elaboramos também a documentação para a "viagem", incluindo a criação de modelos de passaportes replicados, usados como diários de viagem – nos quais os alunos anotavam suas percepções sobre os países –, e que foram utilizados para a avaliação do fim do semestre.

Figura 2 – Passaportes dos alunos



Fonte: Fotos da autora.

Figura 3 – Óculos VR e aula gastronômica



Fonte: Fotos da autora.

Outro aspecto interessante da metodologia foi o uso de óculos de realidade virtual. Adquiri um específico para essa finalidade, permitindo que todos os alunos assistissem a vídeos do *YouTube* em formato de realidade virtual e alta qualidade dos países visitados. Um vídeo que particularmente cativou os alunos, por exemplo, foi o das catacumbas de Paris.

Destaco ainda uma aula especial durante a "viagem" ao Marrocos, na qual, além de vídeos e guias informativos, pude proporcionar aos alunos uma experiência gastronômica marroquina. Preparamos cuscuz marroquino em sala de aula, servimos chá de hortelã e degustamos tâmaras, enriquecendo assim a imersão na cultura do país.

Considerações finais

O desenvolvimento da *Sala de Aula Viajante*, iniciada como resposta à urgência da educação remota durante a pandemia de covid-19, evoluiu para uma oficina semestral no ensino médio integral. Este relato de experiência destaca a importância da abordagem interdisciplinar para proporcionar aos alunos uma imersão cultural e histórica, superando o fetichismo espacial nas análises educacionais.

A replicação da metodologia em diferentes escolas e a sua inclusão como "Um conto sobre a sala de aula viajante" no livro *Educação como Emancipação* (Goellner, 2021) demonstram seu potencial inovador e impacto positivo na aprendizagem. Além disso, a aplicação da Sala de Aula Viajante na Educação em Tempo Integral enfatiza a relevância dessa modalidade para promover experiências educacionais enriquecedoras.

No contexto específico do Centro Educacional do Lago Norte, a implementação de projetos de educação plurilíngue, embora desafiadora, evidencia o compromisso com práticas inovadoras. A legislação ainda em processo de homologação para escolas plurilíngues destaca a necessidade de adaptação e flexibilidade na busca por modelos educacionais que atendam às demandas dos alunos.

A oficina *Viagem aos Países que Falam Francês* ampliou a experiência, integrando realidade virtual, visitas técnicas, e aspectos gastronômicos, enriquecendo a imersão cultural. Ressalto, portanto, o potencial transformador dessas práticas inovadoras, e a importância de compartilhar experiências educacionais bem-sucedidas para inspirar outros profissionais e promover uma educação mais plural e significativa. ■

Notas

- ¹ *Google Earth* é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela Artcom estadunidense do Google cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas e GIS 3D". Fonte: Google, 2023. Disponível em <https://www.google.com.br/earth/> Acesso em: 12 fev. 2025.
- ² Para conhecer mais sobre a Cyntia e suas aventuras pelo mundo, acesse o perfil dela no *Instagram* @borboletandopoai.
- ³ Os alunos também têm aula de inglês e espanhol, somente têm uma carga maior de aulas e projetos voltados para o francês.

Referências

- ARFELLI, Luciana. **Novas diretrizes da Educação Bilingue no Brasil: o que muda com a nova regulamentação?** *High Five Bilingual School*, 27 jan. 2024. Disponível em: <https://blog.highfivebilingual.com.br/escola-bilingue-2/#:~:text=Essa%20modalidade%20diferencia%20de%20das,portuguesa%20e%20em%20idiomas%20adicionalis>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação- Conselho Nacional de Educação – **Parecer CNE/CEB nº: 2/2020**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://intercultural.ufba.br/sites/intercultural.ufba.br/files/pceb002_20.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025
- DISTRITO FEDERAL. Agência Brasília. **Escola pública bilingue abre horizontes de 400 alunos no Lago Norte**. Agência Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escola-publica-bilingue-abre-horizontes-de-400-alunos-no-lago-norte/>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Agência Brasília. **Ensino Médio em Tempo Integral é sancionado no DF**. Publicado em 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/2017/12/22/ensino-medio-em-tempo-integral-e-sancionado-no-df/> Acesso em: 12 fev. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Agência Brasília. **Ensino Médio em Tempo Integral amplia aulas. Publicado em 04 de dezembro de 2018**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-amplia-aulas/>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. CEDLAN- **Projeto político pedagógico 2022**. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ced_do_lago_plano_piloto.pdf Acesso em: 12 fev. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação Integral**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-integral-2/> Acesso em: 12 fev. 2025.
- FERNANDES, José H. Paim; MONTEIRO, Rachel Rocha. Governança e gestão na educação básica brasileira. In: CALLOU, Raphael; PAIM, José Henrique; MONTEIRO, Rachel Costa (Coord.). **Governança da educação: a governança e a educação básica: livro 1**. Organização editorial: Rodrigo Rossi. Brasília, DF: Cidade Gráfica e Editora; Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/brasil/publicacoes/a-governanca-e-a-educacao-basica/>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- GOELLNER, Isabella de Araujo. Ferramentas digitais para alunos curiosos: Projeto de Ensino no Instituto Federal de Brasília e Oficina do Ensino Médio, em Tempo Integral, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 10, n. 4, 2023. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1692/1046>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- GOELLNER, Isabella de Araujo. Um conto sobre a sala de aula viajante. In: **Educação como Emancipação – Prática exitosa do professor presencial e/ou online**. 1. ed. Rio de Janeiro: SF Editorial, 2022.
- MARINI, Eduardo. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Revista Educação**, ed. 251, 06 ago. 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-nobrasil/>. Acesso em: 8 fev. 2025.
- MONTEIRO, Rachel Rocha (coords.); ROSSI, Rodrigo (org. editorial). **Governança da educação: a governança e a educação básica: livro 1**. Brasília, DF: Cidade Gráfica Editora; Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/brasil/publicacoes/a-governanca-e-a-educacao-basica>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 859-876, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8mHQWxVgJ-3FsNd33BykLcSr/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2025.

Discutindo a Guerra Cultural

Discussing the Cultural War

 Robson Santos Camara Silva *
André Cunha Arantes **
Raquel Oliveira Moreira ***

Resumo: Em *Domínio das Mentes: do golpe militar a guerra cultural*, Aldo Arantes analisa criticamente a ascensão do neoliberalismo, da extrema-direita e das estratégias de dominação ideológica no Brasil e no mundo. A obra estrutura-se em duas partes, abordando desde fundamentos teóricos até propostas de resistência. Arantes denuncia o neoliberalismo, iniciado nos anos 1970, por ampliar as desigualdades e governos como os de Temer e Bolsonaro por precarizar direitos sociais e trabalhistas. O livro trata como a extrema-direita, articulada por figuras como Steve Bannon e Olavo de Carvalho, utiliza *fake news*, algoritmos e plataformas digitais para disseminar ódio e desestabilizar democracias. Associa como *big techs*, a exemplo de *Facebook* e *Google*, monetizam dados pessoais, manipulando comportamentos e eleições, enquanto a falta de regulação ameaça privacidade e autonomia. Arantes defende um "Plano Programático" para fortalecer democracia: distribuição de renda, educação pública, regulação de *big techs*, combate a *fake news* e reforma política com financiamento público. A obra alerta para os riscos da dominação ideológica neoliberal e da guerra cultural, enfatizando a urgência de unir lutas sociais, ética tecnológica e soberania nacional para construir um projeto democrático inclusivo.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Extremismo de extrema-direita. Dominação ideológica. Guerra cultural. Capitalismo de dados. *Lawfare*.

Abstract: In *Dominion of the Minds: from the military coup to the cultural war*, Aldo Arantes critically analyzes the rise of neoliberalism, the extreme right and strategies of ideological domination in Brazil and around the world. The book is structured in two parts, ranging from theoretical foundations to proposals for resistance. Arantes denounces neoliberalism, which began in the 1970s, for widening inequalities and governments like Temer's and Bolsonaro's for making social and labor rights more precarious. The book deals with how the far right, articulated by figures such as Steve Bannon and Olavo de Carvalho, uses fake news, algorithms and digital platforms to spread hatred and destabilize democracies. It associates how big techs, like Facebook and Google, monetize personal data, manipulating behaviour and elections, while the lack of regulation threatens privacy and autonomy. Arantes advocates a "Programmatic Plan" to strengthen democracy: income distribution, public education, regulation of big tech, combating fake news and political reform with public funding. The book warns of the risks of neoliberal ideological domination and the culture war, emphasizing the urgency of uniting social struggles, technological ethics and national sovereignty to build an inclusive democratic project.

Keywords: Neoliberalism; Far-right extremism; Ideological domination; Cultural warfare; Data capitalism; *Lawfare*.

* Doutor em Sociologia e mestre em Educação pela UnB, licenciado em Pedagogia pela UFMA. Professor da SEEDF. Atua como formador na Unidade-Subsecretaria de Estado de Educação d (EAPE/SEEDF). Contato: robsoncamara@gmail.com.

** Doutor em Educação Física pela UCB. Pós Doutor pela Faculdade de Educação da USP. Professor da SEEDF e CEUB. Contato: andre.cunha@se.df.gov.br.

*** Historiadora pela UnB, com mestrado e doutorado em Ciência Política (UFF), com ênfase em Políticas Públicas. Qualificada em gestão cultural pela ENAP, e especialista em Marketing (ESPM) e Gerenciamento de Projetos-PMI (FGV). Editora-chefe da Revista Com Censo: Estudos Educacionais do DF. Contato: raquelmoreira.nic@gmail.com

O livro *Domínio das Mentis: Do Golpe Militar à Guerra Cultural*, de Aldo Arantes, detalha de forma crítica as transformações políticas, econômicas e culturais no Brasil e no mundo, com foco especial na ascensão do neoliberalismo, da extrema-direita e das estratégias de dominação ideológica.

O autor é uma figura marcante na política brasileira. Em 1961, presidiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) e após o golpe de 1964, ficou por um breve período no Uruguai com sua esposa, Maria Auxiliadora (Dodora). Retornou para resistir à ditadura, sendo preso em 1968 em Alagoas. Fugiu, viveu na clandestinidade com a família e foi novamente preso em 1976 e enviado para tortura no DOI-CODI de São Paulo. Anistiado em 1979, graças à luta de familiares de presos, mortos e desaparecidos políticos, elegeram-se Deputado Federal por Goiás, participando da Constituinte de 1988. Formado em Direito pela PUC e mestre em Ciência Política pela UnB, hoje coordena a ADJC e integra a Direção Nacional do PCdoB.

A obra é dividida em duas partes, *Contribuição para entender a Guerra Cultural* e *A luta ideológica democrática*, respectivamente, num conjunto de oito capítulos. No capítulo I, intitulado *Fundamento teórico*, o autor utiliza-se de pensadores como Antonio Gramsci e Raymond Williams para analisar a construção da hegemonia cultural e política. Do pensador italiano traz a definição de hegemonia como um movimento de elaboração política da classe dominante que envolve as sociedades civil e política, com objetivo do estabelecimento de um projeto político determinado, a toda sociedade. Já a contribuição de Raymond Williams é introduzido no capítulo por meio da explicação do conceito de estruturas de sentimento. Entende que a cultura real de um período dialoga com um elemento importante da luta ideológica atual, o sentimento, por ser expresso por meio do ódio da violência, do medo e fé.

Aldo Arantes critica a esquerda brasileira por subestimar o papel dos sentimentos na luta ideológica, focando excessivamente na razão. Adverte que essa lacuna permitiu que a extrema-direita explorasse as emoções para ganhar influência.

O autor faz, no capítulo II da referida obra, uma interessante e aprofundada revisão de literatura acerca do neoliberalismo e capitalismo de plataforma. Aponta a crise do capitalismo a partir da implementação das ideias neoliberais iniciada nos anos 1970, promovendo a redução do Estado, privatizações e desregulamentação, favorecendo o capital financeiro em detrimento das atividades produtivas. Arantes desenvolve os argumentos explicativos sobre como o neoliberalismo deu grande impulso para o desenvolvimento do capitalismo financeiro, que se sobrepôs a atividades produtivas. Alta de juros e aplicações no mercado financeiro ocuparam o espaço destas atividades.

Sobre o Capitalismo de Plataforma, escreve o autor, tem sua emergência a partir de 2008. Descreve na obra, com refinada argúcia, que o avanço tecnológico possibilitou um novo modelo de acumulação baseado na mineração de dados. Empresas como *Facebook* e *Google* coletam informações pessoais para manipular comportamentos, consumos e opiniões políticas. As novas tecnologias, além de proporcionar nova forma de acumulação capitalista contribuíram para consolidar a ideologia dominante. O autor arremata esta seção observando que a hegemonia de classe neste período foi construída com a defesa do mercado, da propriedade privada, da liberdade do capital e na crítica a intervenção do Estado na economia.

O autor, em relação à concentração de renda, aponta que políticas neoliberais ampliaram a desigualdade social, beneficiando os super-ricos e prejudicando os trabalhadores. Utiliza-se dos estudos de Piketty e informações da OXFAM (*Oxford Committee for Famine Relief*) para apresentar dados que ilustram a concentração de renda das pessoas mais ricas. Aldo faz a crítica de como a concentração de renda é fruto da liberdade do capital, da desregulação de atividade econômica, da privatização e diminuição de impostos sobre fortunas.

Nessa obra, Aldo Arantes dedica um tópico em que relaciona o neoliberalismo e o ataque aos direitos trabalhistas, ao mesmo tempo que denuncia a essência do capitalismo na busca de maiores lucros pelo menor custo. Denuncia como os governos de Temer e Bolsonaro promoveram reformas que precarizaram o trabalho, aumentaram a informalidade e enfraqueceram os sindicatos, e destruíram diversas conquistas da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) e da Constituinte cidadã de 1988, que assegurou importantes conquistas sociais.

Sobre o neoliberalismo e o fascismo, o autor traz contribuições da pesquisadora italiana Clara Mattei, que apresenta economistas neoliberais promotores da austeridade como facilitadores para a ideologia fascista. Arantes desenvolve, com os argumentos dessa pesquisadora, uma síntese analítica sobre austeridade e fascismo. Sua reflexão indica como a figura do “inimigo interno” e o estado autoritário caminham juntos ao apontar como a direita fabrica inimigos (comunismo, corrupção) para justificar o autoritarismo. Exemplifica, desse modo, como no Brasil isso legitimou o golpe contra Dilma e a prisão de Lula. Destrincha como na América Latina o suposto combate à corrupção foi e é usado. Analisa como essas pautas vinham enxertadas de interesses geopolítico, primeiramente, o combate ao comunismo no pós-guerra, depois o combate às drogas, ao terror e finalmente o falso combate à corrupção a governos progressistas.

No terceiro capítulo, Aldo Arantes dedica uma profunda análise sobre as *Origens das ideias da extrema direita*. Aborda a emergência do moderno conservadorismo estadunidense nos anos de 1950 e elenca os

objetivos primordiais dessas ideias, que era o combate a ameaça representada pelo comunismo internacional e a subversão liberal exercida com a implementação do *New Deal*. O autor também passa em revista a literatura que analisou o fim da segregação racial nas escolas públicas e as clivagens ali estabelecidas, sobretudo pelos setores conservadores.

O autor também destaca, nesse contexto, o papel do neoliberalismo e o combate às ideias progressistas. Aponta o protagonismo de Hayeck, teórico neoliberal, e a Sociedade Mont Leperin criada em 1947 com a intenção de divulgar a ideia liberal na economia e o conservadorismo nos costumes. A obra aborda como os *think-thanks*, instituições que atuam como laboratório de ideias pró-mercado fortaleceram a difusão do pensamento da direita e extrema-direita. O autor nos leva a pistas importantes como são construídas as propagandas neoliberais no Brasil ao citar, por exemplo, os dez mil balões com as frases “Menos Marx, mais Misses” na Avenida Paulista, ou seja, um episódio emblemático desse processo em que passou o país na caminhada de ascensão da extrema direita.

Outro aspecto importante desenvolvido ao longo da obra se relacionada ao neoliberalismo e Estado. Escreve o autor de maneira didática como os neoliberais são contra a intervenção do Estado no que diz respeito às ações protetivas a população pobre e defesa da soberania nacional. Se apropria dos argumentos de Jessé de Souza para dar suporte a sua tese no que diz respeito à demonização do Estado como elemento desmobilizador do ideário desenvolvimentista e de defesa da soberania nacional. Aldo Arantes afirma que o pensamento neoliberal pretende garantir os lucros do capital, mesmo em detrimento do Estado democrático. E isso é desenvolvido ao logo da obra na prospecção dos elementos que solapam o país negativamente.

O autor, no tópico em que trata do *Neoliberalismo e Direitos Fundamentais*, dialoga com a obra do intelectual constitucionalista Paulo Bonavides ao afirmar que os direitos fundamentais são o alicerce das constituições democráticas, e demonstra de forma arguta, precisamente, a motivação que leva a Constituição de 1988 ser tão atacada pelo mercado financeiro.

A tensão entre capitalismo e democracia é tratada no tópico *Democracia e Capitalismo*. O autor faz crítica à busca dos lucros exorbitantes e o desrespeito ao direito dos trabalhadores pelos capitalistas. Expõe, nesse contexto, como o neoliberalismo estabeleceu entre os anos 80 e 90 o ataque às conquistas sociais do pós-guerra, contrapondo-se ao estado de bem-estar social. Demonstra como os cortes de direitos sociais e a imposição de governos autoritários foi fundamental para garantir o projeto neoliberal e o aumento da influência do poder econômico sobre o político. Traz a lúmen, portanto, como esse

fenômeno ampliou a representação política do mercado e promoveu a descrença na política, desmoralização dos políticos e da política. Além disso, Arantes desnuda como esse movimento enfraqueceu a democracia social e abriu caminho para a direita neofascista a partir de um falso combate ao sistema. O autor finaliza essa parte explicitando como a adoção do financiamento público exclusivo e sistema eleitoral proporcional de lista pré-ordenada pode assegurar representação parlamentar popular e equilibrar a disparidade econômica presente no Brasil.

O capítulo IV da obra, intitulado *Guerra cultural e domínio as mentes*, é onde o autor entra ainda mais nos elementos produtores do ideário de extrema direita no Brasil. Aldo Arantes inicia essa parte do livro abordando a “Nova forma de golpe” ao demonstrar as mudanças estruturais nos métodos adotados ao longo do tempo. O autor escreve como o golpe militar foi substituído por estratégias mais sutis, como a guerra híbrida e a manipulação digital. Desvela como Gene Sharp, teórico político americano, organizou manual com estratégias para tomar o poder, de forma não violenta, chamando-o de Golpe Brando. Aldo Arantes reflete como a guerra híbrida incorporou as ideias de Sharp e agregou as possibilidades permitidas por meio das plataformas de mídia social como o *Facebook* e o *Twitter* (atualmente denominado de X). Trata, portanto, como a guerra cultural é utilizada por grupos de extrema direita com intuito de ganhar a hegemonia cultural e vencer eleições. O autor demonstra substantivamente como Steve Bannon, um proeminente representante da extrema direita estadunidense, por meio da Cambridge Analytica, foi um dos articuladores de um modelo de intervenção política baseada em acesso a dados. Destaca como o *know-how* dessa empresa foi utilizado para manipulação de dados pessoais para direcionar mensagens personalizadas, influenciando eleições como o Brexit, a eleição de Trump e a vitória de Bolsonaro no Brasil.

Tendo como base as reflexões de João Cezar de Castro, Aldo desenvolve a análise sobre a guerra cultural no Brasil. O autor seleciona elementos importantes para o entendimento deste fenômeno. O livro consegue trazer para o debate a tessitura da guerra cultural ao elencar o papel das *fake news* e a relação com as *big techs* e o crescimento da extrema direita no Brasil. O pensamento de Olavo de Carvalho, baseado na retórica do ódio, no combate a uma suposta ameaça comunista, ou de uma hegemonia intelectual das esquerdas nas universidades, sindicatos, mídia, sistema judiciário e partidos políticos. Aldo Arantes aponta como essa perspectiva olavista se entrelaça com a famigerada Lei de Segurança Nacional (LSN) e o ORVIL (Livro ao contrário) elaborado pelo exército brasileiro para se contrapor as denúncias feitas pelo livro *Tortura Nunca Mais*, ou seja, um elemento da guerra cultural.

Essa obra trata como as organizações empresariais promovem ideias neoliberais e antidemocráticas. Isso tudo é abordado no tópico *Empresários Neofascistas e a Luta Ideológica*. O autor expõe como esses agentes foram protagonistas ativos nos embates que aconteceriam durante a discussão da Constituinte de 1988, e a forma como a direita criou várias organizações para defender o capital, a exemplo da Câmara de Estudos e Debates Econômicos e Sociais (CEBES), do Instituto de Estudos Empresariais (IEE), do Grupo de Mobilização Permanente e da União Democrática Ruralista (UDR), entre outros. Arantes também analisa como novas organizações empresariais, o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), o Grupo de Líderes Empresariais (LIDE) e o Instituto Milenium instrumentalizaram as novas mídias e recrutamentos de jovens para repercutirem suas ideias neofascistas.

O autor desenvolve um tópico intitulado *Evangélicos Neofascistas e a Luta Ideológica* em que mostra a relação do movimento religioso estadunidense com o movimento religioso brasileiro. Aponta como os pastores conservadores dominam a bancada evangélica no Congresso, combatendo direitos humanos e promovendo a Teologia da Prosperidade alinhada ao capitalismo. Analisa a partir de um extenso levantamento histórico como o Congresso brasileiro é atualmente protagonizado pela bancada evangélica dominada por pastores conservadores cujas pautas de costumes assumem primazia importante nas suas ações.

Aldo aborda como, durante o governo Bolsonaro, militares ocuparam cargos civis e promoveram atos antidemocráticos, reforçando o papel político das Forças Armadas. No tópico sobre os *Militares Neofascistas e a Luta Ideológica*, desenvolve precisamente como esses agentes interferiram na vida política brasileira, como a intervenção das forças armadas estiveram presentes e como influenciaram no destino político do governo Getúlio Vargas, Juscelino Kubistchek e João Goulart, este último solapado pelo golpe militar de 1964. Arantes desnuda a cultura intervencionista ainda presente nas forças armadas e dedica atenção como o ex-presidente Bolsonaro levou seis mil militares para ocupar cargos civis no Governo Federal e a participação desses militares na promoção de atos antidemocráticos.

Em relação ao tópico acerca dos *Políticos Neofascistas e a Luta Ideológica*, Aldo analisa como a extrema direita cresceu no Congresso após 2018, formando uma forte base parlamentar. O autor faz um paralelo com as lutas na Constituinte de 1988 em que predominou o perfil conservador nos congressistas e que, apesar disto, a pauta dos direitos sociais avançou. Para isto, o setor progressista formou uma aliança cuja composição contou com boa parte do PMBD, e a integralidade do PT, PDT, PC do B, PSB e PCB na aprovação de uma Constituição

de conteúdo social e democrático, se valendo do clima político favorável que exigia o fim da ditadura militar e da ampla mobilização da sociedade.

O capítulo V do livro, o autor trata de um fenômeno contemporâneo que é o *Capitalismo de Plataforma*. Desenvolve o argumento que o capitalismo de plataforma ou de vigilância é uma fase deste sistema em que a mineração de dados é a nova forma de acumulação. Demonstra também como de posse dos dados é possível manipular os indivíduos em relação a compra de produtos e opções políticas, bem como a capacidade de prever e moldar o comportamento humano é determinado pelos algoritmos. Além disso, o autor sugere que o Estado deveria criar plataformas da população, controladas por estes, e regulamentação que permita aumento da privacidade dos dados.

Aldo Arantes desvela como as plataformas digitais usam a Inteligência Artificial (IA) para prever e moldar comportamentos, explorando vulnerabilidades psicológicas. No livro, o autor trata o advento da IA com importante centralidade. Explica como esse construto humano funciona a partir da coleta de um grande número de dados, a combinação destes dados e da identificação de padrões que alimentam as suas conclusões. Analisa os aspectos positivos como velocidade e otimização das atividades, recomendações de produtos e soluções a partir da IA, mas por outro lado, adverte em relação aos aspectos críticos e colaterais, tal como a produção do desemprego em determinado setores, o avanço da extrema direita, riscos para os utilizadores dessa tecnologia e a segurança dos dados pessoais.

O autor dedica um tópico em relação à *Fake News e Lawfare*. Apresenta como essas ferramentas são usadas para desestabilizar governos progressistas, difundindo mentiras e usando a lei como arma política. Explica que as *fake news* consistem no ataque à verdade dos fatos, à racionalidade e com grande apelo à emoção. Arantes aponta que uma informação falsa e prenhe de emoção exagerada desencadeia o medo, raiva e ódio, tendo como resultante o engajamento de algo não verdadeiro. Já o *Lawfare*, como explicitado no livro, tem seu fundamento teórico e seu uso prático voltado a desestabilizar governos progressistas e contrários a política dos Estados Unidos.

Para articular as ideias subjacentes ao longo dos diversos capítulos e tópicos do livro, Arantes desenvolve a reflexão sobre o papel da psicologia social e da neurociência na guerra cultural. O autor analisa como o conhecimento acumulado nas áreas da psicologia social e da neurociência foram usadas na formatação dos algoritmos. Aponta como os dados pessoais dos usuários das plataformas digitais são capturados para o desenvolvimento de perfis individuais, que são transformados em modelos matemáticos destes usuários. Dessa forma, explica como tais informações possibilita a falsificação de consensos, divulgação de ideias

cuja potência dos algoritmos tem uma base fisiológica, vinculados à liberação do neurotransmissor ou mensageiro químico vinculado a atividades prazerosas.

Por fim, a obra finaliza com os capítulos VII e VIII. Um tratando da *Luta Ideológica Democrática* em que o autor aponta para a necessidade de fixar bases de caráter democrático para ganhar aqueles que foram enganados pela pregação da extrema direita, bem como identificar as razões pelas quais as pessoas adotaram opiniões negacionistas, a partir do diálogo. No último capítulo da obra, Arantes sugere um *Plano Programático de Luta Ideológica*.

O autor alude que a extrema direita de posse de muito dinheiro e técnicas avançadas tem colhido frutos na guerra cultural, o que torna necessário entendê-la e realizar um plano de luta eficiente para travar a luta ideológica democrática. Arantes elenca 14 ideias-chave enquanto programa, são elas: 1. Desenvolvimento com distribuição de riqueza *versus* juros altos; 2. Defesa dos trabalhadores e de seus direitos *versus* combate aos direitos trabalhistas e sindicais; 3. Luta contra as causas reais da corrupção *versus* falsa luta contra a corrupção; 4. Política voltada para a democracia e para os interesses da maioria *versus* falsa crítica a velha política; 5. Defesa da ciência e da história *versus* negacionismo da ciência e da história; 6. Defesa da educação e da cultura *versus* educação militarizada e combate à cultura; 7. Defesa da saúde pública e prioridade ao esporte *versus* política

genocida de saúde e abandono do esporte; 8. Defesa da vida e dos direitos humanos *versus* defesa do ódio, da violência e da tortura; 9. Defesa do meio ambiente e das mudanças climáticas *versus* agressão ao meio ambiente e negação das mudanças climáticas; 10. Respeito às diversas crenças religiosas e defesa da liberdade de religião *versus* utilização da religião como fator de manipulação política e ideológica; 11. Defesa do nacionalismo democrático *versus* entreguismo travestido de nacionalismo; 12. Redes sociais para defender a verdade dos fatos e a democracia *versus* redes sociais para veicular *fake news* e atacar a democracia; 13. Defesa da regulamentação das *big techs* *versus* crítica à regulação sob o falso argumento da liberdade de opinião; 14. Defesa da democracia e da Constituição *versus* ataques à democracia e à Constituição.

Em suma, o livro de Aldo Arantes é uma crítica contundente ao neoliberalismo, ao fascismo e às estratégias de dominação ideológica que moldam o cenário político contemporâneo. Ele alerta para os perigos da concentração de poder nas mãos do capital financeiro e das plataformas digitais, enquanto propõe alternativas para fortalecer a democracia e os direitos sociais. Arantes denuncia uso da guerra cultural, do autoritarismo e da tecnologia para manter o poder das elites. Sua crítica enfatiza a urgência de unir lutas sociais, regulamentar o capitalismo digital e reconstruir um projeto democrático baseado em justiça social e soberania nacional. ■

Referências

ARANTES, Aldo. **Domínio das mentes: do golpe militar à guerra cultural**. Curitiba: Kotter Editorial, 2024, 264p.

ENTREVISTAS REUNIDAS



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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA
Isaias Aparecido da Silva - Secretário Executivo

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Iêdes Soares Braga - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Linair Moura Barros Martins - Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA
Luciana de Almeida Lula Ribeiro - Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA
Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO
Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO – ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITORA-CHEFE
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)

EDITORES ADJUNTOS
André Almeida Cunha Arantes (SEEDF)
Camilla Cristina Silva (SEEDF)
Leila Saads (SEEDF)

EDITORES DE SEÇÃO
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF)
Jaqueline Aparecida Barbosa (SEEDF)
Lúcia Nascimento Andrade (SEEDF)
Robson Santos Camara 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 Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)
Linair Moura Barros Martins (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)
Leila Saads (SEEDF)

REVISORES *AD HOC*
Alberto Krukliis (SEEDF)
Jonathan Furtado Pedroza (SEEDF/UnB)
Karine Caroline de Oliveira (TCDF)
Samara Silva Nogueira Pimentel (SEEDF)
Viviane Lopes Barros Villodres Dias (SEEDF)

ARTE DA CAPA
Foto de Daniel Fama (SEEDF)

DIAGRAMAÇÃO
Leon Martins Carriconde Azevedo (SEEDF)

IMPRESSÃO
Secretaria de Estado de Educação
Tiragem: 1.000 exemplares

ISSN 2359-2494

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

periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
F), Brasil.

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

revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados
ários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.
edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

periodicos.se.df.gov.br/comcenso

■ PRÓLOGO

Imagine-se numa grande roda onde se reúnem pessoas interessantes tomando uma xícara de café ou mesmo um copo d'água bem gelado. E, entre eles, nomes das ciências sociais e humanas e de outros campos do saber, imbricados com a educação.

Imagine que, entre estas pessoas, estão o professor Dermeval Saviani, grande maestro das questões da educação; a professora Genésia S. Nogueira, professora preta, atuante na SEEDF, o professor António Nóvoa, ex-ministro da educação em Portugal; a professora Raquel Justo, pesquisadora sobre subcidadania e educação; o professor Francisco Soares (INEP); o professor Djiby Mané (UnB), articulador de debates sobre diversidade linguística e cultural; o professor Carlos Lafaiete, debatedor sobre o novo ensino médio; o pesquisador Carlos Lopes, estudioso das TICs na Educação; a professora Benigna Maria F. Villas Boas, pesquisadora na avaliação das aprendizagens; o pesquisador Luiz Zarref (MST), debatedor sobre agroecologia; a Lia Diskin e o professor Tony Marcelo G. de Oliveira (*et al.*), estudiosos da promoção da Cultura de Paz; a professora Gilka Girardello (UFSC), referência nos estudos das infâncias na contemporaneidade; Lino Castellani Filho, estudioso das questões do esporte e educação; o Manoel Barbosa Neres, que fala das memórias e pertencimento no território quilombola no DF e Eva Waisros Pereira, sobre o Museu da Educação; a professora Adriana Almeida Sales de Melo, Renísia Filice e Juana Nunes, que tratam sobre os desafios contemporâneos das ciências na educação básica; a professora Marcia Martins de Oliveira, pesquisadora na educação básica no Colégio D. Pedro II (RJ); o professor Luiz Felipe Miguel, estudioso da política e suas implicações na transformação social e na ciência; o professor Luiz Augusto Campos, pesquisador e editor-chefe da Revista Dados.

Pois é, esse pessoal todo reunido num grande encontro, cada um com suas perspectivas epistemológicas, falando sobre assuntos que impactam diretamente a educação. Esta é a intenção deste caderno especial, intitulado *Entrevistas Reunidas*, um extrato que reúne uma parte das entrevistas realizadas pela *Revista Com Censo* ao longo de toda sua trajetória, que completou, em 2024, seus 10 anos de existência. O intuito aqui é trazer uma pequena amostra de um universo de 81 entrevistas realizadas ao longo de uma década de história.

Portanto, esse caderno é um resumo, por assim dizer, já que, em função de tempo e espaço, fez-se necessário pensar alguns critérios para trazer à baila entrevistas que se destacam pelos temas ou pelos nomes de quem as concedeu, sem contudo, renunciar ou desmerecer as demais. Desses critérios, foram consideradas as temáticas caras ao debate sobre a educação, a representatividade de gênero e raça, assim como a excelência dos nomes que foram entrevistados.

Por isso, estão todos convidados/as para este grande encontro: que possamos interagir e desfrutar desse tesouro produzido por meio destas falas, interessantes, informativas, assertivas e, sobretudo engajadas na grande missão que é promover a educação de qualidade, tendo como aliadas a pesquisa como princípio formativo, a formação continuada e a difusão e publicação do conhecimento produzido no campo científico.

Desejamos boa leitura e muita fruição: que este material seja amplamente lido e compartilhado!

Equipe Editorial
Revista Com Censo: Estudos Educacionais
do Distrito Federal

DOSSIÊ - ENTREVISTAS

112

A escola pública no contexto pós-pandêmico e os desafios da formação continuada (RCC #32)

Prof. Dr. Demerval Saviani

120

A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação (RCC #22)

Prof. Dr. António Nóvoa

125

Lei de Responsabilidade Educacional (RCC #8)

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

128

Discutindo a gestão democrática e a qualidade do aprendizado (RCC #2)

José Francisco Soares (INEP)

133

Desafios e proposições para a formação docente no Brasil (RCC #4)

Profª Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar

138

Ser professor é cuidar da autoria do aluno (RCC #37)

Prof. Dr. Pedro Demo

140

Ludicidade e aprendizagens: a experiência lúdica na educação (RCC #10)

Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

144

Gênero, raça e docência: materialização da Lei 10.639 na sala de aula (RCC #24)

Profª Genésia de Sousa Nogueira

148

Diversidade linguístico-cultural e decolonização (RCC #39)

Prof. Dr. Djiby Mané

155

Desafios para a implementação do Novo Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Integrado (CEMI) do Gama (RCC#25)

Prof. Carlos Lafaiete Formiga Menezes

158

Repensando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas educacionais (RCC #35)

Prof. Dr. Carlos Lopes

- 162** **A pesquisa científica na área de avaliação educacional (RCC #11)**
Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas
- 166** **Educação do Campo, Agroecologia e meio ambiente: debates emergentes (RCC #29)**
Luiz Zarref (MST)
- 170** **A missão que desafia a Educação: Promover a Cultura de Paz (RCC #18)**
Lia Diskin
- 173** **Cultura de paz na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (RCC #30)**
Tony Marcelo Gomes de Oliveira, Eucleia Gomes de Melo, Wilma Barros Ornelas, Cristiane de Fátima Silva de Oliveira, Fernanda Rodrigues dos Santos, Gislaine Maria Martins Lima, Kislene Pereira de Souza Silva e Samara Ferreira de Oliveira
- 180** **As infâncias contemporâneas e as telas: entrelaces da pesquisa com crianças, mídias e educação (RCC #33)**
Profª Drª Gilka Girardello
- 184** **Pra dentro do campo de jogo: esporte, política e educação (RCC #21)**
Prof. Dr. Lino Castellani Filho
- 187** **Quilombo Mesquita: História, identidade e pertencimento (RCC #20)**
Prof. Manoel Barbosa Neres
- 189** **Museu da Educação do Distrito Federal: Legado e projetos para a democratização da Educação Pública (RCC #20)**
Profª Drª Eva Waisros Pereira
- 193** **Desafios contemporâneos das Ciências na Educação Básica (RCC #38)**
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
- 199** **Desafios contemporâneos das Ciências na Educação Básica (RCC #38)**
Renisia Cristina Garcia Filice (UnB)
- 203** **Subcidadania e Educação: Por onde começar o combate à violência na escola?**
Carolina Raquel Duarte de Mello Justo (UFSCar)
- 209** **Pesquisar na Educação Básica: A experiência do Colégio Pedro II (RCC #26)**
Profª Drª Marcia Martins de Oliveira
- 212** **A ciência e a política de transformação social: uma conversa com Luís Felipe Miguel (RCC #39)**
Luis Felipe Miguel (UnB)
- 216** **O que faz um periódico científico ser longo? Perspectivas para se pensar o presente e o futuro (RCC #38)**
Prof. Dr. Luiz Augusto Campos



Prof. Dr. Demerval Saviani

Biografia:

Dermeval Saviani é professor, filósofo e pedagogo brasileiro. Professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor emérito do CNPq e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), tendo recebido o título de “Doutor Honoris Causa” da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Tiradentes de Sergipe, e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É o idealizador da teoria pedagógica por ele denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Em sua teoria, em contraponto ao modelo conteudista de ensino, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade.

Entrevistadora:

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo
Doutora em Educação - UnB

A escola pública no contexto pós-pandêmico e os desafios da formação continuada

Publicado em: RCC #32 · v. 10 · n. 1 · março 2023

1. Professor Saviani, desde os tempos jesuíticos o seu pensamento pedagógico tem orientado a compreensão de práticas escolares mais agudas em torno da construção de um projeto educacional crítico e emancipador. No seu livro *Escola e Democracia*, de 1983, já estavam reunidas as primeiras impressões do papel da escola nos processos de fortalecimento de uma sociedade de indivíduos livres e emancipados. O senhor parte de um problema significativo e ainda persistente na educação brasileira: o “fenômeno da escolarização” e suas implicações na sociedade. A esse respeito, como o senhor observa a reorganização da escola pública e dos seus processos de ensino em face ao cenário pós-pandêmico relacionado ao desenvolvimento das aprendizagens, bem como a saúde mental de estudantes e profissionais da educação?

Demerval Saviani - Vejo com preocupação a situação da escola pública em nosso país no cenário atual não apenas por conta do quadro pós-pandêmico, mas por outros fatores que passo a mencionar:

- a. O primeiro fator, de caráter geral, se refere ao fato de que a política educacional brasileira, desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje, se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação;
 - a.1. A *filantropia* diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições, segundo o qual a

educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla - pela avaliação - a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Veja-se como exemplo, no governo FHC, o mote “Acorda Brasil. Está na hora da escola” e, no governo Lula, o “Compromisso Todos pela Educação”, ementa do decreto que instituiu o PDE. E, após o golpe de 2014, a situação se agravou nos governos Temer e Bolsonaro, com políticas de privatização desenfreada;

a.2. A *protelação* significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas. Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, também 10 anos: 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O FUNDEB, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, de 2024: Meta 1, ed. infantil, 2016; Meta 2. Ens. Fund., 2024; Meta 3, Ens. Médio, 2016; Meta 4, ed. especial, 2024; Meta 18, planos de carreira, profissionais de todos os sistemas de ensino, 2016; Meta 19, gestão democrática, 2016; Meta 20, 7% do PIB, 2019 - 10%, 2024. Mas, com a PEC chamada de teto de gastos, e apelidada de PEC do fim do mundo, nenhum aumento até 2037. Assim, a meta prevista na Constituição para ser atingida em 1998 continua sendo indefinidamente protelada;

a.3. A *fragmentação* se constata pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem, perpetuando a frase do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar” à altura das necessidades do país;

a.4. A *improvisação* se manifesta no fato de que para cada ponto que se levanta como importante busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente. Veja-se o caso do ensino fundamental de 9 anos. O resultado observável

empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país, algo visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e nos salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados;

b. O segundo fator põe em tela o enorme retrocesso que nos acometeu desde os governos do período 2016 a 2020, agravado exponencialmente ao longo dos últimos quatro anos. Nesse período, além do corte nos recursos da educação, tivemos as reformas alinhadas com a visão neoliberal, como a reforma do ensino médio baixada pelo governo Temer, e a implantação da BNCC, cujo objetivo é apenas alinhar os conteúdos do ensino com os processos de avaliação de resultados, aferida por testes gerais conforme vem sendo recomendado pelas agências internacionais como o Banco Mundial e a OCDE. No Brasil esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas, buscando aumentar um pontinho no IDEB. Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos, para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais, e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.

c. O terceiro fator é o avanço da privatização, seja na forma de grandes complexos privados instalados no país mantendo grande número de escolas e absorvendo milhões de alunos, seja por meio de entidades privadas que buscam influenciar a política educacional do próprio governo federal, assim como dos estados e municípios - vendendo seus produtos para uso das escolas públicas e participando da gestão dessas escolas pela terceirização ou pela transferência às denominadas organizações sociais.

d. O quarto fator refere-se ao fato de que, com o refluxo da pandemia, observa-se uma tendência a uma ampliação ainda mais forte do recurso à EaD e à adoção em larga escala do uso do formato remoto ou híbrido - mesmo nas instituições públicas de ensino. A esse quadro precisamos resistir com uma forte mobilização para avançar no caráter público da educação como responsabilidade do Estado adotando o princípio de há muito reivindicado pelos movimentos

dos educadores de “recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas” e coibindo as empresas privadas com fins lucrativos de atuar na educação.

A esse quadro precisamos resistir com uma forte mobilização para avançar no caráter público da educação como responsabilidade do Estado adotando o princípio de há muito reivindicado pelos movimentos dos educadores de “recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas” e coibindo as empresas privadas com fins lucrativos de atuar na educação.

2. Professor Saviani, uma questão recorrente nos debates sobre a Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do Novo Ensino Médio, aponta para um cenário político-pedagógico bastante complexo ensejado nos dispositivos da Lei. Alguns nos chamam atenção. A desobrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, a proximidade com o discurso privatista da educação e a insuficiente discussão acerca dos itinerários formativos como um aspecto bem particular da reforma. Como o senhor analisa a Reforma do Ensino Médio, considerando o argumento centrado na qualidade das aprendizagens em tempos de pós-pandemia?

Saviani - Analisei a reforma do ensino médio em outros momentos considerando vários aspectos nela implicados. E condensei meus comentários nas seguintes indagações:

- *Flexibilidade ou predeterminação camuflada dos itinerários?*

De fato, em lugar da apregoada flexibilidade promove-se uma predeterminação camuflada dos itinerários, o que significa que, na prática, a grande maioria dos alunos será encaminhada para o quinto itinerário, “formação técnica e profissional”.

- *Liberdade de escolha dos adolescentes ou descarte da responsabilidade dos adultos?*

Argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, comete-se uma falácia, pois como esperar que adolescentes na faixa de quinze anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida? Ora, nós sabemos que mesmo os jovens já na faixa dos dezoito a vinte anos têm dificuldade de escolher a carreira a seguir e, por isso, é frequente que iniciem um curso superior e, ao final do primeiro ano, abandonam

o curso para prestar novo vestibular para outro curso. Em lugar da liberdade de escolha dos alunos, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência.

- *Ensino em período integral para todos ou exclusão integral de todos os que trabalham?*

Em lugar de ensino em tempo integral para todos, ocorreria - se fosse generalizado o tempo integral - a exclusão de todos os que trabalham, pois não poderiam compatibilizar o horário de trabalho com a frequência às aulas. Na fase de redemocratização, após a ditadura militar, o que se procurou fazer foi o contrário, ou seja, determinou-se que as universidades públicas oferecessem vagas no período noturno exatamente para permitir que os jovens que necessitam trabalhar pudessem frequentar as aulas nessas universidades. Assim é que a constituição do estado de São Paulo determinou, no parágrafo único do Art. 253, que “as universidades públicas estaduais deverão manter cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço pelo menos do total das vagas por elas oferecidas”.

- *Educação integral para todos ou uma vitrine para efeito de demonstração, reduzido a pequenos grupos elitizados?*

Efetivamente, em lugar de educação integral para todos, apenas se promove uma vitrine para efeito demonstração, reduzido a pequenos grupos, uma vez que, ao regulamentar o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o MEC limitou a no máximo 30 escolas por estado. Ora, trata-se de um número extremamente reduzido quando se considera, por exemplo, que o Rio Grande do Sul tinha 1.200 escolas estaduais de nível médio, em 2016, e o estado de São Paulo, em 2003, já tinha 3.242 escolas.

3. Professor Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica como método de ensino oferece à escola um lugar importante na disseminação dos conhecimentos. O que o senhor diria a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e qual a sua leitura sobre as novas configurações do processo ensino aprendizagem em contextos pós-pandêmico, tendo os recursos tecnológicos entre os protagonistas da produção e disseminação de conhecimento?

Saviani - Em artigo publicado na Revista Movimento, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016, depois incluído como

Capítulo 1 do livro *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*, organizado por Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Paulino José Orso, publicado pela Editora Autores Associados em 2020, p. 7-30, observei que a reivindicação por uma Base Nacional surgiu do movimento dos educadores lançado na Primeira Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980, movimento esse que desembocou na atual ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Tal ideia foi incorporada pela LDB de 1996 no artigo 26, porém, não na forma como vinha sendo reivindicada, mas na forma da parte comum do currículo tal como já havia estabelecido a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma vez que a LDB indicava, na sequência do mesmo artigo 26, que a base comum nacional deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”. Assim, nos termos da LDB, a base nacional comum curricular (BNCC) foi equacionada por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais dos vários níveis e modalidades de ensino. De fato, após a aprovação da LDB o Conselho Nacional de Educação foi estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos diferentes cursos, culminando com o Curso de Pedagogia em 2005-2006. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a BNCC se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais que continuam em vigor. Ora! Então qual o sentido de se aprovar uma nova norma denominada de “Base Nacional Comum Curricular”?

Tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas de orientação neoliberal que vêm sendo impostas de modo especial aos países em desenvolvimento pelas diretrizes do Banco Mundial e OCDE. Dessa forma, a BNCC, centrada na Pedagogia das Competências, indicaria os elementos comuns a serem desenvolvidos em todos os cursos desde a Educação Infantil, passando pelos Ensinos Fundamental e Médio, chegando ao Ensino Superior que, por sua vez, forneceria os parâmetros para a elaboração dos testes gerais padronizados para a avaliação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Tal orientação vem convertendo o ensino em todo o país numa espécie de grande cursinho pré-vestibular, ou seja, em lugar de educar limita-se a treinar para passar nas provas. Com efeito, a crítica que se fazia aos cursos pré-vestibular é que treinavam para passar nos exames em lugar de formar os jovens para ingressar no ensino superior. Em razão dessa crítica, as universidades passaram a exigir, nos vestibulares, a prova de redação na qual os estudantes têm de dissertar sobre um tema e, para se preparar para essa prova, se indicava uma bibliografia

que precisava ser lida. No entanto, agora todas as escolas do país vêm se limitando a treinar para as avaliações correspondentes à Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE, assim como no PISA, visando a ocupar uma boa posição nos rankings nacional e internacional. Dir-se-ia que, em lugar do ditado latino “non scholae, sed vitae discimus” (aprendemos não para a escola, mas para a vida), prevalece, agora, o ditado “non vitae, sed examinibus discimus” (aprendemos não para a vida, mas para passar nos exames).

Enfim, uma educação contra hegemônica, tal como a preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica, se contrapõe a essa tendência a subordinar a educação de nossas crianças e jovens aos mecanismos de mercado. Diferentemente disso, como assinei na conclusão do texto mencionado no início dessa resposta, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa-preta da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

4. Professor Saviani, no seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, 10ª edição, o senhor nos apresenta uma discussão, profunda e necessária, da “natureza e especificidade da educação”, no qual nos fala da natureza da educação compreendida na própria natureza humana. Nesse sentido, o trabalho é a categoria da educação capaz de transformar a realidade humana e humanizá-la. Sendo assim, é possível o currículo escolar se tornar um elemento integrador das questões do trabalho nos processos de ensino?

Saviani - Sem dúvida. Aliás, no texto que mencionei na resposta à questão anterior, após fazer a crítica da forma como vem sendo encaminhada a questão da BNCC, propus que se tome como referência o conceito do trabalho como princípio educativo para identificar os conteúdos que devem compor os currículos de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio.

Seguindo esse encaminhamento, para a definição da base curricular da educação infantil cabe levar em conta o aporte da psicologia histórico-cultural que estabelece como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos.

E para a definição da base curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tomei como referência as análises de Gramsci sobre a Escola Unitária considerando que, no ensino fundamental o princípio do trabalho é imanente, ou seja, se estabelece de forma implícita e indireta não sendo necessário fazer referência direta ao processo de trabalho. Já no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta, o que significa que o papel fundamental da escola de nível médio é explicitar como o conhecimento, a ciência, que é potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. E tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber articula-se com o processo produtivo.

5. Finalmente, gostaria que o senhor falasse um pouco das suas expectativas a respeito da escola pública no contexto pós-pandemia, e os desafios da formação continuada em relação à questão do preparo de estudantes e professores neste cenário.

Saviani - Minha expectativa é que, em lugar de se ampliar o recurso aos formatos remoto, híbrido e EaD - risco que vem se acentuando -, cabe retomar plena e vigorosamente o caráter presencial, pois a educação, pela sua própria natureza, só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico.

É importante, portanto, distinguir, de um lado, os recursos que se usam no processo de ensino e, de outro lado, o ensino propriamente dito. Como sabemos, no ensino, nós, professores, utilizamos diferentes recursos como livros, revistas, jornais, podendo lançar mão igualmente de filmes, programas gravados de televisão e, agora, também de vídeos e outros meios propiciados pela generalização do acesso à internet. Em suma, os recursos disponíveis se ampliaram significativamente com as novas tecnologias. Mas o ensino, propriamente, se dá na relação direta com os alunos. Portanto, uma aula é produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Não existe, nesse caso, o intervalo entre a produção e o consumo como ocorre naquela outra modalidade da produção não-material, representada pelas artes como a pintura, a escultura, a música, a literatura, por exemplo, em que

um quadro é produzido pelo pintor, uma estatueta pelo escultor, uma sonata ou uma canção pelo músico, um livro pelo escritor e depois esses objetos entram na esfera do consumo pela mediação do capital comercial.

É, pois, de fundamental importância distinguir entre os recursos utilizados para a produção de uma aula e a aula propriamente dita. Um professor pode, sem dúvida, converter sua aula, uma unidade de ensino, ou mesmo toda a disciplina que ministra num livro, numa série de vídeos, etc.. De fato, era uma prática corrente entre os professores universitários, de modo especial nas grandes universidades europeias, ministrar oralmente suas aulas sendo que, em alguns casos, por sua própria iniciativa ou por meio das anotações dos alunos, o conteúdo de toda a disciplina era convertido em livro. Tomemos, apenas à guisa de ilustração, o caso de Hegel, o grande filósofo alemão. Em sua produção bibliográfica constam obras como Lições Sobre a Filosofia da Religião (1832), Lições Sobre a História da Filosofia (1836) e Lições sobre Estética (1835). Tais livros decorreram das aulas ministradas por Hegel, sendo que no caso de "Lições sobre Estética" foi compilado após a morte de Hegel, por seu aluno Heinrich Gustav Hotho, usando as próprias notas manuscritas de Hegel e notas que seus alunos tomaram durante as aulas. E agora podemos ler esses livros e nos instruímos sobre a história da filosofia, a filosofia da religião e a estética na visão de Hegel, o que podemos fazer também com as obras de outros autores. Mas, uma coisa é lermos as obras de Hegel e outra coisa, inteiramente distinta, é ter sido aluno de Hegel, como aqueles moços e moças que frequentaram suas aulas na Universidade de Jena, Universidade de Heidelberg ou na Universidade de Berlim. Aí é que se deu, de fato, a relação pedagógica na unidade ensino-aprendizagem no encontro entre o professor e seus alunos. Veja-se aí a razão de que, no ensino a distância, prevê-se um posto de recepção com a presença de um tutor no qual os alunos assistem aos vídeos produzidos pelos pesquisadores que atuam nas universidades. Por que é necessária a presença do "tutor"? Porque os assistentes dos vídeos, na condição de alunos, necessitam do auxílio de um professor para compreender melhor o conteúdo, para que lhes explique aspectos não entendidos e para esclarecer eventuais dúvidas. Nesse caso, então, se pudermos falar de ensino em sentido próprio, trata-se da relação presencial entre o tutor e os estudantes. Mas então, já que o verdadeiro professor é aquele que opera no posto de recepção, realizando a relação pedagógica, ele deveria ter concluído a licenciatura plena e receber um salário equivalente ao dos professores universitários. No entanto, são chamados de tutores para dar a entender que não são eles os professores, mas sim os autores dos vídeos. Assim sendo, eles não precisam ter formação

específica para o magistério de nível superior e, por consequência, seus salários não devem ser equiparados aos da carreira universitária. É dessa forma, portanto, ao preço da descaracterização do significado próprio do ensino e do rebaixamento de sua qualidade que se consegue a redução de custos e, conseqüentemente, o aumento dos lucros no processo de redução da educação a uma mercadoria como as demais que entram na relação de troca própria da sociedade capitalista.

É forçoso concluir, portanto, que as novas tecnologias com o advento da internet, por mais avançadas que sejam, inclusive com o surgimento da chamada inteligência artificial, não justificam a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, híbrido ou mesmo pela EaD. Aliás, a tecnologia, desde a origem do ser humano não é outra coisa senão extensão dos braços humanos visando a facilitar seu trabalho. E hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com poucas horas de trabalho diário, liberando tempo disponível para o cultivo do espírito no qual se inclui exatamente a relação pedagógica professor-aluno num ensino integral rico de plenas possibilidades. Além de abrir-se para as formas estéticas, ou seja, para a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. O que impede a generalização desse estágio é a apropriação privada dos meios de produção, fazendo com que, de meio de libertação dos indivíduos do trabalho pesado e de redução do tempo de trabalho socialmente necessário, a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo-a à exaustão. Foi isso o que aconteceu na Revolução Industrial com a introdução da maquinaria, o que levou os trabalhadores a destruir as máquinas. Mas as máquinas viriam a facilitar seu trabalho e, portanto, não eram suas inimigas. Seus inimigos eram os donos das máquinas que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores. É essa situação que se manifesta agora com as novas tecnologias, expressando-se no fenômeno da uberização do trabalho que, ao final da pandemia, tenderá a agravar-se com as empresas, lançando mão do avanço tecnológico para aumentar exponencialmente a exploração dos trabalhadores nas várias modalidades de produção econômica.

Quanto à formação continuada, penso que pode ser entendida em dois sentidos. O primeiro sentido diz respeito à continuidade da formação, passando da educação infantil para o ensino fundamental, e deste ao ensino médio, chegando ao ensino superior - processo esse que deveria ser assegurado indistintamente a cada uma das pessoas que integram a população do país abrangendo todos os membros da sociedade. Num segundo sentido, formação continuada pode ser

entendida como a educação que se estende para além da frequência escolar, realizando-se concomitantemente ao exercício das funções desempenhadas no âmbito da sociedade. É assim que, por exemplo, no caso dos professores é corrente a distinção entre a denominada "formação inicial", aquela que se dá por meio da frequência aos cursos de pedagogia e licenciaturas e a "formação continuada" que corresponde a processos formativos organizados para atender à necessidade de complementação da formação profissional ou para prover subsídios ao enfrentamento de problemas específicos que se manifestam na atividade realizada pelos professores no interior das escolas.

Sobre a formação de professores, abordei essa questão em vários momentos (SAVIANI, 2009a; 2009b; 2011), tendo considerado marcada, resumidamente, pela fragmentação e dispersão das iniciativas, descontinuidade das políticas de formação, burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas. Em contraposição a essas limitações destaco os seguintes pontos:

- a. Contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, proponho uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como locus privilegiado da formação de professores.
- b. Como contraponto à descontinuidade das políticas educacionais, defendo uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos, em cursos de longa duração.
- c. Em oposição ao burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, propugno pela transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa que possam receber os jovens candidatos ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual.
- d. Para superar a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, proponho uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de educação básica e as faculdades de educação atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores.
- e. Diante das várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico, entendo que sua solução demanda uma formulação teórica que supere as oposições excludentes e consiga articular teoria e prática, conteúdo e

forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a pedagogia histórico-crítica. Acredita-se que a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Supera-se, assim, o dilema próprio das duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas: a concepção tradicional e a concepção renovadora (Cf. SAVIANI, 2012, Capítulo X, p. 107-113 e Conclusão, p. 127-137).

f. Enfim, em contraste com a jornada de trabalho precária e baixos salários é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração.

Em conclusão, destaco três pontos:

1. O primeiro diz respeito à necessidade de *coibir a participação no ensino de empresas com fins lucrativos*. Proponho que seja revogada a autorização para que as entidades privadas com fins lucrativos operem no campo da educação. Veja-se que o nosso aparato legal tanto na Constituição como na LDB sempre admitiu a participação da iniciativa privada no campo educacional. No entanto, essa participação vinha sempre sendo regulada, limitando-se às entidades sem fins lucrativos, o que implicava que os recursos obtidos com o pagamento dos serviços de ensino deviam ser revertidos para a própria atividade-fim. No entanto, o governo FHC, ao monitorar o projeto da nova LDB, introduziu a possibilidade de que também as empresas com fins lucrativos viessem a atuar no campo da educação. Em consequência, encontramos-nos nessa situação em que redes nacionais com ou sem fins lucrativos vêm sendo adquiridas por complexos empresariais internacionais que vêm estendendo seus tentáculos sobre a educação, inicialmente de nível superior, mas já se expandindo também para a educação básica, com ações nas Bolsas de Valores, transformando a educação em

mercadoria a ser explorada - visando basicamente o aumento dos lucros, o que implica a redução de custos com a queda inevitável da qualidade. E isso afeta enormemente inclusive a educação pública, já que praticamente a totalidade dos professores das redes públicas de educação básica é formada por essas entidades privadas forçando para baixo a qualidade do ensino nas escolas públicas. Impõe-se, pois, o retorno à exigência de que a participação da iniciativa privada na área de educação seja limitada às entidades sem fins lucrativos. É necessário também afastar certo comprometimento com as entidades privadas que, atuando no campo da educação, vêm assediando os órgãos públicos de ensino, seja para influenciar as políticas educacionais na direção de seus interesses, seja para vender seus produtos para as redes públicas de ensino, seja, ainda, para assumir a gestão de escolas e redes de ensino público por meio das ditas parcerias público-privadas e as chamadas Organizações Sociais às quais vem sendo transferida a gestão de redes de escolas públicas por parte de alguns estados e municípios. Assim, espera-se que a atual gestão do MEC não se deixe levar pelos apelos à parceria com instituições e movimentos como Fundação Leman, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Sena e assemelhados.

2. Como segundo ponto, proponho a criação de uma *Rede Pública de Formação de Professores para a Educação Básica* ancorada nas universidades públicas como antídoto à formação de baixo nível provida pelas escolas superiores privadas. E, em articulação com essa formação mais qualificada, cabe instituir uma carreira do magistério da educação básica em regime de tempo integral numa única escola, com metade do tempo destinada às aulas e a outra metade à preparação de aulas, acompanhamento dos estudantes com maiores dificuldades e participação nos colegiados de gestão da escola.

3. E, como terceiro ponto, proponho a criação de dois museus. O primeiro seria o *Museu da Pandemia*. Ou seja: Entrando na fase final da pandemia do coronavírus e derrotado o governo que maculou ainda mais esse período, impõe-se organizar um museu da pandemia com os nomes de todos os que faleceram em consequência da Covid-19, registrando, também, todas as frases proferidas por Bolsonaro – e ilustrando, quando possível, com fotos. Isso é fundamental para que seja mantida a memória dos crimes cometidos durante o governo Bolsonaro, para que isso nunca venha a se repetir. Temos como exemplo o caso dos judeus que organizam o “Museu do Holocausto” exatamente para manter a memória dos crimes do nazismo a fim de que não se repitam. Quanto ao Museu brasileiro da Pandemia poderá

ser feito nacionalmente e sediado em Brasília ou, então, em Manaus para sinalizar os horrores a que foi submetida a população daquela cidade. Outra possibilidade é replicar o Museu em todos os estados, sediando nas capitais e/ou em cidades adrede preparadas para mantê-lo. O segundo é o *Museu do assalto aos três poderes da República*. Nesse caso, trata-se de instalar, possivelmente em Brasília, um museu com as fotos e vídeos dos ataques ao Palácio

do Planalto, ao Congresso Nacional e ao STF também para que tal fato não seja esquecido e, portanto, jamais venha a se repetir. Esses museus deverão ser frequentados recorrentemente, de modo geral, por toda a população. E, especificamente pelas escolas para que as crianças e jovens mantenham a memória desses fatos, assegurando, assim, que esses horrores como esse não venham a se repetir. ■

Referências

- SAVIANI, D. "Formação e condições de trabalho docente". **Revista Educação e Cidadania**, v. 8, n. 1, p. 67-77, 2009a.
- SAVIANI, D. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro". **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009b.
- SAVIANI, D. "Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas". **Poesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.
- SAVIANI, D. "Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, Autores Associados, 2020, p. 7-30.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021.



Prof. Dr. António Nóvoa

Biografia:

António Nóvoa é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1986) e Doutor em História Moderna e Contemporânea pela Universidade de Paris IV – Sorbonne (2006). Doutor honoris causa pela Universidade do Algarve (2015), pela Universidade de Brasília (2015), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017) e pela Universidade Federal de Santa Maria (2019). Professor catedrático e Reitor honorário da Universidade de Lisboa. Embaixador de Portugal junto a Unesco. Consagrado como grande expoente na área da educação e reconhecido internacionalmente no debate educacional contemporâneo.

Entrevistador:

Danilo Luiz Silva Maia

A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação

Publicado em: RCC #22 · v. 7 · n. 3 · agosto 2020

1.1. Revista Com Censo (RCC) - Vê-se uma aceleração inesperada no processo de adesão às tecnologias educacionais no contexto de restrições impostas pela pandemia do Covid-19, que antes eram apenas uma tendência crescente no horizonte dos sistemas de ensino, mas agora se colocam como uma imposição imediata e inadiável para a continuidade mínima da vida escolar dos estudantes. Como enxerga essa necessidade brusca e generalizada de adesão às tecnologias nas relações escolares e essa necessidade de se conceber e criar ambientes educativos capazes de prosperar nessa situação?

António Nóvoa - Logo no início da crise, a UNESCO lançou um movimento *#learningneverstops* (a aprendizagem nunca pára) para marcar a necessidade de manter os vínculos com os alunos. Num momento dramático da nossa história colectiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos. Isso obrigou a um recurso extensivo às tecnologias. De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores.

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil. Um autor francês, Alain Bouvier, chega mesmo a afirmar que os professores salvaram a escola. Este é, talvez, o aspecto mais positivo de tudo o que se está a passar, pois reforça a profissão

docente e o seu reconhecimento social e abre novas perspectivas de futuro. Em muitos países começam a ser publicados livros que descrevem e reflectem sobre estas experiências, algumas de grande interesse, nomeadamente para pensarmos o futuro.

No que diz respeito às tecnologias, é evidente que elas fazem parte da cultura digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem fora da escola e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico. Seria impensável. São instrumentos essenciais para as aprendizagens, nas mãos de professores e alunos. Outra coisa bem diferente é imaginar que tudo se passará *on-line*, à distância, com os gigantes do digital, os GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft) a tomarem conta da educação, apoiados por grupos privados e fundações que, através de apostilas digitais, controlariam o ensino e as aprendizagens.

Para alguns, o futuro passa pelas tecnologias e por uma espécie de “domesticação” das aprendizagens, isto é, de um reforço do espaço doméstico, familiar, na educação das crianças. Para outros, entre os quais me incluo, o importante é o reforço do espaço público da educação, no qual, certamente, as famílias têm um papel importante, mas as escolas também, enquanto lugares de socialização e de convivialidade (os lugares onde se aprende a viver em comum).

Para alguns, o futuro passa pelo fim da escola, pela sua desintegração ou fragmentação, acentuando o princípio da educação como um “bem privado”, que cada um consome de forma personalizada. Para outros, entre os quais me incluo, a instituição escolar é indispensável à educação das crianças, uma instituição que deve transformar-se profundamente e passará, talvez, a aparentar-se mais com uma grande biblioteca ou um grande laboratório de pesquisa do que com as escolas tal como as conhecemos.

O que devemos pensar, num horizonte de futuro?

Primeiro - Não transformar a “anormalidade” da presente crise em normalidade, isto é, não pensar que o futuro da escola passa pelo retraimento ou clausura em espaços domésticos ou privados, através de um uso extensivo da “aprendizagem à distância”. Uma orientação deste tipo acentuaria as tendências para considerar os alunos como consumidores/clientes, bem como as lógicas de mercantilização ou comercialização, pondo em causa a educação como um bem público. O pior da crise pode mesmo ser o pós-crise.

Segundo - Compreender que, depois da crise, os espaços-tempos escolares devem ser reorganizados, construindo novos ambientes colectivos de aprendizagem (novos ambientes educativos), que sejam também capazes de valorizar a *capilaridade*, isto é, a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação. A inclusão,

a diversidade e a cooperação são marcas centrais da metamorfose da escola.

Terceiro - Repensar as bases do currículo, concentrando a atenção nas linguagens (a capacidade de ler e interpretar as diferentes realidades), no conhecimento sobre o conhecimento (a capacidade de distinguir e interpretar a abundância de dados e informações) e na inteligência do mundo (a capacidade de interligar, de compreender, os grandes temas da humanidade). Os 17 Objectivos do Desenvolvimento Sustentável poderiam ser pensados como fontes do currículo.

2. RCC - O contexto de restrições impostas pela pandemia do Covid-19 traz como consequência a celeridade dos processos de modernização das relações educativas e intensifica a tendência do professor migrar de um perfil individual - que trabalha sozinho com a sua turma - para um modo de atuação coletivo, com outros professores e outras formas de organização pedagógica. Acha que o impulso dado por este contexto de restrições para um desenvolvimento acelerado desses processos trará benefícios para a formação de professores após esse período?

António Nóvoa - Como já disse, as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão.

Os livros que estão a ser publicados com as experiências docentes durante a pandemia revelam que muitos professores foram para além dos seus deveres profissionais e agiram com grande compromisso e responsabilidade. A confiança é um elemento central para o futuro da profissão docente. A confiança e a colaboração no seio da profissão.

A colaboração foi o elemento decisivo para as melhores respostas. Os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico. É certo que alguns ficaram numa lógica de protesto, incapazes de uma acção coerente e consequente. Mas esses são o *menos*; o *mais* são todos aqueles que agiram pelo bem público, pelo bem comum.

Esta é uma lição importante da crise, que nos deve levar a promover uma maior autonomia e liberdade dos professores. Hoje, está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores

do conhecimento e da pedagogia. As capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores.

A chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre um aluno e um professor. Mas é evidente que, daqui para a frente, o papel dos professores vai sofrer alterações profundas. Estas alterações eram necessárias e já estavam em curso, mas a pandemia acelerou este processo e tornou mais urgentes as mudanças.

É importante criar novos ambientes escolares. O espaço escolar tradicional da “sala de aula” induz um determinado tipo de acção de professores e alunos, e torna inevitável uma didáctica centrada num professor dando aulas aos seus alunos. Outros ambientes, como o de uma biblioteca ou de um laboratório, pelo contrário, induzem o estudo, o trabalho em equipe, a pesquisa, a resolução de problemas, a comunicação, tudo aquilo que faz a educação do futuro. Já não se trata apenas de dar “aulas” ou “lições”, mas antes de preparar, orientar e apoiar o trabalho dos alunos.

Para isso, é preciso que os professores estejam muito bem preparados e que sejam capazes de trabalhar em equipe, em colaboração com os seus colegas. A formação de professores adquire, neste contexto, uma relevância ainda maior. É urgente transformar profundamente as concepções e os programas de formação de professores.

Temos de assumir, de uma vez por todas, que a formação de professores é uma formação profissional de nível superior, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Temos de compreender que qualquer formação profissional superior implica um elevadíssimo nível teórico e de autonomia, mas implica também um conhecimento do campo profissional, neste caso das escolas e da educação, uma ligação forte com os outros profissionais, a construção de uma identidade profissional que é, ao mesmo tempo, pessoal e colectiva. Temos de compreender que é fundamental seleccionar bem os estudantes que vão para as licenciaturas, e depois acompanhá-los desde a primeira hora, e depois dar-lhe uma formação teórica de alto nível, e ao mesmo tempo inseri-los no espaço da escola e da profissão, e depois cuidar bem do seu processo de indução profissional (de passagem de estudantes a professores), e depois construir dinâmicas colectivas de reflexão em torno das práticas pedagógicas, com a colaboração de professores da rede e de professores e investigadores universitários, e depois...

Enfim, já sabemos tudo isto, mas infelizmente, por bloqueios vários e falta de coragem, não temos sido capazes de concretizar aquilo que sabemos que é preciso fazer.

3. RCC - Neste momento de suspensão de aulas, o principal espaço educativo passa a ser a própria residência do estudante, o que cria uma exigência ainda maior para os familiares acompanharem e participarem das atividades educativas de seus filhos. O que acha sobre essa pressão intensificada junto à participação familiar nas práticas educacionais de seus filhos? Quais medidas poderiam amenizar as dificuldades encontradas nessa relação?

António Nóvoa - No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia do Covid-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

É interessante notar que, desde o início do século XXI, vários grupos e autores anunciavam a “morte da escola”, acentuando uma perspectiva consumista da educação como bem privado. Assinalem-se, brevemente, duas destas tendências.

Por um lado, um conjunto díspar de referências à transição digital, à inteligência artificial ou às “máquinas de aprendizagem” (*learning machines*), apelando a novas formas de aprendizagem cada vez mais “personalizadas”, com forte recurso às tecnologias. Um autor como o médico francês Laurent Alexandre afirma mesmo que o futuro está numa cada vez maior individualização do ensino graças à utilização sistemática das tecnologias digitais com forte componente de inteligência artificial. Esta tendência estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, através da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis on-line. Num certo sentido, era a oportunidade de que estavam à espera. Porém, seria trágico, para a dimensão pública da educação, para a autonomia das escolas e para a profissionalidade dos professores, se as respostas dadas na urgência da crise fossem o pretexto para instituir uma qualquer nova normalidade educativa.

Por outro lado, um conjunto de autores e de cientistas que, nas últimas décadas, se juntam em torno das chamadas “ciências da aprendizagem” (*learning sciences*). Os estudos sobre o cérebro e as aprendizagens constituem um poderoso universo simbólico, reforçando a ideia de que é possível encontrar a resposta personalizada para cada criança e que esta resposta pode ser dada num espaço doméstico ou familiar. Esta tendência também estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, com muitas famílias a recolherem-se em espaços protegidos e confinados e a procurarem dinâmicas individualizadas para os seus filhos.

Porém, seria trágico que estas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de “distanciamento social”.

O apelo a uma “personalização” das aprendizagens em espaços “domésticos”, através do recurso a uma panóplia de meios digitais, conduz a uma desintegração da escola, em particular da escola pública, do comum. Obviamente, não é possível negar a importância do digital e das “ciências da aprendizagem” que são centrais para pensar a educação hoje. Mas estas abordagens devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforce, a educação como bem público e comum.

No que diz respeito à questão das famílias, é muito interessante notar como as relações com os professores se alteraram rapidamente, pela força das circunstâncias. Em poucos dias alterou-se o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num *continuum* diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais.

Claro que tudo isto foi possível pela necessidade de preservar a saúde pública e de responder a uma crise de proporções mundiais. Mas mostrou que a mudança é possível. E esta mudança começa, desde logo, numa relação entre a escola e as famílias, que todos, hoje, compreendem ser fundamental. Isso implica que todos respeitem as esferas de acção de uns e de outros, que os professores entendam que a participação das famílias é fundamental, desde que respeitem a autonomia profissional dos professores. Uma coisa é a educação familiar outra a educação escolar. Alguns acreditam que a pandemia veio fundir uma com a outra, trazendo a educação escolar para dentro dos espaços familiares. Não é a minha perspectiva. Quero que estas duas educações sejam respeitadas, na sua diferença, pois só assim poderemos proteger os direitos das crianças e, em particular, o direito de receberem uma educação mais ampla do que aquela que recebem em casa. Educar, como escreveu Michel Serres ao longo da sua vida, é fazer uma viagem, que nos abre novas possibilidades, novos horizontes, para além daqueles que definem a nossa família ou a nossa comunidade. Se abdicarmos desta perspectiva e quisermos fechar a educação dentro das famílias, acabaremos por perder a escola, em tudo aquilo que a define como espaço de conhecimento, de cultura e de cidadania.

4. RCC - Uma vez disse: “A escola brasileira precisa, ao mesmo tempo, de acabar o século XX e de entrar no século XXI”. No sentido de que o Brasil ainda precisa cumprir a promessa do século passado de fornecer uma educação de qualidade a todas as crianças, contudo sem abrir mão de seguir as tendências da revolução digital que está em curso neste século. O contexto de restrições impostas pela pandemia do Covid-19 parece intensificar o ritmo rumo ao desenvolvimento da revolução digital, porém talvez acabemos deixando de lado a tarefa do séc. XX, que ainda encontra-se pendente. O que poderia falar a respeito?

António Nóvoa - Estes dois movimentos não são contraditórios. Podemos recorrer aos instrumentos postos à disposição pela revolução digital para cumprir as promessas de uma escola pública de qualidade para todos. No Brasil há experiências pedagógicas e educadores notáveis, há muitas realidades, espalhadas por todo o país, que merecem atenção e elogio. Mas é verdade que, no geral, há ainda progressos importantes a fazer.

A ausência de uma escola pública de qualidade permitiu, em muitos lugares, o aparecimento de iniciativas privadas e, agora, de propostas digitais que, num certo sentido, procuram suprir essa ausência. O campo da educação nunca está desocupado – se as autoridades e as escolas públicas não o ocupam devidamente, abrem caminho para que outras entidades o façam. E isso diminui a dimensão pública, comum, da educação.

É preciso que haja um compromisso conjunto de toda a sociedade no sentido de uma valorização da escola pública e dos seus professores. A pandemia coloca-nos perante opções decisivas: vamos ter a coragem colectiva de assumir a educação pública como a prioridade das prioridades ou vamos deixar a educação ao cuidado, e ao serviço, de grupos privados e de plataformas digitais? Vamos valorizar os professores e o seu papel como profissionais autónomos e independentes ou vamos transformá-los em meros aplicadores ou acompanhadores dos conteúdos digitais? Vamos enriquecer a acção das escolas públicas como lugar de encontro entre todas as pessoas, independentemente das suas origens e condição, ou vamos levar toda a educação para espaços domésticos e privados? Que sociedade queremos? Que escola queremos? Que futuro queremos? As respostas vão ser dadas nos próximos tempos, mas vão definir todo o século XXI.

5. RCC - Por fim, diante deste contexto de restrições impostas pela pandemia do Covid-19 e suas consequências, acha que a educação do futuro ganha nova perspectiva de entendimento?

António Nóvoa - A pandemia tornou muito visível o declínio do *modelo escolar*, algo que os historiadores vinham assinalando há vários anos, e a necessidade de

abrir um novo tempo na vida da escola. A pandemia acelerou a história e colocou-nos perante decisões que, agora, são inevitáveis.

De forma excessivamente simplificada, sobretudo para historiadores da educação, é possível definir o *modelo escolar* com base em três dimensões:

1. Sistemas educativos especializados, organizados em três grandes níveis – primário, secundário e terciário (ou superior) –, relativamente homogêneos, que vão impor progressivamente a obrigatoriedade escolar a todas as crianças.
2. Escolas normalizadas em torno de espaços semelhantes (e que têm como referência central a “sala de aula”), de tempos horários regulares, de um currículo por disciplinas e de uma estrutura didáctica baseada na lição.
3. Professores leccionando individualmente a alunos que são agrupados em turmas, por idades e nível de progresso nas aprendizagens.

Este *modelo escolar* (ou forma escolar ou gramática da escola), que se difunde mundialmente na segunda metade do século XIX, foi criticado por muitos ao longo do século XX, mas, no essencial, manteve-se inalterado até aos nossos dias.

O que vai acontecer agora? Há muitos futuros possíveis: uma resistência do *modelo escolar*, tentando sobreviver a qualquer dinâmica de mudança? Uma desintegração da escola, com uma personalização cada vez maior das aprendizagens, realizadas sobretudo em contexto familiar? Um recurso sistemático às tecnologias, e mesmo à inteligência artificial, acentuando as tendências da educação como um “bem de consumo”?

É difícil escrever a história do futuro, mas é necessário. Pela minha parte, quero envolver-me num processo de transformação profunda da escola, mas no quadro de um reforço das suas dimensões públicas. Assim como Maxine

Greene, também eu não consigo imaginar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa *comum* não acontecer num espaço *público*.

Assim, retomando as três dimensões acima referidas, gostaria que caminhássemos no sentido de:

1. Um reforço do espaço público da educação, assumindo que a educação não se esgota na escola e que precisamos de novas ligações e compromissos, das famílias e da sociedade, na educação das crianças – muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância desta evolução.
2. Uma transformação da escola, com uma diversidade de espaços e de tempos de trabalho (estudo individual e em grupo, acompanhamento por parte dos professores, projectos de pesquisa, também lições, etc.), criando novos ambientes de estudo e de aprendizagem, dentro e fora da escola – as respostas mais interessantes à pandemia revelaram o sentido desta “metamorfose da escola”.
3. Uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa – as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores.

Insisto. Este debate não é novo, mas a pandemia expô-lo com nitidez. A educação define-se sempre num tempo longuíssimo, nunca num tempo curto. Mas em certos momentos, como agora, as escolhas que temos perante nós tornam-se mais claras e mais urgentes. Não há inevitabilidades, nem histórias já determinadas. Em cada dia, decidimos um pouco, ou muito, da história do futuro. ■



Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Biografia:

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (1971), mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). Realizou pós-doutorado na Faculdade de Direito do Largo S. Francisco-USP (1994), na Université de Paris (1995), na École des Hauts Études en Sciences Sociales, EHESS, França (1999), e estágio posdoutoral na UFRJ (2011). É professor titular aposentado e professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG. É professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais atuando na Graduação e Pós-Graduação (mestrado e doutorado). É membro do Conselho Superior da CAPES, e pesquisador 1A do CNPq.

Entrevistador:

Guilherme Reis Nothen

Lei de Responsabilidade Educacional

Publicado em: RCC #8 · v. 4 · n. 1 · março 2017

1. Revista Com Censo (RCC) – A partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 1994, cujas temáticas chaves foram o Plano Decenal de Educação para Todos e a busca de um Acordo Nacional de Educação para Todos, construiu-se um consenso em torno do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Entretanto, a União pouco cumpriu seu papel em matéria educacional até então. Quais iniciativas governamentais e legislativas buscam recuperar as propostas desse pacto?

Cury - Na época do governo de Fernando Henrique Cardoso, houve iniciativas limitadas a este respeito. A primeira foi a emenda 14/96 que resultou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, a partir do qual se estabeleceu um piso médio salarial para os docentes e determinou-se um plano de carreira para os docentes do ensino fundamental. Esta ação representou um avanço quanto ao controle e à disciplinarização dos recursos para a educação. Mas, ao mesmo tempo, propiciou uma célere indução à municipalização do ensino fundamental. A segunda, conquanto após ação dos educadores, ocorreu por meio do estabelecimento do Plano Nacional de Educação, o qual ficou mutilado em suas metas por ter sido vetado o seu financiamento. O governo Lula empenhou-se por fazer do FUNDEF um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Recuperou-se parte daquele pacto pelo piso salarial profissional de recorte nacional para os docentes e o Decreto pelo qual se instituiu a política nacional de formação docente. Ainda neste governo, conseguiu-se

aprovar a emenda constitucional 59/09 com importantes avanços como a extensão da obrigatoriedade escolar, criação do sistema nacional de educação em regime de colaboração e o financiamento do Plano Nacional de Educação para além dos recursos vinculados na Constituição, tendo como referência 10% do PIB. No governo Dilma, esta emenda se completou na lei do PNE, precedida de forte mobilização e encimada pela CONAE. Hoje, muitas destas conquistas se encontram em uma zona de esquecimento da parte do atual governo, em especial o financiamento.

2. RCC - Considerando que a educação ganhou uma série de dispositivos na Constituição de 1988, entre os quais a definição do art. 205, quais deveriam ser, na sua percepção, as bases axiológicas para elaboração de uma Lei de Responsabilidade Educacional (LRE)?

Cury - A base axiológica é o direito das crianças, adolescentes e jovens (faixa da obrigatoriedade escolar) a terem acesso à educação, e de modo a gerar uma aprendizagem de qualidade, em uma escola qualificada, com docentes bem formados e bem pagos – dignidade salarial. A cidadania perpassa a instituição escolar dentro de padrões qualificados. O governante, ao assumir o poder em qualquer das instâncias federativas, celebra um pacto ético e político com o direito à educação enquanto dever do Estado. A expressão deste pacto se funda tanto na Constituição, quanto na Lei de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional de Educação de nos Planos de Educação dos Estados e dos Municípios. Neste sentido, há que se ressaltar a educação obrigatória - agora dos quatro aos dezessete anos - como direito público subjetivo. Por outro lado, também não se pode negligenciar aqueles que não tiveram oportunidade de acesso ao ensino fundamental e médio, pois continuam titulares deste direito, embora não mais sujeitos à obrigatoriedade. Destas bases promana a responsabilidade política dos ocupantes dos mandatos em responder tanto quantitativamente quanto qualitativamente a este direito e a este dever – responsabilidades que são ratificadas pelos respectivos Planos de Educação.

3. RCC - Já existem mecanismos legais que tratam da temática “responsabilidade” na legislação brasileira. No entanto, diversos projetos que propõem a criação de uma LRE tramitam atualmente no Congresso Nacional. Qual a importância da promulgação de uma lei dessa natureza para a educação no Brasil?

Cury - A Lei de Responsabilidade Educacional brota das exigências supracitadas. De fato, ela já existe, conquanto dispersa em vários dispositivos legais. O gozo deste direito (*jus*) pertence aos cidadãos que são titulares dele. Aqui pode aplicar-se o princípio da *jus et obligatio*

sunt correlata. Quer dizer, que a todo direito (*jus*) corresponde um dever (*obligatio*) da parte de um sujeito responsável pela prestação desse dever e seu devido cumprimento. O Estado, sujeito responsável por este dever, só se desonera do mesmo quando este direito se faz efetivo. Por outro lado, em caso de omissão ou irregularidade, cabe aos titulares do direito cobrarem a reparação deste, acionando as ferramentas jurídicas que a legislação lhes faculta, recorrendo inclusive ao judiciário. O primeiro passo de uma LRE será o de reunir em um só ordenamento legal todos os dispositivos já existentes, como a Lei nº. 1.079 de 10 de abril de 1950, a Lei n. 8.069/90 (ECA), a LDB, Lei n. 9394/96, a Lei n. 13.005/2014 (PNE) e o próprio Código Penal (responsabilidade dos pais ou tutores) com base na letra e no espírito da Constituição de 1988. Outros aspectos, em especial os qualitativos, não dependem de um só gestor ou de um só ente federativo. Por exemplo: o município não tem responsabilidade sobre o ensino superior, que é a etapa formadora de docentes. Ademais, seria injusto responsabilizar um gestor (digamos no exercício do mandato vigente), se ele recebeu um quadro amplamente desfavorável de exercícios anteriores. A omissão para com a educação obrigatória é histórica. Por outro lado, este gestor tem que se empenhar para oferecer oportunidades de superação dos limites encontrados, em especial por meio do Plano de Educação de seu Município ou Estado, sempre atento aos controles estabelecidos pelos Conselhos de Acompanhamento ou pelos Conselhos de Educação.

4. RCC - A concepção de educação discutida na CONAE 2010 é a de educação como um direito. Dessa forma, se esse direito porventura é subtraído de alguém, deverá haver responsáveis por atos e omissões. E, se existem responsáveis, eles devem ter os seus atos e omissões tipificados clara e concretamente, de modo a serem penalizados por tal conduta?

Cury - Há duas responsabilidades claramente dispostas que, se negadas, implicam em penalidades: 1) a dos recursos vinculados que devem, obrigatoriamente, serem destinados aos fins colimados na LDB; e 2) a do direito de acesso - respeitadas as competências de cada ente federativo - à escolaridade obrigatória e, no caso da EJA, aos que, não tendo oportunidade na idade recomendada, ainda podem fazer valer este direito. Aqui poder-se-ia aduzir a Lei n. 8.429/92, que é a da improbidade administrativa. Além do mais, há que se respeitar as metas dos respectivos planos de educação. Uma lei desta natureza pode acabar sendo judicializada na ocorrência de omissões ou irregularidades, ou desvios de qualquer natureza. Neste caso, a judicialização deve ser judiciosa, ou seja, justa e sensata nos julgamentos.

5. RCC - Ao longo das últimas décadas, a legislação educacional brasileira parece ter avançado significativamente no sentido de assegurar o direito de todos à educação básica, inclusive com resultados práticos expressivos. Entretanto, a questão da qualidade da educação ofertada ainda permanece pouco desenvolvida, principalmente no âmbito legislativo. Como você define uma educação de qualidade e de que maneira os dispositivos legais podem contribuir para que esses parâmetros sejam alcançados?

Cury - Quando o direito à educação, até os anos 60, era mais um privilégio pela oferta pequena ou reduzida em relação a etapas posteriores aos quatro (hoje cinco) primeiros anos, a qualidade era a quantidade de acesso. Então a pressão foi no sentido do acesso a este bem

público para além dos quatro/cinco primeiros anos. Hoje, então, a seletividade migrou para dentro da escola, para os aspectos internos da escola. O problema da qualidade se torna mais complexo, e de natureza variada. Ela perpassa tanto uma escola segura com saneamento e com claridade, quanto as salas de aula adequadas, com recursos didáticos e com número de alunos por professor pedagogicamente viável. Por outro lado, há que se ver a formação docente, nó górdio da qualidade. Isto desloca a responsabilidade para as instituições formadoras e órgãos normativos. Contudo, assegurar um bom docente implica em segurá-lo na docência. Daí a importância dos planos de carreira, de salários dignos e competitivos, e do exercício da gestão democrática dentro das escolas e nos sistemas de ensino. ■



José Francisco Soares (INEP)

Biografia:

José Francisco Soares - Chico - é o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Possui graduação em Matemática, é mestre e doutor em Estatística, e pós-doutor em Educação. Sua atuação acadêmica está concentrada na área de Avaliação de Sistemas; Instituições, Planos e Programas Educacionais; e Políticas Educacionais, com ênfase em medidas de resultados educacionais e de cálculo e explicação do efeito das escolas brasileiras de ensino básico. Nesta entrevista, concedida à Revista Com Censo, ele fala sobre gestão democrática, sobre qualidade na educação e sobre indicadores educacionais.

Entrevistador:

Daniilo Luiz Silva Maia

Discutindo a gestão democrática e a qualidade do aprendizado

Publicado em: RCC #2 · v. 2 · n. 1 · agosto 2015

1. Revista *Com Censo* (RCC) – O que o senhor pode nos falar sobre a perspectiva para gestão do Sistema Educacional brasileiro a partir dos marcos legais vigentes?

Chico - Primeiro temos que falar do que está no PNE, que é a efetivação do Sistema Nacional de Educação. A criação desse sistema certamente se dará no âmbito da federação. No Brasil, temos o sistema federal, os sistemas de cada estado e de cada um dos municípios. Quando se fala de gestão do sistema educacional, estamos falando da gestão de muitos sistemas educacionais e, portanto, da importância fundamental que é o sistema de cooperação federativa da divisão de responsabilidades.

2. RCC – Como passa a se configurar a gestão das escolas públicas após a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014?

Chico - Na realidade, no caso de gestão, o PNE está consagrando várias dimensões que já eram praticadas. A questão da gestão democrática – central como ela é – já existia em outros textos legais. O artigo 9 do PNE, por exemplo, exige que haja uma lei de gestão democrática, ou que se faça adaptações na lei estadual – se ela já existir e se for necessário adaptá-la. O que o PNE está fazendo de novo é apresentar uma dimensão legal para muitas práticas que já ocorriam em muitas redes. Isso é bom, pois a lei contempla a discussão de democracia centrada no atendimento do direito. O PNE inova na medida em que diz que não é mais uma opção da escola, mas é algo que ela tem que fazer por causa de uma dimensão legal agora existente.

3. RCC - Na sua concepção, quais são as estratégias que devem ser utilizadas para consolidação de um processo de gestão democrática e participativo na escola?

Chico - O processo de gestão da escola tem que ser participativo. Os professores não estão ali para seguir um script pré-definido, ainda que existam coisas que o professor tenha que seguir. Eu aproveito para falar da Base Nacional Comum da Educação. O currículo real tem o input do professor, claro, mas o professor não está ali definindo na totalidade o que a criança vai aprender. Por quê? Porque toda escola deve garantir aprendizados que são essenciais para todos. Isso é o que o artigo 210 da Constituição estabelece. Um professor não pode optar por deixar de obedecer ao preceito constitucional. Portanto, deve existir um equilíbrio entre a determinação legal - que foca conhecimentos e habilidades comuns a todos - e as escolhas locais do professor e da escola.

Para mim é muito claro que a consolidação da gestão democrática exige tempo dos professores na escola. Isso, aqui no Distrito Federal, é possível, com as leis que garantem tempo aos professores fora da sala de aula. Toda escola terá muitas reuniões de professores, discutindo as dificuldades de aprendizado de seus alunos concretos. Essas discussões, necessariamente, só podem ser feitas de forma participativa. A consolidação do processo de gestão democrática entranha na rotina da escola, nas discussões sobre os alunos concretos que lá estão. Nesse sentido, destaco duas dimensões na concretização da gestão democrática: primeiro o contato entre os professores e, depois, o foco nas necessidades dos alunos. É interessante observar que alguns professores falam mais da sua própria disciplina - isso mais nos anos finais do ensino fundamental - do que sobre seus alunos. Na realidade, o processo de gestão democrática deveria envolver o conjunto dos professores falando sobre o conjunto de seus alunos. E é exatamente nesse concreto que as coisas acontecem. Isso é muito diferente de reduzir a gestão democrática à eleição de diretor. Embora isso seja um elemento importante no processo, a gestão democrática não se reduz a essa dimensão. Outra dimensão importante, que não comento aqui, mas valorizo, é a participação da comunidade atendida. Sobre isso há uma grande literatura.

4. RCC - A perspectiva de formação integral dos estudantes é fundamental para a construção de uma educação democrática com qualidade. Quais fatores o senhor considera ser os mais decisivos na busca de melhorias para a gestão das escolas públicas de tempo integral?

Chico - A pergunta aborda vários conceitos. Primeiramente, falo sobre a formação integral. Na

BASE NACIONAL COMUM DA EDUCAÇÃO - BNCE

- É o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho.
- Esta Base deve nortear o trabalho das escolas e enfatizar o que deve ser aprendido, e não como deve ser ensinado.
- Nesta Base há espaço para a inclusão de conhecimentos e habilidades que cada rede julgar relevante.

Para mais informações:

<http://basenacionalcomum.org.br/>

realidade, a criança vai à escola para adquirir aprendizados. Na Coreia do Sul, houve recentemente um grande acordo internacional (Declaração de Incheon) que vai guiar a educação no mundo nos próximos quinze anos (2015-2030). Esse acordo revela quatro características que a educação mundial destes próximos anos deveria ter em todos os países signatários. “Uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, ao longo de suas vidas”. Em outra parte, o documento estabelece que todos devem adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na escola. O que é habilidade? É o conhecimento em ação. As atitudes são as habilidades não cognitivas. Uma dessas habilidades, particularmente importante, é a capacidade de trabalhar em grupos heterogêneos, com pessoas diferentes. Não há um tipo único de brasileiro, somos muito diversos. Aprender a conviver com diferenças é fundamental no nosso país e, portanto, deve fazer parte do projeto pedagógico da escola brasileira. Finalmente, para minha surpresa, colocou-se na Declaração de Incheon de forma muito clara que a escola é também um ambiente onde se aprende os valores da sociedade. É inevitável que valores como a honestidade e a solidariedade sejam adquiridos também no âmbito da escola, embora nesse aspecto outras organizações da sociedade desempenhem papel muito importante. Portanto, formação integral é aquisição de diferentes aprendizados. Novamente, no plural: os quatro tipos de aprendizados que acabo de comentar.

DECLARAÇÃO DE INCLEON COREIA DO SUL 2015

Entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação (World Education Forum - WEF 2015), organizado pela UNESCO.

O objetivo deste Fórum foi acordar a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar.

Os cinco temas centrais desta terceira edição do Fórum foram: i) Direito à educação, ii) Equidade na educação, iii) Educação inclusiva, iv) Educação de qualidade, e v) Educação ao longo da vida.

Para mais informações:

<http://www.unesco.org/new/en/world-education-forum-2015>

E o que é uma educação democrática com qualidade? De novo, eu me refiro à Declaração de Incheon, que concretiza o sentido da palavra “democrática” na educação. Na síntese, que apresentei há pouco, a primeira dimensão é a inclusão: trazer todos, pois todos têm direito à escola. A segunda é a equidade, que eu prefiro chamar desigualdade, ou seja, não basta eu trazer todos para a escola, mas todos devem aprender. Aliás, as desigualdades educacionais deveriam ser apenas diferenças, entre pessoas, fruto de escolhas livres e não de desigualdades entre grupos sociodemográficos. Por exemplo, se considero um conjunto de pessoas de cabelo encaracolado e um conjunto de pessoas de cabelo liso, deve-se encontrar pessoas que saibam bem física nos dois grupos. Ter pessoas que sabem física em apenas um dos grupos caracterizaria desigualdade educacional. A palavra “qualidade” aparece várias vezes, e acho que seu sentido deve ser precisado. O artigo 205 da Constituição determina que a educação seja um direito de todos e um dever do Estado. Para quê? Para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, para qualificação para o trabalho e inserção na cidadania. Se é “pleno” desenvolvimento da pessoa humana, o estudante, por exemplo, tem de ser capaz de ler textos de forma que

possa integrá-lo socialmente. A qualidade da educação é concretizada com o aprendizado dos alunos, que deve ser obtido em escolas que tenham condições para garantir esses resultados.

Você pergunta também quais os fatores mais decisivos na busca de melhorias para a gestão das escolas públicas em tempo integral? O tempo integral envolve um projeto pedagógico de tempo integral. Se são quatro categorias de aprendizados: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, é preciso ter tempo para enfatizar cada uma. O tempo integral facilita esse processo. Fora isso, eu não distinguiria a escola de tempo integral das outras escolas.

5. RCC - Como o senhor entende o papel político-pedagógico da pessoa que exerce a função de diretor(a) na escola?

Chico - Eu entendo que a gestão da escola deve ter três dimensões: a dimensão do pedagógico, a dimensão das pessoas e a dimensão da liderança. É o que eu chamo do trio gestor. O diretor precisa ter legitimidade – política, inclusive. Mas, deve ser auxiliado por uma pessoa que pense o pedagógico e por outra que trate das pessoas da comunidade escolar. O diretor não pode estar sozinho. Nós temos que falar não do diretor, mas do corpo diretivo da escola. Numa escola de tamanho acima de 600 alunos, por exemplo, é preciso ter o coordenador pedagógico e o coordenador, ou gestor, de pessoas - profissionais que gerenciem os processos destas áreas. No entanto, o diretor é uma liderança, que deve se expressar tanto no pedagógico quanto no administrativo. Enfatizo a liderança pedagógica. O que significa ser uma liderança pedagógica? É ter a clareza sobre o que os alunos estão aprendendo ao longo do tempo que ficam na escola. O diretor tem que ter clareza: “Será que nós estamos dando oportunidades, por exemplo, culturais para os alunos?”. Ele tem que ter essa percepção, e refletir: “Poxa, nós não tivemos nenhuma ida a um museu durante o ano!”. Quer dizer, ele tem de estar preocupado com os aprendizados. O político na escola deve estar associado ao pedagógico. Eu costumo dizer para o diretor quando ele me pergunta o que fazer nessa situação: “Escreva o nome dos alunos na sua sala; a sua preocupação diária tem que ser com essas crianças, com os aprendizados dessas crianças”.

6. RCC - Em sua opinião, como a gestão por resultados colabora com a gestão da aprendizagem dos alunos?

Chico - A palavra “resultado” em educação é uma palavra pouco popular, e devia ser o contrário, porque o

aprendizado é a concretização do direito à educação. É uma atitude displicente se afirmar que é a favor do direito à educação, mas nunca buscar saber se a criança aprendeu ou não. São duas faces da mesma moeda! Se isso estivesse pacificado – e aos poucos caminha-se nesse sentido –, o debate educacional seria muito mais efetivo. Perceba que uso novamente o plural. Não basta, por exemplo, apenas aprender física, é preciso aprender nas quatro categorias referidas anteriormente: os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores. Qual é o problema dessa expressão “gestão por resultados”? O problema é quando se toma uma definição muito estreita do que são os resultados. Considerar o resultado na gestão é absolutamente essencial, mas considerar apenas um ou poucos resultados – gerir maximizando o impacto de um ou dois resultados apenas – é uma má ideia, com efeitos colaterais sérios na gestão das escolas.

Quanto à gestão da aprendizagem, acredito que a aprendizagem seja um processo. Mas, não estou interessado só na aprendizagem, estou interessado no aprendizado. Vejam que em nenhum momento utilizei a palavra “aprendizagem” nesse sentido. Por quê? Porque eu estou muito ligado sempre no direito do aluno. O direito do aluno é o direito de aprender o que precisa para atingir os objetivos da educação. Eu entendo que considerar os resultados na gestão é absolutamente fundamental. Considerar um ou dois resultados apenas cria uma gestão que vai gerar problemas em outras áreas. Mas é lógico que a gente deve se perguntar pelos resultados. Porque a criança está lá. A escola existe em função da criança e do jovem. A escola não precisa redescobrir isso, mas sim pensar sua gestão a partir dessa necessidade, e aí ela tem de considerar o resultado. Mas escolher um único foco e colocar todos os esforços naquela direção não vai fazer atender o direito da criança, que é um direito mais amplo.

7. RCC - Quais indicadores educacionais e elementos do contexto escolar devem ser considerados para elaboração de políticas públicas educacionais?

Chico - Existem dois tipos de indicadores que o Inep produz. Primeiramente, temos um indicador de aprendizado. Como disse, o direito à educação se concretiza com aprendizado e trajetória numa escola com condições adequadas. Então, preciso primeiro de indicadores de resultados do aluno. Esses indicadores estão previstos também no PNE (Plano Nacional de Educação). Eles não precisam ser coletados só externamente, pois eu preciso me perguntar no fim de cada ano: “Essas crianças que estão aqui aprenderam o que elas precisam para a vida”? Para isso existe o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O outro é o indicador de trajetória. É

“A qualidade da educação é concretizada com o aprendizado dos alunos, que deve ser obtido em escolas que tenham condições que para garantir esses resultados.”

natural que cada escola venha a conhecer sua taxa de abandono e sua taxa de reprovação. É importante sempre lembrar que o oposto de aprovação não é reprovação, mas sim reprovação somada com abandono. Cada criança que estava na escola no ano passado, onde está este ano? Esse é um indicador fundamental.

O Inep desenvolveu no ano passado vários indicadores para todas as escolas. São eles: o indicador de regularidade docente; o indicador de formação docente; o indicador de esforço docente – isto é, o quão difícil é para cada docente exercer sua função –; o indicador de complexidade da escola; e, naturalmente, o indicador de nível socioeconômico, que nos diz – para cada escola – quem ela está atendendo. Não é nada muito complicado: é aprendizado dos alunos dentro de uma escola. Para descrever cada escola na perspectiva da garantia de direitos, é preciso considerar todos esses indicadores, no aprendizado e no contexto adequado. No caso do Ideb, eu devo fazer um comentário, no sentido de que muita gente vê esse índice como uma camisa de força. Eu o defendo como um indicador fundamental para se verificar o direito sendo atendido. Onde o Ideb é baixo, há crianças que não aprenderam. Não se trata de culpar a escola ou culpar o professor, mas de saber que há crianças sem o direito atendido.

8. RCC - Como os indicadores educacionais podem contribuir para o planejamento da gestão pedagógica escolar?

Chico - É importante, por exemplo, que as escolas saibam que existe o recente – e já disponível – portal do Ideb. O Inep tem no seu site um portal onde cada escola pode ser comparada com qualquer outra escola. É importante comparar para relativizar o discurso da impossibilidade: “Com esses alunos eu não consigo fazer nada.” Então, como outras escolas similares conseguiram? Pode-se aprender com elas. Eu estou dizendo que o exemplo de outra escola sinaliza que é possível buscar uma solução.

9. RCC - Do seu ponto de vista, quais são os limites e os desafios atuais da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras?

Chico - Primeiramente, coloco ênfase na questão do desafio. A escola existe como local privilegiado de atendimento do direito à educação das crianças e jovens. O que é direito à educação? Na minha formulação, é o direito a uma trajetória regular: a criança deve entrar na escola na idade correta – estabelecida em lei –, permanecer na escola e, ao fim, completar as diferentes etapas em que o ensino está organizado. Portanto, as crianças de 10 e 11 anos devem estar terminando o ensino fundamental I, e os jovens de 14 anos terminando o fundamental II. Essa é a função da escola. A gestão da escola deve visar esse atendimento. É muito importante não perder de vista essa finalidade. Por que a lei brasileira fala em gestão democrática? Porque a escola não é uma lanchonete. Ela é uma instituição muito diferente. Em que ela é diferente? Isso passa muito pela ação do professor. O professor não executa um conjunto de ações padronizadas. Por quê? Porque cada turma é diferente, porque a situação que se coloca diante dele a cada dia é diferente. Portanto, em uma organização com estas características, as ações necessárias para o funcionamento regular do principal processo na escola, que é o de ensinar, dependem de decisões às vezes imediatas do professor. Por isso, a gestão tem de levar em consideração o professor. Todas essas estratégias servem para que o aluno tenha seu direito garantido. Enfatizo, entretanto, que a discussão da gestão democrática não pode – como às vezes ocorre – se abstrair da função última da escola, que é garantir o direito de aprender do aluno.

10. RCC - Como o senhor vê a relação entre gestão democrática e a qualidade do ensino público?

Chico - A pergunta fala em qualidade do ensino. No entanto, o essencial na escola é a qualidade do aprendizado. Dependendo de quem faz a pergunta, enfatiza-se o processo ou o resultado. Do ponto de vista do aluno, ele vai à escola para aprender. Portanto para ele, não faz sentido falar em qualidade do ensino sem que exista aprendizado. A gestão democrática é a forma de gestão que maximiza a possibilidade de o professor – atendendo as especificidades da sua turma – oferecer aos alunos o que eles precisam. Por que é assim? Quando você vai a uma lanchonete – como na minha metáfora anterior –, recebe sempre o mesmo sanduíche. Algo que é impossível ocorrer na escola, porque as pessoas são diferentes, seja pelo parte dos professores, seja pelo parte dos alunos. Eu quero insistir que dar flexibilidade à ação do professor é algo estrutural nas escolas. Por isso, é necessário um processo de gestão diferente, por isso a gestão democrática. No entanto, essa gestão visa principalmente o atendimento do aluno e isso deve estar no centro do debate. Talvez esse assunto já tenha sido contemplado em alguma pergunta anterior, mas reitero: o debate às vezes enfatiza a gestão democrática como apenas um processo de organização interna descolado das necessidades do aluno. Minha posição é que o aluno é o personagem central e deve, portanto, estar no centro do debate. Enfim, a gestão tem que ser democrática, porque se não o aluno vai aprender mal. ■



Profª Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar

Biografia:

Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar. Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFFE) e Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Entrevistadora:

Angélica Acácia Ayres Angola de Lima

Desafios e proposições para a formação docente no Brasil

Publicado em: RCC #4 · v. 3 · n. 1 · março 2016

1. Revista *Com Censo* (RCC) – Em termos gerais, qual o perfil dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil?

Márcia Ângela da Silva Aguiar – Inicialmente, podemos considerar alguns dados sobre a situação dos professores que atuam na Educação Básica a partir de estudos divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Em 2013, segundo estudo realizado pelo DIEESE, havia um total de 3.337.222 professores, sendo que 24,9% destes lecionavam no setor privado; 27% no setor público estadual; e 46,5% no setor público municipal. O estudo mostra que ocorreu um aumento de 2,5 milhões para 3,3 milhões no número de professores da Educação Básica, crescimento de 32,9%, com maior velocidade no período de 2006 a 2013, o que coincide com a implementação do Fundo da Educação Básica, que estendeu o financiamento para todo ensino básico.

Com a progressiva municipalização do ensino que ocorreu na última década, o número de professores na rede estadual cresceu em 8,1%, enquanto na rede municipal o aumento foi de 60,3%. A profissão docente é majoritariamente exercida por mulheres. Entre 2002 e 2013, houve crescimento de 64,41% no número de homens no magistério, mas a profissão docente, no mesmo ano, era composta por 83,1% de mulheres. Em relação à faixa etária, no período em análise, houve queda expressiva do contingente que ingressava com até 25 anos, porém a maioria continuou com idade inferior a 35 anos. A segunda alteração, ainda segundo o DIEESE, refere-se ao aumento da permanência do professor na carreira, com o número dos que têm mais de 40 anos

passando de 637 mil (34,9%) para 1,1 milhão (46,1%). No tocante ao professor com ensino superior completo (graduação e pós-graduação), verificouse um crescimento de 1,251 milhão (74,5%), em 2002, para 2,187 milhões (88,3%), em 2013. É importante ressaltar também que o número de professores que não possuem formação superior completa ainda é representativo, o que foi reconhecido pelo PNE ao estabelecer a meta 15, que firma o prazo de um ano para implementação da política nacional de formação dos profissionais da educação, a qual assegura formação específica de nível superior para todos os professores. Em relação às condições de trabalho dos professores, o DIESEE mostra que parte dos professores não é contemplada pelos planos de carreira devido ao vínculo temporário. Tal situação é frequente em relação a várias redes que contratam os profissionais e os mantêm com a vinculação temporária por tempo indefinido.

Quanto aos rendimentos, a remuneração do professor ainda permanece distante da dos demais profissionais com ensino superior completo. Daí a importância da meta do PNE que estabeleceu uma política de valorização para que o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica seja equivalente ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente no prazo de seis anos. De acordo com dados da Pnad, ocorreu, também, uma ampliação da representatividade dos professores negros.

A baixa atratividade dos cursos de formação de professores é uma questão importante a ser considerada no que diz respeito ao perfil dos professores que atuam na educação básica. De um modo geral, e esse problema tem se tornado ainda mais agudo nos últimos tempos, uma parcela significativa dos profissionais que buscam os cursos de licenciatura e pedagogia acaba abandonando o curso antes do término, ou então desiste da profissão pouco tempo depois de ter ingressado na escola.

Porém, não é possível falar da formação dos professores da educação básica sem considerar as condições de trabalho às quais esses profissionais são submetidos. A questão da formação precisa ser articulada com a valorização dos professores e profissionais da educação, com a necessidade de fortalecer o vínculo entre formação inicial e continuada, e com uma melhora significativa nas condições de trabalho, de carreira, e salário desses profissionais. Todos os recursos que o Estado brasileiro investe na formação de professores perdem parte de sua eficácia justamente porque esses outros fatores que afetam o trabalho docente raramente são contemplados.

Essas são lutas que já se desenrolam há muito tempo, mas que assumiram um novo significado com a democratização do acesso à educação no Brasil.

2. RCC – Quais são os principais desafios que precisam ser enfrentados pelos professores da Educação Básica brasileira?

MA – A concretização de políticas orgânicas de valorização profissional, abrangendo formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho, constitui, sem dúvida, o principal desafio a ser enfrentado pelos professores. Apesar de, na última década, vários avanços nessa direção terem sido materializados – como, por exemplo, a Lei que instituiu o Fundeb, a Lei do Piso Salarial, a Lei que definiu os profissionais da educação escolar básica, bem como a realização das Conferências de Educação e a instituição do Fórum Nacional de Educação – as diretrizes nacionais de formação do magistério ainda precisam avançar significativamente visando à consolidação de um padrão de valorização profissional condizente com a responsabilidade e amplitude do trabalho que estes profissionais desenvolvem. O mais urgente, contudo, será conseguir que as metas concernentes aos profissionais da educação inscritas no Plano Nacional de Educação sejam efetivamente cumpridas pelos órgãos e setores responsáveis, além de assegurar que seja instituído em lei o Sistema Nacional de Educação.

3. RCC – Quais são as instituições educacionais responsáveis pela formação dos professores que atuam na Educação Básica?

MA – A Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em correspondência à Constituição Federal, além de elencar dispositivos que incidem no campo da valorização dos profissionais da educação, refere-se, também, à sua formação (Título VI da Lei). Nesse sentido, o art. 62 dispõe que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Por sua vez, o art. 63, ao se referir à formação de profissionais para a educação básica, sinaliza para o curso normal superior, no âmbito dos institutos superiores de educação, destinados aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais da escolarização. No art. 64, a lei fala também dos profissionais de educação, referindo-se, neste caso, aos denominados especialistas, que deverão ser formados em cursos de pedagogia, realizados no nível de graduação ou de pós-graduação. Ressalte-se, contudo, que todos eles deverão ter uma base comum

nacional. Vale, também, ressaltar que, dado o seu estatuto de autonomia, as universidades podem formar docentes para a educação básica em cursos com outra designação (art. 62), ou seja, diferentemente da que está prevista no art. 63.

Com a promulgação da Lei 11.892/2008, amplia-se a rede federal e são consolidados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como espaços de formação de professores. De acordo com a referida lei, os institutos devem destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para a educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, vinte por cento das vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciência e matemática, e para a educação profissional”.

4. RCC – Qual a sua percepção sobre a qualidade da formação oferecida por estas instituições?

MA – Uma das principais preocupações atualmente diz respeito ao fato de que ainda existe um significativo contingente de docentes na rede pública (25,2% do total de 2.141.676 de docentes) atuando na educação básica sem a formação adequada. Ainda encontramos, na educação infantil, 40% dos docentes sem formação superior, enquanto no ensino fundamental (anos iniciais) são 27,6% e no ensino médio 7,3%. Estes números mostram a existência de professores que não têm formação em sua área de atuação, o que pode resultar, associado a outros fatores, em prejuízo para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2014, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2014, 41,2% estão em instituições públicas e 58,8% em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Além disto, mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada é oferecida na modalidade a distância (51,1%). Na rede pública, esse índice é de 16,6%. Tal quadro mostra que a maioria do professorado é formada em instituições privadas e, muitas vezes, não encontra as condições adequadas para a garantia de uma boa formação.

No caso da Pedagogia, dados mostram que das 307 mil matrículas em cursos presenciais, 42,9% delas (131.850) estão concentradas em faculdades privadas, 8% em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As IES públicas compõem com 33,9% das vagas, com 104.323 matrículas. Em relação aos cursos a distância, 87,4% das matrículas em curso de pedagogia estão no setor privado, enquanto apenas 12,6% das matrículas nas IES públicas.

5. RCC – Como você avalia a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010?

MA – O PNE 2001-2010 enfrentou dificuldades desde quando a lei foi sancionada – a começar pelos nove vetos que o plano sofreu. Esses vetos, ainda sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, afetaram justamente as metas relacionadas ao financiamento, ou seja, que implicavam na vinculação de recursos para a educação. Naquele contexto, já se previa que o plano não daria muitos resultados, como constatado posteriormente.

Na gestão do ministro Fernando Haddad, no MEC, foi concebido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Essa foi uma tentativa de aprimorar a articulação entre alguns programas que foram iniciados a partir de dispositivos e proposições do PNE. Entretanto, na ocasião da formulação do PDE, já havia transcorrido mais da metade do período estabelecido para a execução das metas do PNE. Assim, constata-se que o PNE chegou ao seu final sem ter efetivamente atingido suas metas.

Outro período delicado correspondeu ao “vácuo” de, praticamente, quatro anos entre o fim do PNE 2001-2010 e a aprovação do novo PNE 2014-2024, caracterizado pela falta de orientações nacionais articuladas em relação às ações no campo da formação de professores.

Por que o PNE 2014-2024 demorou tanto para ser aprovado no Congresso Nacional? Se tomarmos a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) como um marco, verificamos que dela resultou um conjunto diversificado de propostas que deveriam ser incorporadas ao PNE. Contudo, o projeto que o MEC enviou ao Congresso Nacional deixou de lado várias dessas proposições. No Congresso este projeto permaneceu por quase quatro anos, devido, sobretudo, aos conflitos e debates que o plano suscitou, principalmente em torno da questão do financiamento. O MEC, por exemplo, recomendou inicialmente a vinculação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação. Contudo, por meio de um esforço conjunto da sociedade civil organizada, que contou com o apoio de entidades como sindicatos e comunidade científica, foi possível elevar esse patamar para 10% do PIB, além da vinculação da receita dos royalties do pré-sal. Isso explica, em grande medida, a demora na tramitação do projeto, que finalmente foi sancionado, sem vetos, pela presidente Dilma Rousseff. No momento atual, a execução do PNE e o cumprimento de suas metas são objeto de monitoramento por parte das seguintes instâncias: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Fórum Nacional de Educação (Art. 1º).

6. RCC – Quais os avanços e proposições do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sobretudo em relação às políticas públicas voltadas para a formação e valorização dos profissionais da Educação Básica?

MA – A implementação do PNE 2014-2024 representa um novo capítulo na luta pela valorização dos profissionais da educação. Como garantir que as metas propostas sejam atendidas? Este é o desafio que hoje enfrentamos. Um ano e pouco após o plano ter entrado em vigência, os resultados são incipientes. Talvez ainda estejamos vivenciando um estágio de tomada de decisão a respeito do desenvolvimento do Plano. Mas, também já podemos destacar alguns avanços configurados no Plano. Um deles diz respeito à meta de: “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas” (meta 12, estratégia 12.4). Outro avanço se revela na meta 15: “ampliar programa permanente de iniciação a docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”. Quanto à formação continuada, o PNE avança ao propor a estratégia 16.1: “realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Tais metas e estratégias reforçam a necessidade de tratar o PNE como política de Estado.

7. RCC – Considerando a LDB nº 9.394/96 e o PNE 2014-2024, em que consiste a Base Comum Nacional de Formação de Professores?

MA – No que se refere às iniciativas do CNE, tivemos recentemente alguns avanços muito importantes, particularmente com a homologação das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015). O objetivo dessas diretrizes (que incluem a Base Comum Nacional) é contribuir para uma maior organicidade das políticas, programas e ações concernentes à formação inicial e continuada, de acordo com a LDB e o PNE, indicando os pressupostos que qualquer agência formativa deverá considerar no âmbito dos cursos de formação de professores, além de definir requisitos básicos em relação à carga horária, ao estágio curricular supervisionado, aos princípios orientadores da formação, etc. Essa resolução, que revoga as normativas anteriores do CNE relativas ao tema da formação, também

dedica um capítulo inteiro à questão da valorização dos profissionais do magistério, no qual estão dispositivos concernentes às questões de salário e condições de trabalho. A composição desse documento foi fruto de um número muito expressivo de reuniões e audiências públicas, realizadas com o intuito de apreender as demandas dos segmentos envolvidos, como professores, gestores, ministério da educação, e assim por diante. Em síntese, a Resolução do CNE foi concebida com o objetivo de contribuir para uma maior articulação das políticas de formação de professores da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais incorporaram os princípios que configuram a base nacional comum construída pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na direção do estabelecimento de uma política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores.

8. RCC – Em sua opinião, qual a importância de se construir um Sistema Nacional de Educação e um Subsistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação?

MA – A construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) é provavelmente a questão mais importante que está no horizonte da educação. Embora exista uma demanda significativa para que o SNE se torne realidade, a instituição desse sistema depende de uma questão central: a articulação efetiva entre a União, os estados da federação, e os municípios. A efetivação do SNE precisa ser fruto de um regime de colaboração entre os entes federados, pois, nenhum destes, de forma isolada, poderia construir um projeto dessa natureza e magnitude. O SNE atuaria como uma instância que garantiria uma articulação orgânica entre os entes federados, criando as condições necessárias para a definição e a implementação das políticas públicas para educação. No Brasil, não há, atualmente, uma instância consolidada que assegure um esforço conjunto entre os diversos subsistemas educacionais – atribuindo, por assim dizer, uma “unidade na diversidade” para as iniciativas esparsas que, até o momento, prevalecem no campo da educação. De acordo com o Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o SNE deve ser instituído no prazo de dois anos após a publicação da Lei 13.005/2014. Portanto, faz-se necessário um grande esforço conjunto dos entes federados para o cumprimento do dispositivo legal.

De acordo com documento da SASE/MEC, intitulado Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país – 2015, o Sistema Nacional de Educação é entendido “como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de

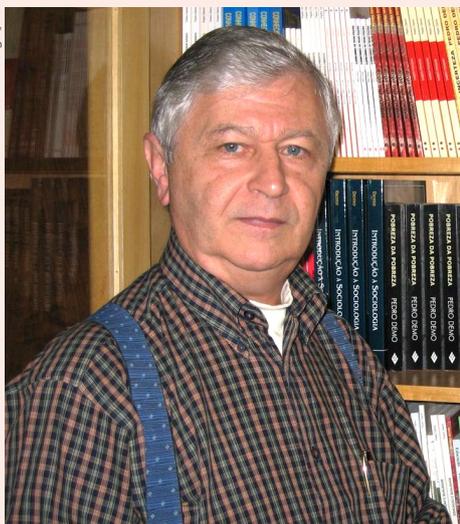
orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro”.

Para tanto, é necessário considerar o Plano Nacional de Educação como plano de Estado, o que permite situá-lo como articulador do Sistema Nacional de Educação. Temos que avançar nessa agenda para garantir a organicidade das políticas educacionais e a materialização do direito constitucional de uma educação de qualidade para todos.

É importante ressaltar que alguns passos já foram dados neste sentido, como, por exemplo, a discussão em torno da instituição de uma política de valorização e profissionalização dos educadores que tenha o caráter de política de Estado. O Conselho Nacional de Educação, desde

2013, busca construir uma Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Finalmente, o CNE formulou as diretrizes curriculares para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica (Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015), que consolidam regulações e normatizações anteriores. Essas diretrizes, juntamente com as diretrizes e normas para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (Parecer CNE/CES n. 567/2015) e com futuro marco regulatório dos cursos de pós-graduação lato sensu, podem balizar o subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.

Atualmente, o Brasil tem a chance de concretizar políticas públicas importantes para fortalecer a educação nacional



Prof. Dr. Pedro Demo (UnB)

Biografia:

Pedro Demo é PhD em Sociologia, pela Universität Des Saarlandes, Alemanha, (1971). Professor titular aposentado e emérito da UnB. Publica em metodologia científica e sociologia da educação. Atualmente é professor da pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas da Infância e Juventude da UnB. Contato: pedro@unb.br.

Entrevistador:

Danilo Luiz Silva Maia (UnB)

Graduado (2008) e mestre (2012) em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Doutorando em Metafísica pela UnB (2023). Professor de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: danilo.maia@edu.se.df.gov.br.

Ser professor é cuidar da autoria do aluno

Publicado em: RCC #37 · v. 11 · n. 2 · maio 2024

Nota contextual: Dando continuidade à série de entrevistas sobre pesquisa, divulgação científica e Educação Básica (EB) e, como parte das celebrações dos 10 anos da Revista Com Censo (RCC), em 2024, Pedro Demo é o segundo entrevistado e traz reflexões importantes sobre a relevância da pesquisa como princípio formativo para a difusão do conhecimento e popularização da ciência. A trajetória de Demo se confunde com as principais reflexões sobre a prática da pesquisa na EB que aliam a sofisticação acadêmica e a aplicação prática no cotidiano escolar, visando superar lacunas na produção de conhecimento teórico e metodológico de professores. O entrevistado ainda enfatiza a relevância dos periódicos como o espaço necessário para promover o uso e partilha da pesquisa na Educação Básica.

1. Pedro Demo, seu trabalho é amplamente reconhecido como uma referência central no uso da pesquisa como recurso formativo na Educação Básica. Você é autor de obras importantes, como *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo* (1990) e *Educar pela Pesquisa* (1996), nas quais defende a ideia de explorar a pesquisa em seu princípio educativo. Isso implica em buscar a aprendizagem dos estudantes por meio de práticas de pesquisa, tendo os professores como orientadores e exemplos pessoais de busca pelo saber. Você também sugere que a aprendizagem pela pesquisa é fundamental para o desenvolvimento humano, não apenas e especificamente para gerar futuros pesquisadores, mas principalmente para formar cidadãos plenos. Fale um pouco sobre a potência da formação pela pesquisa na Educação Básica ante o desenvolvimento da cidadania e a promoção de uma sociedade com valores democráticos consistentes e robustos.

Pedro Demo - A ideia da pesquisa como central para produzir ciência e formar cidadãos críticos autocríticos não é nova, nem é minha. Há outros nomes como aprendizagem por projeto, problema, integração de conhecimento, etc. Exemplo é a obra *Science learning and instruction: taking advantage of technology to promote knowledge integration*¹. Talvez o maior seja de Piaget, que defendia educação científica como pesquisa já no pré-escolar. Em nosso contexto, acentuei o lado educativo (cidadão) da pesquisa, para formar gente que sabe pensar, como conhecimento de causa, capaz de conviver com divergências (essenciais para aprender). A ideia ganhou ímpeto maior com a neurociência, que reacendeu a ideia socrática maiêutica: cérebro e sentidos são órgãos autorais, não reprodutivos, participativos, interpretativos, enquanto na escola predomina a reprodução, trabalhada fortemente por Bourdieu e Passeron. Dehaene, neurocientista francês cognitivista e positivista,

¹ Linn, Marcia C.; Eylon, B.-S. Routledge, N.Y., 2011.

mesmo criticando educar pela pesquisa, reconhece que órgão passivo não aprende e que grande parte das aulas são inúteis. A universidade, porém, nunca correspondeu, porque está parada no instrucionismo clássico (desde o início do século passado, veja *Tempos Modernos* de Chaplin), e não muda a (de)formação dos professores básicos – deforma profissionais do ensino, deixando de lado que o ensino só faz sentido se virar aprendizagem.

2. A pesquisa, em sua essência, possui uma característica filosófica, valorizando diferentes saberes, cultivando humildade diante dos desafios do conhecimento e estimulando constantes indagações. Essa atitude de questionamento genuíno – modesto e visceral – poderia ser vista como uma diretriz que nos alerta sobre o que a educação não deveria ser: uma fonte de posturas totalitárias e acríticas. Na sua visão, quais aspectos poderíamos considerar como principais “rejeitos” da Educação Básica? Ou seja, opostos aos objetivos que almejamos? O que a educação não deveria se tornar ou ser? Ou, em outras palavras, do que precisaríamos mais para proteger a Educação Básica?

Pedro Demo - O aspecto que mais me incomoda é que a escola não é feita para aprender, mas para repassar currículo. Não é uma instituição feita para o aluno, dele; é do professor que cuida do currículo e considera o repasse suficiente para aprender. Os dados negam isso veementemente. Se partíssemos do aluno, nunca daríamos uma aula de 50 minutos para uma criança de cinco anos (alfabetização), porque é uma aberração, uma docilização inaceitável. Sendo lúdica, a criança precisa mover-se, falar, brincar, não ficar escutando um adulto como público cativo. A pesquisa pode cultivar a crítica autocrítica, a divergência educada, a diversidade de olhares, a congregação de saberes.

3. Um desafio recorrente no contexto do educar pela pesquisa (EPP) é a falta de preparo, de recursos e de apoio da gestão, que muitas vezes encara essa abordagem como “excesso”, quando ainda haveria carências consideradas mais básicas a serem supridas. Utilizar a EPP como referência para enfrentar os desafios da Educação Básica, especialmente na esfera pública, pode soar utópico a alguns ouvidos. Como podemos manter o otimismo diante desse desafio, sem cair em ingenuidades? Quais medidas você consideraria viáveis para superar a escassez de apoio estrutural, administrativo e pedagógico? E como lidar com as lacunas no conhecimento teórico e metodológico de professores e estudantes na Educação Básica?

Pedro Demo - Mantemos uma visão obsoleta de professor (profissional do ensino). Muitos países já exigem mestrado (na Colômbia, América do Sul, por exemplo, teria mais de 50% de mestres), para garantir que o professor saiba pesquisar como critério fundamental da aprendizagem autoral. Hoje vemos o docente como autor, cientista, pesquisador, além de letrado digitalmente e comprometido ambientalmente.

Nesta perspectiva, a formação docente (também a formação permanente) é totalmente antiquada. Nosso professor não tem texto próprio, proposta autônoma, autoria exemplar (basta ver o Enem, redação não existe). Não sabe pesquisar, não sabe o que é ciência, muito menos construí-la.

4. Os periódicos da SEEDF – RCC e RCCJ – foram inspirados e guiados pelo desafio metodológico do educar pela pesquisa na Educação Básica. São espaços destinados a incentivar os profissionais da educação a sistematizarem suas reflexões pedagógicas e a introduzir os estudantes diretamente no universo da discussão e produção científica. Esses periódicos funcionam como instrumentos de partilha dos conhecimentos produzidos na escola e em suas atividades pedagógicas, tanto por professores quanto por alunos, com o objetivo de proporcionar uma formação continuada diferenciada para os docentes e de estimular o surgimento de novos pesquisadores entre os estudantes. Como você avalia essa estratégia de criar e manter periódicos científicos na gestão da Educação Básica pública? Você acredita que esses periódicos possam ser ambientes propícios para promover o uso da pesquisa na Educação Básica, de modo a possibilitar um equilíbrio entre a sofisticação acadêmica e a aplicação prática da pesquisa educacional por docentes e estudantes na Educação Básica?

Pedro Demo - Excelente. Professor precisa menos de “instrução” (como são os cursos *lato sensu*) do que de chance autoria, pesquisa, produção própria, produção em grupo, etc. Os periódicos são estratégicos.

5. Como você sugeriria que fosse uma relação mais profícua entre a formação continuada dos profissionais da Educação Básica e a disponibilidade de periódicos científicos em um contexto intimamente ligado à Educação Básica?

Pedro Demo - A universidade precisa diagnosticar a atuação docente na escola e logo ver que a aprendizagem é muito insuficiente e decadente (efeito desaprendizagem). Sem diagnóstico, mantemos mais do mesmo, sobretudo não mudamos a formação básica que já não condiz com o mundo de hoje. Diagnosticando, precisa mudar radicalmente a formação, para que o professor possa estar à altura dos alunos. A escola não está à altura dos alunos, sobretudo dos mais pobres, impedindo um aproveitamento adequado dela para a vida deles. Grande parte das aulas é inócua, não porque o professor tenha alguma “culpa”, mas porque lhe falta formação em especial. A aprendizagem ocorre na mente do estudante, não na aula, no repasse curricular, embora este seja importante também. Hoje, com GPT-4 e similares, se for só para “dar aula”, são mais efetivos e interessantes. Mas professor é crucial para cuidar da autoria dos alunos. Faltam na escola atividades de aprendizagem (ler, estudar, elaborar, pesquisar, fundamentar...), que são fundamentais para saber pensar e agir. ■



Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

Biografia:

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (1976), licenciado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Católica do Salvador, Bahia (1970) e bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968). Professor aposentado da Faculdade de Filosofia, da Universidade Federal da Bahia. Atuou lecionando também na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, ensinando Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia da Pesquisa entre os anos de 1976 a 1994. Tem 14 livros publicados, além de artigos em revistas especializadas. Seu atual campo de atuação atinge os seguintes temas: filosofia da educação, teoria do ensino, didática, educação e ludicidade e avaliação da aprendizagem escolar (tema no qual, ao longo do tempo, tornou-se um especialista).

Entrevistadores:

Helana Célia de Abreu Freitas e
Tamar Rabelo de Castro

Ludicidade e aprendizagens: a experiência lúdica na educação

Publicado em: RCC #10 · v. 4 · n. 3 · agosto 2017

1. Revista Com Censo (RCC) – Tradicionalmente, o termo ludicidade é relacionado a brinquedo, brincadeira e jogo. Em seus textos, encontramos uma concepção de ludicidade como experiência interna, incluindo atividades que não sejam, necessariamente, divertidas, mas que sejam envolventes. Neste sentido, a noção de ludicidade se torna algo mais profundo, podendo ser vivenciada em qualquer uma das dimensões do humano (motora, social, religiosa, cognitiva, afetiva). Fale um pouco sobre essa concepção de ludicidade como algo essencialmente subjetivo.

Luckesi - As expressões “atividades lúdicas” e “ludicidade”, usualmente, sempre foram utilizadas epistemologicamente como equivalentes e, também, de forma usual, estiveram vinculadas às ideias de brincadeiras e diversão. No decurso das aulas na pós-graduação, à medida que propunha e coordenava atividades em sala de aula, fui, vagarosamente, compreendendo que existiam atividades que recebiam a denominação de “lúdicas”, mas, no momento dos depoimentos dos participantes da atividade, emergiam relatos de “incômodos” ao praticar aquilo que se denominava de lúdico. O que incomoda não pode ser lúdico, dessa forma eu compreendia. Havia uma contradição entre aquilo que era denominado de lúdico e a experiência de um ou outro estudante, para os quais vivenciar tais atividades não tinha nada de lúdico. Então, fui observando que ludicidade não tinha a ver diretamente com a atividade praticada, mas sim com o “estado interno do sujeito que praticava e vivenciava a ação”. Nesse contexto, passei a entender que ludicidade expressa um estado interno do sujeito, uma disposição subjetiva em uma relação plena com aquilo que se está fazendo, que pode ser: brincar, estar com amigos, viajar, ouvir música, praticar leituras, praticar um esporte, cozinhar, dedicar-se a

um instrumento musical.... Também compreendi que não necessariamente aquilo que produz um estado pleno em uma pessoa, produzirá de modo equivalente em outra. A biografia de cada um de nós tem um papel fundamental na configuração desse estado pleno. Afinal, aprendemos ao longo da vida, por variadas e múltiplas experiências, a identificar e vivenciar aquilo que nos traz bem-estar e plenitude. Além disso, importa observar que as experiências, que trazem plenitude em cada um de nós, variam com o tempo, com a idade, com a maturidade psicológica, com as possibilidades de experiências.

2. RCC – Vários autores, como Huizinga, Chateau e Elkonin, fazem aproximações entre ludicidade e estética. Partindo da sua concepção de ludicidade como experiência interna, quais as aproximações e, principalmente, o que distancia a experiência estética da experiência lúdica?

Luckesi - Fico a pensar que estético tem a ver com a beleza e, se uma experiência é plena, ela é esteticamente bela. Pessoalmente, não trabalho com essa imbricação entre essas práticas e esses dois conceitos, mas considero essa imbricação bastante possível e até mesmo de modo constitutivo, à medida que uma experiência, para ser lúdica, deve ser esteticamente agradável, assim como uma experiência estética, para ser estética, deverá trazer uma experiência interna de plenitude, que é aquilo que denomino de ludicidade. E, novamente, vale sinalizar que nem tudo aquilo que é considerado estético no meio social trará um estado pleno em todas as pessoas. Existirá sempre uma variabilidade de sensações e sentimentos.

3. RCC – Em seus textos, ao usar o termo poiésis da criança e do adolescente, estaria sendo feita uma aproximação entre vivência estética e vivência lúdica? De que trata essa poiésis?

Luckesi - Quando uso o termo poiésis na abordagem da experiência lúdica da criança e do adolescente – e poderia estender a compreensão também ao adulto –, penso no modo de ser e de agir da criança, do adolescente e também do adulto, de modo criativo, compatível com a experiência interna de cada um. A poiésis é a expressão criativa de cada um em sua ação cotidiana. Pode-se viver cotidianamente de modo criativo e pleno, ou de modo infeliz e dividido. Para tanto, são muitos os meandros a serem levados em conta, uma vez que nossas biografias são marcadas por múltiplas e variadas experiências positivas e negativas. As positivas nos levam à frente e as negativas nos cerceiam, marcando nosso dia a dia. Importa estar ciente de que mudanças são possíveis do negativo para o positivo, como do positivo para o negativo, a depender das experiências do cotidiano, que podem ser marcantes para um lado ou para o outro. Então, servir-se de atividades

lúdicas na prática educativa é uma forma de auxiliar os educandos a compreenderem-se e a tomarem posse de si mesmos, de seu modo de ser e de viver.

4. RCC – Há cerca de 17 anos, foi publicado o artigo Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, no qual há uma aproximação entre a Biossíntese e a educação. Como se daria essa experiência na prática? De lá para cá, houve alguma experiência concreta que poderia exemplificar essa aproximação? Qual a possibilidade de expansão da experiência para outros espaços educacionais?

Luckesi - Esse estudo nasceu das sínteses que fui realizando entre a abordagem da Biossíntese - área de conhecimentos e práticas psicoterapêuticas somáticas que tem por objetivo a restauração de equilíbrios psicossomáticos na vida humana, que, por sua vez, repercutem tanto no corpo como na psique - e a abordagem da ludicidade, que é um modo de agir e viver sempre em busca de um estado interno pleno. Então, passei a compreender que as atividades lúdicas são curativas, em duas direções: uma construindo o futuro e outra restaurando o passado. Freud fala em forças progressivas e forças regressivas. As progressivas são aquelas que nos possibilitam aprender a viver de forma saudável e plena; são as forças educativas, construtivas, do bem-viver. Já as forças regressivas são aquelas que, por variadas razões biográficas, nos prendem ao passado e não nos permitem viver de uma forma saudável, criativa, plena. A tendência seria de que, à medida que investimos na restauração de nossas qualidades genuínas, criativas e saudáveis, as forças negativas (regressivas) iriam arrefecendo suas potencialidades e dando lugar às nossas forças progressivas, positivas, criativas. Desse modo, as atividades que propiciem estados lúdicos tanto são positivas para a construção de uma vida saudável (progressivas), como para a restauração do equilíbrio de nosso modo de ser frente aos impasses aos quais chegamos ao longo da vida (cuidado com as forças regressivas). Então, no referido texto, assumi que praticar a educação (e-ducere = conduzir de dentro para fora), através de experiências que possam ser lúdicas, é uma forma de “prevenir neuroses futuras”, seja construindo um bem-viver, seja restaurando-o.

5. RCC – Desde que começou a estudar o fenômeno da ludicidade, foi possível perceber o avanço dessa noção na atuação pedagógica dos professores? A que o senhor atribui o crescimento (ou não) do interesse?

Luckesi - Mudanças de conduta exigem muitos investimentos em nós mesmos, curando as mazelas que ganhamos no decurso da vida de modo inconsciente. Nossos traumas, nossas dores, nossas frustrações, quando

não são integradas logo que ocorrem, vagarosamente, vão se somando às experiências negativas, criando novos modos reativos de ser. Muitas vezes, no cotidiano, temos uma reação a um evento qualquer, que nem nós mesmos compreendemos a razão. Essa reatividade intempestiva tem a ver com as experiências biográficas de cada um de nós, que, por não terem se integrado em nossa psique, se transformaram em marcas inconscientes, que vem à tona, supostamente para nos defender de uma situação desagradável que “vai acontecer”. Pode ser que não aconteça, mas para nosso inconsciente, iria acontecer e isso se traduz através do ditado que diz que “gato escaldado tem medo de água fria”. “Antes que aconteça novamente, me defendo”, diz nosso inconsciente. Para que nós educadores possamos atuar com a compreensão de ludicidade da qual estamos tratando aqui, importa que, constantemente, estejamos atentos, no nosso cotidiano, às nossas ações e reações, investindo em saber sua origem, sua base, de tal forma que possamos nos sentir mais e mais senhores de nós mesmos e, por isso, plenos. Acredito, então, que nos sentindo dessa forma, mais senhores de nós mesmos, poderemos atuar junto aos nossos educandos de uma forma mais saudável. No caso, o referido texto não fora proposto como um “programa de ação”, mas como uma forma de compreender a educação, que poderia subsidiar educadores a agir de uma forma mais criativa e saudável para si e para os seus educandos. Frente a isso, não tenho como aquilatar se, de quando publiquei esse texto para cá, houve mudança na conduta dos educadores. O texto foi um convite a compreender e a agir, o que implica mudanças internas de cada um.

6. RCC – Em seu texto: Ludicidade e atividades lúdicas, há a afirmação de que, quando executadas em grupo, as atividades lúdicas ganham força e energia diferentes. Sob seu ponto de vista, por que isso acontece?

Luckesi - As experiências em grupo orientadas para estudos, no que se refere à teoria ou à prática, estimulam os participantes do grupo a entrar na temática, seja do ponto de vista vivencial (emocional, afetivo, cada um com sua experiência biográfica), seja do ponto de vista cognitivo (elaboração teórica de experiências, estabelecimento de compreensões novas pela partilha entre os pares). Afinal, vivência e cognição são facetas do mesmo ato de compreender e ter domínio sobre o mundo, ou seja, quem vivencia, conhece; e quem conhece, vivencia. A experiência em grupo oferece suporte a essa possibilidade de aprender a “compreender junto com o outro”; partilhar uma experiência, ou escutar a partilha do outro, expressa uma mediação para a aprendizagem.

7. RCC – Huizinga, em seu clássico Homo Ludens, manifesta-se com relação ao passado expressando certo saudosismo e alguma apreensão frente ao futuro e ao universo lúdico, que poderia estar “em decadência”, devido, em grande parte, à expansão da ciência e da tecnologia. Como o senhor percebe o fenômeno lúdico na contemporaneidade, com a expansão das novas tecnologias que tendem a afastar as pessoas das experiências sensíveis, concretas, reais? As novas tecnologias representam alguma ameaça ou seriam aliadas à vivência da ludicidade?

Luckesi - Acredito que sempre que emerge uma nova tecnologia, muitas áreas da vida humana abençoam essa emergência e outras áreas se sentem ameaçadas. Contudo, vagarosamente, num jogo de contradições, vai se aprendendo a servir-se dos novos recursos para o bem da vida. Ocorreu dessa forma com a emergência da imprensa no início da modernidade, desde que os livros deixaram de ser copiados, um a um. Com a imprensa, essa atividade de copista desapareceria e os livros poderiam estar “em massa” nas mãos de todos. “A cultura massificada” era julgada na época. E, hoje, sabemos que o livro impresso é uma maravilha. Temos agora o livro digitalizado. Demorará um tempo para aprendermos a utilizá-lo em larga escala. O mesmo ocorreu com a emergência do rádio, da televisão, do gravador, do cassete e, agora, com os recursos da comunicação e da informática. Certamente iremos aprendendo a nos servir desses recursos de forma criativa e útil à vida humana, o que inclui a ludicidade. Cada recurso tem suas especificidades, que necessitam ser aprendidas e integradas à vida, evidentemente, a favor da vida; não contra ela. Os meios de comunicação, hoje existentes, são fortemente revolucionários. O que importa é aprender e auxiliar nossas crianças e adolescentes a fazerem os melhores usos das novas tecnologias. Acredito que nós, educadores, necessitamos ser suficientemente esclarecidos, afetiva e cognitivamente, para auxiliar nossos educandos no seu processo de desenvolvimento.

8. RCC – O seu trabalho com avaliação tem bastante reconhecimento no meio acadêmico. Os caminhos que o levaram para o estudo da ludicidade estariam ligados a essas pesquisas com avaliação da aprendizagem?

Luckesi - Os estudos a respeito de ludicidade não estão vinculados diretamente aos estudos sobre avaliação em minha vida profissional e acadêmica; indiretamente, sim, tudo aquilo que fazemos compõe uma unidade em nosso modo de ser. Poderia dizer que diretamente eles estão mais vinculados à minha vida pessoal e aos estudos na área da Biossíntese, uma área da psicossomática, dedicada à psicoterapia. Meus filhos mais velhos, que

se encontram, hoje, na casa dos quarenta anos, em sua infância vivenciaram uma escola que atuava com as denominadas atividades lúdicas. Sempre estive atento a compreender o que ocorria naquela escola. Ela tinha por nome “Barca D’Alva”, em homenagem ao Professor Agostinho da Silva, um português que viveu no Brasil por muitos anos e que participou, com o Professor Darci Ribeiro, da fundação da Universidade de Brasília, nos anos sessenta. O Prof. Agostinho da Silva tinha sonhos para uma escola de infância com essa denominação, assim como para uma escola para o ensino médio, cujo nome seria “Colégio do Atlântico Sul”. Nos inícios dos anos 1990, realizei os estudos em Biossíntese e, junto com eles, investi na compreensão das atividades lúdicas e a ludicidade. Ao mesmo tempo em que estudava, investi em práticas nas minhas aulas na pós-graduação em Educação, da FAGED/UFBA, com o mesmo tema. Entre 1990 e 2010, ano em que me afastei dos afazeres na Universidade, entre outros interesses, dei bastante atenção às questões da ludicidade, chegando a estabelecer a compreensão epistemológica de que “ludicidade tem a ver com um estado interno de cada ser humano” e isso que denominamos de “atividades lúdicas” (brincadeiras) nem sempre são lúdicas. Creio ser uma importante compreensão. Também no início desse período, juntamente com os estudantes de mestrado e doutorado em Educação, que frequentavam minhas aulas

e meu grupo de estudo, criamos o GEPEL – Grupo de Estudo em Educação e Ludicidade, e, no ano de 2003, fizemos a primeira edição do Encontro de Educação e Ludicidade --- ENELUD, que, agora, neste ano de 2017, realizará sua VIII edição.

9. RCC – Como ocorrem as atividades lúdicas no grupo de pesquisa GEPEL? Como se dá o processo de elaboração teórica a partir da experiência?

Luckesi - Durante sua existência, o GEPEL teve a coordenação de vários professores. Após minha saída da Universidade, em função de aposentadoria, permaneceu na coordenação a professora Cristina D’Ávila, que atua nessa função desde 2010. O grupo está constituído pela coordenadora e por estudantes da pós-graduação em Educação interessados no tema; reúne-se com regularidade e, em suas sessões, dedica-se a estudar experiências e autores envolvidos com a temática da ludicidade. Nas reuniões, são estudados textos, livros, experiências, assim como também são processadas as organizações de eventos assumidos pelo grupo, como, no presente momento, o ENELUD. Todos participam de diálogos e decisões. Ainda nessas reuniões, ocorrem vivências com base em variadas atividades que estimulam experiências de autoconhecimento, de modo especial vinculadas às questões da ludicidade. ■



Genésia de Sousa Nogueira

Biografia:

É uma mulher preta, fruto de diásporas. Professora alfabetizadora na SEEDF desde 1995. Uma mulher apaixonada pela vida, encantada com os ritmos e danças afro-brasileiras. Para ela, o mais importante é ouvir e aprender a história do seu povo contada pelos próprios.

Entrevistadora:

Raquel Oliveira Moreira

Gênero, raça e docência: materialização da Lei 10.639 na sala de aula

Publicado em: RCC #24 · v. 8 · n. 1 · março 2021

1. Revista *Com Censo* (RCC) – A construção da identidade do povo brasileiro, do ponto de vista histórico, foi um processo baseado na interação entre três grandes matrizes formadoras – a indígena, a africana e a europeia. Esse processo, entretanto, não ocorreu de um modo tão harmônico como comumente se acredita – uma perspectiva expressa, por exemplo, na concepção de “democracia racial”; mas pode ser considerado, em muitos sentidos, o produto de relações tensas, por vezes opressoras e até mesmo violentas. Em diversas esferas da vida social, as dinâmicas e experiências históricas decorrentes da formação do povo brasileiro contribuíram para a consolidação de mecanismos de hierarquização entre as matrizes formadoras, muitos deles bastante sutis, ajudando a naturalizar a diferença e a discriminação racial. Comente um pouco sobre os lugares diferenciados que negros, brancos e indígenas ocupam na sociedade brasileira, principalmente no contexto da educação.

Genésia de Sousa Nogueira - No contexto educacional, esses lugares são bem diferenciados e foram, de um modo geral, meticulosamente definidos por séculos: espaços que não são ocupados em plenitude por negros, indígenas e seus descendentes. Com isso, desde a formação do Brasil, ocorre a manutenção de privilégios e de um status quo que tende a favorecer os descendentes europeus.

Os ensinamentos delegados a nossos ancestrais não tinham o objetivo de oferecer um conhecimento crítico e libertador. Nos dias de hoje, por outro lado, o processo de ensino-aprendizagem clama por um olhar sensível, empático e inclusivo nas estratégias pedagógicas, onde a perspectiva das outras matrizes possam ser igualmente consideradas. O índice de pobreza, analfabetismo e vulnerabilidade dos

negros e indígenas no Brasil é tão significativo que, com muita luta, se criou a Lei 10.639/2003, que determina aos brasileiros o direito ao estudo da cultura afrodescendente incrementada pela Lei 10.645, que orienta sobre a inclusão da cultura indígena no currículo.

As táticas de colonização européia se entranharam nas três matrizes formadoras de tal forma que em nossas famílias ouvimos desde cedo: “Para quê estudar?”, “Coloca-os logo na cozinha, na obra dos outros”. Palavras de uma violência desmedida, que aos poucos foram desestruturando o nosso emocional, com pensamentos de abandono, de exploração, de desistência dos estudos. Uma verdadeira bagunça mental nos tempos passado, futuro e presente.

Na minha infância e adolescência na Ceilândia, lembro que tinha muito medo da casa dos outros; víamos e ouvíamos vários relatos de brigas de facas, de estupros, de assassinatos, tiros rasgando o telhado, era uma “terra sem lei”. Definitivamente meu lugar seguro era na escola pública, segundo lugar de convivência para as crianças e adolescentes, além das igrejas e templos conforme a fé de cada família, espaços teoricamente mais propícios a relações mais empáticas e respeitadas.

Eu queria estudar, amava meus professores, mas não entendia por que entrava muda e saía calada da sala por anos nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Um corpo invisível temendo as avaliações externas: o medo das reprimendas dos professores e de meus pais, de perder minha mãe e ter que trabalhar nas casas dos outros.

As festas nas escolas sempre existiram como forma de interação da comunidade escolar. Nós, entretanto, participávamos praticamente como espectadores e vendedores de rifas. Por que será que não havia um encorajamento do professor(a) para uma dança inclusiva, uma rainha e um rei de cada povo?

Influenciada por essas reflexões, decidi cursar o mestrado, em pleno regime militar. Na Escola Normal de Ceilândia o corpo docente era diferente. Debatiam a realidade que vivíamos. O perfil de estudante calado(a) e conformado(a) não renderia nota e muito menos a certificação. Me realizei com as aulas de história da educação, psicologia da educação, das aulas de recreação e jogos, dos debates contextualizados, a produção de material didático, dentre outras que enriqueceram meu sonho de ser uma profissional da educação. Além disso, me deparei com a triste realidade de que embora houvesse autonomia dos professores no planejamento das aulas, os conteúdos ainda permaneciam estereotipados e depreciativos em relação aos temas das relações étnico-raciais.

2. RCC - A violência urbana é um fenômeno social que possui implicações importantes no campo da educação. Essa questão parece afetar, em particular, a vida escolar dos estudantes negros, uma que vez, segun-

do o Atlas da Violência de 2019, por exemplo, no Brasil pessoas negras são mortas com mais frequência que pessoas não negras: os negros representam 75% das vítimas de homicídio. Além disso, dos 10% de brasileiros mais pobres, 75% são negros, conforme aponta o IBGE. De acordo com suas experiências pessoais e profissionais, como você caracteriza e interpreta os efeitos da violência urbana no cotidiano escolar, sobretudo para os estudantes em situação de vulnerabilidade social?

Genésia - No ambiente escolar, como em todos os espaços da sociedade, nem todos os afrodescendentes e indígenas tiveram a sorte de encontrar docentes engajados socialmente e qualificados para desconstruir perspectivas colonizadoras, mercantilistas e estereotipadas – ou seja, professores que reconhecessem os mecanismos de opressão que afligem o nosso povo, que nos empurram para as margens, nos deixando mais vulneráveis a problemas como a morte precoce, a desistência escolar e, ainda, a impossibilidade da ascensão profissional.

Enquanto estudante, percebi que poucos colegas negros(as) terminaram o ensino médio. Muitos(as) desistiram do ensino diurno e entraram no mercado de trabalho para ajudar os pais nas despesas de casa. Alguns tentaram o estudo noturno depois do trabalho, outros suncubiram no caminho das drogas. Fato que justifica a desistência e reprovação das crianças nas escolas.

Os negros são colocados à prova em vários momentos de suas vidas e sofrem com os estereótipos, os rótulos e os julgamentos precoces. No caso do homem negro: “o mais forte”, “o agressivo”, “o melhor no futebol”, “o melhor do samba”, “o viril”. No caso das mulheres: a sexualização, a objetificação do corpo negro, a subtração de direitos enquanto gênero feminino. Pré julgamentos que desumanizam. Essas questões precisam ser pensadas, analisadas e desconstruídas, pois são efêmeras e são ideias criadas ao longo de um processo colonizador para nos desviar do real objetivo da educação: tornar o estudante cidadão para a vida. Com isso, a relevância e necessidade do próprio povo contar a sua história e orgulhar-se de suas origens, fato que só fortalece a importância da Lei 10.639/03.

As aulas de História, nas quais apresentam em seus materiais os povos negros nus, acorrentados, açoitados, em trabalhos braçais, são momentos para lembrar aos estudantes das injustiças e opressões dos nossos antepassados que resistiram, sobreviveram, mas que precisam ser re significadas. Contudo, urge no trabalho pedagógico a ênfase nos valores que libertam nosso povo. Hoje, encontramos representantes nas diversas áreas da sociedade. Inclusive a abordagem não pode ser só nas disciplinas de História e Geografia como no passado, aulas que afloravam em nós os sentimentos de vergonha, medo, culpa e, ao chegar a casa, vários questionamentos a nossos pais.

3. RCC - Problematizar a questão da diversidade étnico-racial no âmbito dos currículos e materiais escolares é uma iniciativa fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas e comprometidas com os ideais de justiça social. Como tem sido a sua experiência trabalhando com as questões étnico-raciais na escola? Quais práticas você destacaria como exitosas e transformadoras na vida dos estudantes?

Genésia - Em primeiro lugar, é importante reconhecer a importância de trabalhar essas questões ao longo do ano letivo e não somente no dia da Consciência Negra ou no Dia do Índio, datas trabalhadas formalmente no currículo escolar.

Geralmente, temos que ser cautelosos nas palavras, apresentar ao grupo práticas que deram certo e, o mais importante: continuar o trabalho mesmo que existam resistências. A abordagem do tema jamais deve vir com debates calorosos, com intenção de julgar quem está certo ou errado e culpar. Estamos em constante mudança. Vivemos um momento em que precisamos de todos – por mais que evitemos pensar no tema, a vida nos traz a reflexão, pois a miscigenação continua: quem nunca viu mães preocupadas com seu filho(a) negro(a) que irá nascer ou adotar?

Em minhas aulas nas séries iniciais, procuro trabalhar os componentes curriculares através de literaturas infantis, observando as características físicas e históricas de cada estudante com leituras, releituras, interpretações, contextualizações e questionamentos, tais como: “e onde estavam nossos avós, nossos pais e você?”, não tenho vergonha de relatar a meus estudantes as minhas origens. Costumo apresentar nosso povo nas mídias, nas artes, na literatura, na música e nas disciplinas. Concomitantemente, percebo os alunos interessados em ouvir sobre minha infância, meus estudos e fatos da minha família, pois isto os encoraja e nos aproxima. As crianças percebem que sobrevivemos às adversidades da periferia com conhecimento e sem negar nossos verdadeiros heróis: nossos pais e antepassados.

O trabalho na base, ou seja, estudos para entender as opressões sutis inseridas nas instituições, como também inserir nas ações e atitudes os valores civilizatórios: a arte de amar a família, o seu corpo, de não se comparar com ninguém; não aceitar padrões de beleza excludentes, a gratidão pela vida, apreciar nossa cultura e ancestralidade e se permitir alegrar-se na música, na dança, no acolhimento. Muitos fatos históricos e atuais precisam ser desconstruídos e reconstruídos, sem desmerecer qualquer cultura diferente da nossa e sem ódio.

O ser humano gosta de ser percebido, por isso, ensino a meus alunos que todos são importantes, na comunidade escolar não existe ninguém melhor do que o outro. Quebramos padrões de beleza apreciando junto com eles as características e atitudes que cada um tem a oferecer.

Explicar o porquê é importante para apreciarmos a beleza de estarmos vivos. Para refletir com o encontro em cada aula que será levado para a vida. Quando algum deles falta, na hora de agradecer pela merenda, lembramos do faltante com uma prece pela sua saúde e bem estar. Esta é uma forma de estreitar laços e formar elos.

Em 2020, diante do cenário atípico a Pandemia do COVID-19, o qual estamos até hoje, no trabalho final do curso Diversidades da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE. Pensamos em uma forma de incrementar nossos trabalhos e apresentações de livros de literatura infantil com protagonistas negros e índios na alfabetização.. Montamos uma sequência didática com a Oficina do Pre-text trabalhado com o BIA (Bloco Inicial de alfabetização), na Escola Classe 66, no Sol Nascente da Ceilândia, no ano de 2013, em um projeto experimental de uma estudante da Universidade Católica. O trabalho abrange vários componentes curriculares, abre espaços para as artes plásticas e cênicas e é aplicado estrategicamente no horário depois do intervalo.

4. RCC - Considerando as experiências acumuladas em sua trajetória pessoal, que mensagem você gostaria de deixar para as mulheres negras e, em especial, para as jovens estudantes negras?

Genésia - O obstáculo maior em minha vida como mulher negra retinta foi lidar com a solidão em todas as fases da minha vida familiar e profissional. Por isso a necessidade de potencializar minha autoestima, a gratidão e valorizar a arte do encontro comigo mesma e com outras pessoas. Penso que a arte e a cultura são terapêuticas, principalmente em conjunto com a natureza.

Os assuntos considerados “proibidos” também são obstáculos em minha vida, ou seja, não são pautas. Fomos acostumados a não comentar sobre o envelhecimento, as religiões, a negritude, a homossexualidade, o câncer, as drogas, a pobreza, a fome, a AIDS, dentre outros. Contudo, aprendo com a escritora Carolina Maria de Jesus em seu livro Quarto de Despejo (1960), que dizia: “A fome é professora”. Hoje, eu complementaria a frase como forma de humanizar estas questões: “Os assuntos silenciados são professores”.

Às mulheres negras, destaco que é importante nos reconhecer como mulheres sensíveis e, não esperar esta atitude dos outros. Irão dizer que “você é forte”!, mas, cuidado! Esse comentário repetido diversas vezes nos coloca na linha de frente do cuidado não remunerado com os outros. O perigo está em esquecermos de nós mesmas, tudo na vida precisa ser equilibrado. Somos as primeiras a serem atingidas pelos julgamentos e depreciações em uma sociedade patriarcal. Assim, convido as todas as mulheres negras: que sejam capazes de viver

a sua história, contada por vocês. Não neguem os costumes e tradições do seu povo, nem sintam vergonha dos seus antepassados.

Na infância e adolescência fomos acostumados pela mídia por uma mensagem com pouca ou quase nenhuma representatividade. Nem a televisão, rádio, revistas, os meios de comunicação, publicidade, tampouco os livros didáticos ou de literatura contribuíram para a minha formação sobre a ideia de diversidade. Desta forma, uma lacuna ficou aberta e precisa ser preenchida, no entanto não é preciso seguir os padrões de beleza instituídos por uma ideologia que sufoca nossa existência.

Para minhas meninas negras e principalmente as retintas como eu, digo: se permitam sentir, evitem andar de cabeça baixa; jamais andem com os ombros encolhidos; cada um tem a sua beleza e qualidades; apoiem as mulheres de sua vida. Valorizem seus cabelos, seu corpo, abuse dos penteados. Estudem e pratiquem a leitura e audição apuradas para interpretar e selecionar o que pode nos ajudar a traçar metas de vida. Sonhem e comemorem cada realização. Questionem seus professores, demonstrem interesse nos conteúdos e não esqueçam de valorizar os momentos de festa junto à natureza; os encontros familiares com boa música, dança e rodas de conversas. Tudo isso nos oferece aprendizados valiosos. ■



Prof. Dr. Djiby Mané (UnB)

Biografia:

Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília; é professor adjunto no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na área de Linguagens; coordenador da área de Educação e Linguagens da Universidade de Brasília no campus Planaltina (UnB/FUP). Desenvolve os seguintes projetos de pesquisa: Letramento Racial nas escolas do Distrito Federal; Pessoas em Situação de Rua nas Imediações das Casas de Cultura; Scrabble: do jogo pedagógico à pedagogia do jogo por meio do letramento e numeramento a serviço da aprendizagem; Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em África (MADSA); Ecologia Cultural e dança africana; Ecologia Cultural e dança kalunga; Digital Africarte e a produção de máscaras africanas.

Entrevistadora:

Prof. Dra. Renata Nogueira

Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, professora colaboradora do Departamento de Antropologia da UnB, pesquisadora do Laboratório de Estudos em Globalização e Economias (LEEG-UnB), professora formadora da Uni-EAPE na área de relações étnico-raciais e integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa-GOET/EAPE. Contato: renatadeiansanogueira@gmail.com

Diversidade linguístico-cultural e decolonização

Publicado em: RCC #39 · v. 11 · n. 4 · novembro 2024

Nota contextual: Como parte das celebrações dos 10 anos da Revista Com Censo (RCC), entrevistamos o professor Dr. Djiby Mané, da Universidade de Brasília (UnB). A entrevista destaca a trajetória acadêmica e atuação de um professor senegalês no Brasil, que promove a valorização da diversidade linguística e cultural africana. Ele reflete sobre desafios enfrentados devido ao racismo e à glotofobia, especialmente em contextos onde o francês é privilegiado em detrimento das línguas locais. Na UnB, ele observa avanços lentos na inclusão de negros e critica a resistência na implementação da Lei de cotas para docentes. Em seu projeto de letramento racial, visa conscientizar estudantes sobre questões raciais, promovendo a valorização das culturas africanas. Além disso, ele desenvolve o projeto *Outros Olhares e Saberes sobre a África*, que amplia a compreensão sobre o continente africano, abordando temas como política, ecologia e colonialidade. A entrevista revela seu esforço contínuo para integrar epistemologias africanas em um sistema educacional ainda fortemente eurocentrado.

1. Revista Com Censo (RCC) - Sua atuação profissional é marcada por articular o debate sobre diversidade linguística e cultural do continente africano e educação antirracista no Brasil. Fale-nos um pouco de sua trajetória e em que medida seus marcadores sociais da diferença, em termos de nacionalidade e raça contribuíram ou dificultaram a consolidação de sua carreira acadêmica em solo brasileiro.

Djiby Mané - “Língua e cultura”, “linguística e antropológica”, “sociolinguística e etnolinguística” são termos que expressam as relações entre línguas e culturas, no sentido mais amplo do termo. Enquanto a sociolinguística estuda a relação entre língua e sociedade na perspectiva variacionista, a etnolinguística, por sua vez, é o estudo da mensagem linguística em conjunto com todas as circunstâncias da comunicação. A relação entre sociolinguística e etnolinguística é ressaltada por Charadeau¹ ao afirmar que: “[...] não são as palavras em sua morfologia nem as regras de sintaxe que carregam significado cultural, mas os modos de falar de cada comunidade, os modos de usar as palavras, as formas de raciocinar, de contar, de argumentar, de brincar, de explicar, de persuadir, de seduzir”².

Também conhecida por antropologia linguística, a etnolinguística consiste no estudo multidisciplinar dos fatos linguísticos, combinando a análise linguística (fonologia, sintaxe e léxico) e a análise etnográfica e etnológica (registro e análise dos fatos culturais), de forma a poder apreender a sua dimensão total.

Como portadoras de conhecimento cultural e instrumento de cultura, é essencialmente por meio da língua

e da linguagem que aprendemos sobre o universo e sobre nós mesmos, pois elas nomeiam e expressam conhecimento e compreensão.

Ao longo da história da humanidade, as questões da linguagem estiveram, direta ou indiretamente, ligadas a questões de definições identitárias, de relações interétnicas e de estabelecimento de relações de dominação. Assim, a língua constitui um dos mais importantes marcadores de identidade que determina, em parte, as relações que serão estabelecidas entre os diferentes falantes.

A diversidade linguística e cultural é, sem dúvida, uma das principais questões que o mundo enfrenta hoje. A importância que assume hoje está obviamente ligada às novas tecnologias, à globalização e ao fato de a língua e a cultura sempre terem acompanhado o poder. A promoção da diversidade linguística é o corolário inseparável da promoção da diversidade cultural.

O conceito de diversidade linguística, um dos componentes da diversidade cultural, descreve uma situação em que várias línguas ou vários grupos linguísticos estão necessariamente em interação. Portanto, invoca todas as relações entre línguas e destaca-se de conceitos que apenas descrevem as áreas de desenvolvimento de uma determinada língua. Além disso, opera a partir de um ponto de vista que valoriza implicitamente a diferença, em vez de vê-la como um problema.³

Afirmar que a heterogeneidade linguística é uma realidade das comunidades significa que todas as línguas vivas estão sujeitas a forças de diversificação que garantem que os seus falantes não falem todos exatamente da mesma maneira. Este fenômeno, conhecido como variação linguística, demonstra a natureza eminentemente social da linguagem. Seja espanhol, francês, inglês ou português, as línguas variam porque são usadas por uma série de falantes com múltiplas identidades. Isto significa, portanto, que a língua não é uma ferramenta de comunicação neutra: qualquer pessoa que fala é imediatamente percebida como proveniente de uma determinada região, como pertencente a uma determinada faixa etária, como sendo educada ou não, etc.

A relação entre língua e cultura é perceptível no modo de falar de cada um, isto é, nas variações intra e interlinguísticas. O ditado “diga-me qual é a sua língua, que te direi qual é a sua comunidade de origem” ilustra bem essa relação. Em outras palavras, basta uma pessoa abrir a boca para se ter uma ideia de sua origem. Por sua vez, Fanon⁴ escreve: “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. Dessa feita, a valorização de uma língua significa a valorização de sua cultura.

Como negro, senegalês, ou seja, estrangeiro, considero-me um exemplo da diversidade linguística e cultural. Coexistem 36 línguas de diferentes *status* no Senegal, das quais falo quatro. Mas, infelizmente, devido à glotofobia⁵ de línguas supercentrais como o francês, a língua oficial

do país, muitas dessas línguas têm sido consideradas preconceituosamente dialetos. Pela minha origem racial, linguística e cultural, percebo que ainda sou confundido com aluno, uma vez que para essas pessoas, um negro não pode ocupar esse espaço como professor. Acreditam que um negro na UnB deve ser estudante cotista ou africano.

Nessas últimas décadas, a UnB tem enegrecido bastante em cumprimento à Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei das Cotas, que define que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e às instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas.

Na minha época de graduação, nos anos 90, um negro na UnB era geralmente estudante africano que ingressou por meio do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). E para aqueles que não conheciam o programa, todo estudante africano na UnB era considerado “filho de rei”.

Houve avanços no que diz respeito a enegrecer a UnB por estudantes negros. Mas, infelizmente, a Lei nº 12.990/2014, que trata das cotas para negros e pardos em concursos públicos, está enfrentando uma forte resistência. Em 2024, uma década após a publicação dessa Lei, ainda dá para contar nos dedos os professores negros nos quatro *campi* da UnB. Quando aparece um concurso para professores da UnB, é geralmente para uma vaga, o que tem levado os departamentos a não cumprir essa lei. Acredito que precisamos avançar bastante no tocante às ações afirmativas, cumprindo as leis independentemente de questões políticas.

2. RCC - Sabemos que você desenvolve uma série de atividades voltadas para educação antirracista nas escolas públicas do Distrito Federal. Comente sobre os principais desafios para se trabalhar epistemologias africanas e afrodiáspóricas em contextos extremamente eurocentrados como a escola.

Djiby Mané - A minha atuação com pautas antirracistas veio da minha formação linguística, o estudo científico da linguagem. Se o ditado diz que “quem tem boca vai a Roma”, costume dizer que “quem tem linguística vai a Roma”. Com isso, devemos entender que a linguagem, estudada pela linguística, está no centro de todas as atividades humanas.

Em seu livro *Linguagem, Escrita e Poder*, Maurizio Gnerre⁶ ressalta o poder da língua na comunicação. Ela é usada para o bem e para o mal. Assim, podemos dizer que todo racismo é linguístico, uma vez que aqueles que cometem atos racistas recorrem à língua por meio de discursos de ódio para inferiorizar o outro.

Como consequência da colonização e da escravatura, o racismo tem persistido em todas as suas formas nas sociedades. E, para acabar com esse flagelo, a educação

antirracista se faz de fundamental importância. É uma abordagem que consiste em promover a identificação de práticas, políticas, atitudes e comportamentos subjacentes ao racismo e modificá-los no intuito de erradicar o racismo em todas as suas formas.

Como venho trabalhando com letramento fonológico no contexto da língua portuguesa, preferi usar a expressão “letramento racial” ao invés de educação antirracista. Além disso, a própria palavra letramento envolve o uso da língua e da linguagem. Assim, no projeto *Por uma pedagogia do letramento racial em escolas do Distrito Federal*, a língua tem desempenhado um importante papel para conscientizar e educar racialmente os alunos sobre a problemática racial que assola o mundo.

A abordagem antirracista por meio do projeto *Letramento racial nas escolas do Distrito Federal* interessa-se pelas relações de poder e questiona as estruturas e o seu papel na produção-reprodução das desigualdades. Procura transformar as atitudes tanto quanto o currículo escolar e as práticas institucionais; o que requer uma análise da produção do racismo ou de outras formas de opressão em contexto escolar. É importante ressaltar que a instituição educacional como local de produção de identidades, e não apenas de conhecimento, deve garantir o desenvolvimento do engajamento ativo, do pensamento crítico e do *empoderamento* de estudantes, principalmente, de grupos historicamente oprimidos.

Todos nós, independentemente da cor da pele, temos um papel a desempenhar no nosso compromisso coletivo para erradicar o racismo em suas múltiplas manifestações. Porém, letrar racialmente as pessoas é um caminho cheio de pedras. Se o projeto objetiva cumprir e/ou fazer cumprir a Lei nº 10.639/2003⁷ o papel do professor como agente formador é de fundamental importância, uma vez que lhe cabe o papel de educador. A primeira barreira enfrentada, no entanto, é a formação desse profissional. Será que ele teve acesso a esses conteúdos durante a sua formação universitária?

Procurei responder a essa pergunta no início da pesquisa, aplicando um questionário na UnB e em escolas para verificar se a Lei nº 10.639/2003 é do conhecimento de todos e se está sendo cumprida. Porém, os resultados não foram surpreendentes, uma vez que os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da Universidade e das escolas não estão atendendo a essa lei, ou seja, não abordam temáticas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Durante esses anos, os resultados do projeto apontam que os alunos envolvidos estão sendo letrados racialmente. Mas é importante ressaltar que não adianta decolonizar as mentalidades sem decolonizar os currículos das escolas e universidades. Infelizmente, os conteúdos na universidade e nas escolas continuam sendo eurocêntricos.

Assim, urge ressaltar que a educação antirracista ainda ocupa um lugar marginal nos PPCs das universidades públicas e escolas, bem como nas discussões e projetos sobre essa temática. Por não constar nos currículos das escolas, o racismo mostra-se como uma temática que faz eco, em geral, em datas comemorativas, como, por exemplo, no dia 20 de novembro, na comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Por meio das atividades de letramento racial desenvolvidas na escola campo de pesquisa como, por exemplo “o Círculo Fechado”⁸, foi possível deduzir que a diferença é uma norma que deve ser identificada, aceita e respeitada.

As diferenças referem-se a necessidades e experiências únicas de cada pessoa, mas que podem constituir motivos de exclusão e discriminação (tratamento diferenciado prejudicial), quando são negligenciadas (por omissão) ou quando são vistas como déficits específicos do indivíduo. Referem-se também à construção social de diferenças baseadas em “marcadores” (sexo, cor, deficiência, etc.). Assim, para viver e conviver em uma sociedade democrática mais justa e igualitária, devemos respeitar as diferenças e considerá-las como um enriquecimento.

3. RCC - Sua atuação acadêmica tem se caracterizado em compartilhar saberes entre, para e além da universidade. Um exemplo dessa atuação é o projeto de extensão *Outros olhares e saberes sobre a África*, coordenado por você. Fale-nos um pouco deste projeto, destacando suas maiores contribuições no que diz respeito à ampliação dos conhecimentos sobre o continente africano dentro e fora dos espaços acadêmicos.

Djiby Mané - *Outros Olhares e Saberes sobre a África* é um dos projetos que venho desenvolvendo na UnB. Na academia, as fontes de pesquisas são geralmente inesgotáveis; mas ela tem evitado tratar de questões relativas à decolonialidade e à diversidade, ou seja, temáticas relacionadas à África e à africanidade. Como senegalês de origem, tenho assumido um papel de embaixador africano na UnB, na minha atuação profissional e nos meus projetos de pesquisa. E essas ações têm sido possibilitadas pelo poder da linguagem, que é a minha área de formação e de atuação profissional.

Além da disciplina *Africanidade*, ministrada na graduação, sempre procuro tratar de temáticas relativas à África em meus projetos de pesquisa como, por exemplo: *Outros Olhares e Saberes sobre a África*, *Ecologia cultural e dança africana*, *Ecologia cultural e as religiões tradicionais africanas (RTAs)* e *Digital Africarte e a produção de máscaras africanas*.

O projeto *Outros olhares* reúne principalmente estudantes de graduação e pós-graduação e professores africanos na UnB. O seu objetivo consiste em discutir questões relativas à África. É uma forma de trilhar o

caminho dos pais das independências dos países africanos que, enquanto estudantes na Europa nos anos 30, organizavam-se para discutir questões sobre a África.

Aliás, a negritude, movimento político-linguístico, surgiu na França a partir das contribuições do senegalês Léopold Sédar Senghor e o martiniquense Aimé Césaire. Na mesma época, criaram a revista *L'Étudiant noir* ('O estudante negro', em português), que era uma arma poderosa para a afirmação da identidade linguística, política e cultural da África e diáspora.

O projeto *Outros Olhares e Saberes sobre a África* se distingue dos demais pela sua abrangência temática. Desenvolvido de forma híbrida para poder envolver mais pessoas dos quatro cantos do mundo, esse projeto aborda temas como política, educação, questões climáticas, economia, saúde, sociologia.

Sem dúvida, essas temáticas estão relacionadas com o passado colonial e seus efeitos na atualidade africana – a chamada colonialidade. A colonialidade significa que mesmo com as independências formais ou políticas dos países vítimas de colonização, o sistema colonial ainda continua operante nas diferentes instituições desses países. Ou seja, seus modelos de organização sociopolítica e econômica ou até mesmo religiosa acabam sendo determinados e influenciados pelo seu ex-colonizador ou por países que exercem hegemonia no cenário global.

Sem dúvida, a colonização é um mal para o continente africano, pois os países africanos foram vítimas de uma terrível violência colonial com mortes, expropriações, privações de liberdade e, acima de tudo, uma profunda negação da dignidade humana através da dominação política, econômica e cultural. Como exemplos dessa violência, podemos citar a guerra de Argélia e o massacre dos fuzileiros senegaleses mortos em Thiaroye, Senegal, em 1944.

A colonização, como enfatizou Césaire, é uma "negação da civilização", isto é, é um crime, uma barbárie intolerável.⁹ O mesmo autor acrescenta: "Falo de milhões de homens aos quais sabiamente se lhes inculcou o medo, o complexo de inferioridade, o temor, o pôr-se de joelhos, o desespero, o servilismo. Obscurecem-me com toneladas exportadas de algodão ou cacau, com hectares plantados de oliveiras ou de uvas. Eu, eu falo de economias naturais, harmoniosas e viáveis, economias na medida do nativo, desorganizadas; falo de hortas destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente em benefício das metrópoles, de saques de produtos, de saques de matérias-primas."¹⁰

Os africanos foram diminuídos pelo colonizador para ele se apoderar das suas terras, do seu trabalho e das suas vidas. O continente africano deve continuar a dar os seus recursos sem poder negociar o preço.

Como produto do projeto *Outros olhares e saberes sobre a África*, foi publicado, no segundo semestre de 2024, o livro *Cartas sobre a África: Afroperspectivismo*

sociocultural, econômico, ambiental e político. Os demais projetos desenvolvidos têm foco cultural, no intuito de divulgar a cultura africana e atender a Lei nº 10.639/2003. Como todas as culturas do mundo, a cultura africana tem características próprias, entre as quais: espiritualidade, pertença comunitária, solidariedade, hospitalidade, hierarquia da sociedade, oralidade e relação com o espaço e o tempo.

Um continente composto de 54 países, a África é um mosaico linguístico e cultural. Mesmo tendo sua cultura contemporânea resultado de contato de povos diferentes com suas respectivas línguas e culturas no território africano durante a colonização, a escravatura e a penetração do cristianismo e islamismo, os africanos se mantêm ligados às suas culturas tradicionais como, por exemplo, música, práticas religiosas e máscaras.

A *Ecologia Cultural e a dança africana* é um projeto de extensão orientado para a democratização e o desenvolvimento cultural em escolas públicas no Distrito Federal e na Universidade de Brasília (UnB). Oferece e defende o acesso à aprendizagem sobre a cultura africana em uma cultura dinâmica e em constante movimento, onde a "criatividade" se mostra como palavra-chave.

Quanto ao projeto *Ecologia cultural e as religiões tradicionais africanas* (RTAs), é importante ressaltar que a África é um continente profundamente religioso, tanto em termos de crenças como de práticas. As religiões africanas são praticadas em muitos países africanos e em todo o mundo (Brasil, Haiti, Cuba, Antilhas, etc.). Vêm de práticas ancestrais e se baseiam na crença em Deus através de divindades representadas pelas realidades da natureza como o céu, a água, a terra e as árvores.

Por sua vez, o projeto *Digital Africarte e a produção de máscaras africanas* consiste em produzir, por meio da impressora 3D, máscaras africanas, no intuito de divulgar a cultura africana através de exposições realizadas em escolas públicas do Distrito Federal e na UnB, disponibilizadas física e virtualmente para visitas.

A partir do projeto *AfricArte*, foi criado o Museu Baobá que, nada mais nada menos, é o acervo físico e virtual criado a partir do projeto *ÁfricArte e a produção de máscaras africanas*. Esse museu é uma mistura de referências históricas e modernidade, que se integra perfeitamente no seu ambiente ao mesmo tempo que convida à viagem e à descoberta, por meio de um acervo físico e virtual.

Na cultura africana, certos elementos culturais parecem comuns a várias regiões, países ou mesmo partes do continente, enquanto outros, por outro lado, são muito mais locais. Assim, não é possível falar em cultura africana, mas culturas africanas. Em outras palavras, apesar da incontestável diversidade cultural africana que se manifesta nas línguas, nas artes, nas tradições musicais e nas crenças religiosas, existem elementos de semelhança entre os povos do continente africano.

4. RCC - Você tem desenvolvido pesquisas sobre concepções de língua, dialeto e o preconceito sociolinguístico tanto no Brasil, quanto em Senegal. Fale um pouco sobre os efeitos desse preconceito.

Djiby Mané - Em um contexto de multilinguismo estatal, as línguas são geralmente hierarquizadas sendo uma com mais prestígio em relação a outras. No caso do Senegal, apenas o francês, língua oficial do país, é preconceituosamente considerada língua, enquanto as línguas maternas são chamadas dialetos e até línguas indígenas.

Nas minhas interações diárias, sempre me deparei com perguntas do tipo “Você fala que dialeto?”; “De onde é esse sotaque carregado? Você fala africano?” Com base nesses frequentes (e errôneos) questionamentos sociais, somente os europeus têm língua? A língua é apenas uma questão de prestígio?

Geralmente, as variedades são julgadas de acordo com o prestígio dos falantes que as utilizam. Enquanto a língua popular é estigmatizada, a da elite é valorizada; o que mostra que todo preconceito linguístico é, primeiramente, social. Em outras palavras, a correlação entre vulnerabilidade social e vulnerabilidade linguística realça a questão conjunta do *status* social e até racial das pessoas e do *status* social de sua(s) própria(s) língua(s). Assim, por trás da dicotomia língua e dialeto, existe um preconceito linguístico, o reflexo de um preconceito social. Esses dois termos são usados em função do *status* social da pessoa.

Falar sobre preconceito linguístico significa analisar a hierarquização entre as línguas. Assim, para caracterizar o plurilinguismo planetário, Calvet (1999) propõe o modelo gravitacional segundo o qual existe apenas uma língua hipercentral (inglês) ao redor da qual gravitam línguas supercentrais (alemão, árabe, espanhol, francês, italiano, português, entre outras), línguas centrais (wolof, suali) e línguas periféricas. Este modelo é um exemplo de preconceito linguístico uma vez que as línguas são hierarquizadas conforme o *status* socioeconômico das pessoas e de um país para outro.

É importante recordar que no processo colonialista, os europeus impuseram suas línguas em detrimento das línguas locais – sempre consideradas “dialeto”. Tem-se aí um caso de glotofobia, que levou a uma glotofagia¹¹, pois, muitas línguas morreram, como, por exemplo, grande parte das línguas indígenas no Brasil, por não resistirem à pressão das línguas dos colonizadores, evidenciando, assim, a língua como um lobo para a própria língua.¹²

Os preconceitos resultam do mesmo processo de categorização e classificação da humanidade. Baseiam-se em elementos subjetivos, muitas vezes ligados a representações estereotipadas, e combinam dados objetivos

como físico, idade, posição social, religião, origem, etc. Um indivíduo será, portanto, julgado com base nessa opinião aplicada, por amálgama, a todos os presumíveis membros da sua categoria, que pode ser constituída segundo múltiplos critérios (ricos, negros, mulheres, belgas, loiros, etc.). Assim, o indivíduo não é avaliado em função de sua personalidade e de seus traços próprios, físicos ou morais, mas sim daqueles atribuídos a todos os seus pares.

Os preconceitos são expressos com base na dicotomia “eles” e “nós”. Levam ao distanciamento de certos indivíduos e de certos grupos e permitem fortalecer os laços entre os membros do grupo. Existem assim preconceitos negativos, que visam excluir, e preconceitos positivos, que reforçam a autoestima individual ou coletiva. Quando se trata de preconceito racial, podem levar a atitudes discriminatórias ou segregativas.

Diante dos preconceitos linguísticos, dirigentes africanos têm se debruçado logo após as independências políticas, através de glotopolítica para o ensino das línguas maternas no sistema educacional, uma vez que as línguas dos ex-colonizadores são não somente glotofágicas para as línguas maternas, mas também matam as culturas locais. Esses mesmos ex-colonizadores avaliam os níveis de alfabetização das populações no mundo, afirmando que os países africanos são analfabetos.

Afinal, o que significa ser analfabeto e em que língua? Será que que é apenas a língua do ex-colonizador que goza de um direito legal? É importante ressaltar que em África, as pessoas são no mínimo bilíngues. Assim, um senegalês pode ser analfabeto na língua francesa, mas fala, lê e escreve em, pelo menos, duas línguas nacionais. Os parâmetros de avaliação não devem se basear somente nas línguas europeias, uma vez que cada país da África representa uma Ecologia Linguística complexa, convivendo em um mesmo país, independentemente do tamanho, de 10 a 40 línguas.

A maioria das línguas do Senegal são descritas, o que lhes atribuem um caráter padrão com suas respectivas gramáticas. Esse sucesso é a concretização do sonho de Cheikh Anta Diop que sempre lutou por uma educação em línguas nacionais. Atualmente, fala-se no Senegal em educação bilíngue que consiste no ensino de uma das línguas nacionais ao lado do francês. Urge ressaltar que foi muito prejudicial o ensino do/em francês, uma língua estrangeira, que não é língua materna de ninguém no Senegal. Como dizia Cheikh Anta Diop, o prejuízo é tanto que resultava em repetências e abandonos escolares, uma vez que, para entender as noções matemáticas em francês, o aluno levava muitos anos, sendo que isso poderia ser facilitado se o ensino fosse em língua materna.

5. RCC - A RCC é um periódico de comunicação de produção científica da SEEDF, sendo uma grande parte de autores/as professores/as da Secretaria de Educação, dos quais muitos são egressos/as da UnB. Neste ano de 2024, a RCC completa uma década de existência, quais dicas você daria para os próximos 10 anos deste periódico e como contribuir com a popularização da ciência na perspectiva epistêmica plural e diversa?

Djiby Mané - Primeiramente, gostaria de agradecer pelo convite, por ter me dado a oportunidade de poder contribuir com essa revista. É sempre uma honra poder contribuir, principalmente no tocante à minha formação acadêmica, atuação profissional e a minha origem social e racial. A academia sempre nos proporciona esse envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por ser uma universidade pública, a UnB tem contribuído na formação de professores, inclusive, os da SEEDF. Além disso, as escolas da SEEDF têm oportunizado a realização de estágios curriculares supervisionados e aplicação de projetos de pesquisa e extensão.

Melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem envolve inevitavelmente a formação de professores. O rápido crescimento do conhecimento e dos novos paradigmas educativos, a adaptação às novas tecnologias, as mudanças metodológicas e didáticas necessárias à universidade atual, exigem dos professores uma formação e atualização constante dos seus conhecimentos. Consequentemente, a formação de professores deve estar muito presente nas universidades. Essa presença manifesta-se através dos programas de formação continuada ofertados pelos programas de pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão.

A formação continuada constitui, para todos os professores e docentes, uma das alavancas estratégicas para o desenvolvimento de competências, não só no domínio do ensino, mas também para garantir uma melhor gestão dos estabelecimentos de ensino. Com efeito, as sessões de formação continuada são oferecidas em resposta à constante evolução das necessidades de formação, tendendo para mais eficiência, mais flexibilidade e menos custos. Assim, por ser uma universidade pública, a UnB pode proporcionar melhor essa formação.

No tocante à luta contra o racismo, acredito que todos nós, independentemente da cor da pele, devemos unir as forças para acabar com o racismo.

A questão da discriminação no ambiente escolar é algo óbvio. A escola não é mais um santuário, mas é porosa para questões sociais e raciais que ocupam e preocupam a sociedade em geral. Nos moldes atuais, ela contribui para um modo de seleção fundamentalmente contrário à sua filosofia. Destarte, introduzir a temática do letramento racial mostra-se como uma via de provocação aos professores e à sociedade em geral.

A preocupação em garantir a todos um sentimento de pertença à turma e ao ambiente escolar, permitindo-lhes encontrar oportunidades de formação justa, exige que o tema “racismo” e outros correlatos devem ser abordados pelos professores. Mas, faz-se importante dispor de um conjunto de ferramentas que permita promover um ambiente ideal de discussão dessas e de outras questões com os alunos. Além disso, acredita-se que profissionais da SEEDF poderiam juntar forças com o NEAB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UnB) que tem se debruçado na temática racial e africanidade.

Diversidade é tudo o que torna as pessoas diferentes umas das outras. Inclui muitos fatores como, por exemplo, raça, etnia, gênero, orientação sexual, *status* socioeconômico, capacidades, idade, crenças religiosas ou políticas. A combinação desses e de outros fatores torna cada um de nós único.

Apesar da sua diversidade, a escola luta para se adaptar às mudanças no conhecimento e na sociedade. Ela está na encruzilhada de questões individuais (aprendizagem, formação, convívio, obtenção de diploma, etc.) e políticas (socialização dos alunos, integração dos cidadãos). Hoje enfrenta novos desafios: quebra da socialização juvenil, manutenção das desigualdades sociais, consciência da discriminação racial, explosão das tecnologias digitais, etc.

Com os fluxos migratórios devido à instabilidade política em países vizinhos ao Brasil, as escolas públicas de Brasília têm se tornado cada vez mais diversas social, econômica, cultural, linguística e racialmente, ao receber alunos de diferentes origens, em especial, espanófono (colombianos e venezuelanos) e francófono (haitianos).

Um outro fator de diversidade na SEEDF é que a instituição conta com escolas do campo, cuja realidade é totalmente diferente das da cidade. Muitos professores das escolas do campo podem dominar as suas respectivas disciplinas, mas não conhecem as realidades do campo. Em outras palavras, esses profissionais acabam não fazendo uma relação entre o conteúdo ministrado com as realidades do campo.

Para lidar com a diversidade nas escolas do DF, acredito que a Revista RCC pode desempenhar um papel *sine qua non* através do envolvimento dos professores da SEEDF em atividades de pesquisas e na publicação dos resultados dessas pesquisas para contribuir com a revista.

A Revista RCC é uma ferramenta de fundamental importância para os professores da SEEDF que poderão colocar em prática as atividades de ensino e pesquisa. Como todos eles possuem a formação inicial e a maioria deles é formada pela UnB, além de muitos serem mestres e doutores, acredito que poderão se envolver mais nas atividades de ensino e pesquisa no intuito de publicar artigos decorrentes das atividades de ensino e pesquisa para abastecer a Revista RCC.

Assim, nos próximos dez anos, a RCC poderá contar com a contribuição dos professores da SEEDF que se tornarão professores-pesquisadores, associando o ensino e a pesquisa no intuito de divulgar seus trabalhos de pesquisas por meio

de artigos. Além disso, a parceria com a UnB pode ser muito importante uma vez que seus professores podem envolver os professores da SEEDF em seus projetos de pesquisas e contribuir com a RCC publicando artigos. ■

Notas

- ¹ CHARAUDEAU, Patrick. Langue, discours et identité culturelle. **Revue de didactologie des langues-cultures**, 3-4, n.123, 2001, p. 341-348. ISSN 0071- 190X.
- ² Do original, em francês: *Pour le dire autrement, ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire* (Idem, 2001, p. 343).
- ³ CALVET, Louis-Jean. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999, 304 p.
- ⁴ FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 50.
- ⁵ Glotofobia é um termo que se refere ao preconceito linguístico sofrido por indivíduos, ou grupos de indivíduos, cuja língua, ou as práticas de linguagem, diferem da língua e/ou práticas linguísticas dominantes.
- ⁶ GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. Produção Gráfica Geraldo Alves, 1991.
- ⁷ A referida Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.
- ⁸ É uma atividade energética que consiste em observar-se e conhecer-se para descobrir a diversidade no grupo.
- ⁹ CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010, p. 27.
- ¹⁰ Ibid., p. 33.
- ¹¹ A glotofagia refere-se a um fenômeno em que uma língua é substituída ou absorvida por outra.
- ¹² MANÉ, Djiby. Glotofobia: por uma abordagem da discriminação linguística racialmente motivada. In: Santos, Ivair Augusto Alves dos; Moreira, Marcos. **As estruturas dissimuladas do racismo: histórias, memórias e resistências**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

ENTREVISTA

Carlos Lafaiete F. Menezes / Divulgação



Prof. Carlos Lafaiete Formiga Menezes

Biografia:

Carlos Lafaiete Formiga Menezes é professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 1994, formado em matemática e pós-graduado em Docência do Ensino Superior. Foi um dos fundadores da Coordenação Regional de Santa Maria. Dando continuidade à sua carreira na rede, foi supervisor pedagógico do Centro de Ensino Fundamental (CEF) 308 de Santa Maria, do CEF 12 e do CEF PAN do Gama e vice-diretor do CEF 12 do Gama. Chegou ao Centro de Ensino Médio Integrado (CEMI) do Gama em 2012, convidado pelo vice-diretor na época, Luiz Cláudio, para ser coordenador, cargo que ocupou de 2012 a 2013. Em 2014 tornou-se vice-diretor e, desde 2017, é diretor da unidade de ensino.

Entrevistador:

Guilherme Reis Nothen

Desafios para a implementação do Novo Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Integrado (CEMI) do Gama

Publicado em: RCC #25 · v. 8 · n. 2 · maio 2021

1. Revista Com Censo (RCC) - No final de 2019, foram escolhidas doze unidades escolares-piloto que começaram a implementar o Novo Ensino Médio no Distrito Federal no ano seguinte. Quais foram os motivos que levaram o CEMI do Gama a aderir a esta proposta?

Carlos Lafaiete - Em discussão numa das nossas Coordenações Pedagógicas, percebemos que o Novo Ensino Médio (NEM) se encaixava bem com nossas propostas de trabalho, que já eram bastante focadas em oferecer aos estudantes a oportunidade de atuarem como protagonistas de seus respectivos processos educacionais. A implementação do NEM vem acompanhada de muitas expectativas, mas também de muitos desafios. Além das aprendizagens comuns e obrigatórias representadas pela Formação Geral Básica, os estudantes também poderão escolher e se aprofundar naquilo que mais se relaciona com seus interesses, talentos e necessidades, através das Disciplinas Eletivas e dos Itinerários Formativos. Eu acredito que a principal vantagem do NEM é a oportunidade que os estudantes têm de escolher seu caminho – as Trilhas de Aprendizagem com as quais mais se identificam, observando o seu perfil e seus desejos futuros. Além disso, o NEM impulsiona mudanças no papel dos principais agentes do processo formativo: professores e estudantes. No caso dos primeiros, por estarem diante do desafio do trabalho integrado por área de conhecimento, o que reivindica coordenações coletivas mais efetivas para o planejamento de ações pedagógicas e mudanças no formato das aulas que devem superar a mera transmissão do conhecimento e integrar situações de aprendizagens mais desafiadoras, envolvendo a solução de situações-problema. Os estudantes, por sua vez, saem da posição de meros receptores e

tornam-se sujeitos ativos, corresponsáveis pelo processo formativo, com disposição para participar com mais autonomia na busca pelo conhecimento e capazes de atuar conscientemente nos desafios do mundo atual.

2. RCC - Quais foram os principais desafios que o CEMI do Gama enfrentou no começo da implementação do Novo Ensino Médio? Como está sendo a sua experiência como gestor ao longo desse processo?

Carlos Lafaiete - Um dos maiores desafios para a implementação do NEM foi o espaço físico, pois o CEMI é uma escola pequena e, por isso, foi necessário adequar o espaço já existente. Mas graças à parceria com a Coordenação Regional de Ensino do Gama, à SEEDF e às Emendas Parlamentares captadas pela gestão da escola, conseguimos criar espaços dinâmicos e prazerosos para o bom andamento da proposta. O NEM traz novos componentes curriculares que devem ser trabalhados numa perspectiva mais dialógica, com atividades “mão na massa”, priorizando o desenvolvimento de projetos e situações-problema. Nesse contexto, o professor, na condição de organizador de situações e ambientes de aprendizagens, não fica limitado aos espaços destinados às aulas tradicionais. A preparação dos professores e da equipe pedagógica se mostrou um desafio inicial e permanente, uma vez que o NEM se fundamenta em novas bases conceituais que necessitam ser entendidas e traduzidas para ações efetivas em sala de aula. Isso exige formação permanente dos professores, inclusive com a participação de parceiros como escolas de formação e universidades.

Outro desafio que enfrentamos diz respeito às mudanças na estruturação dos documentos de registros e diários dos professores, que passaram a incorporar os objetivos de aprendizagens do *Currículo em Movimento* do Distrito Federal (DF), avaliações diagnósticas e indicação de conceitos por aluno, em contraposição à escala numérica notas utilizada nos diários antigos. O envolvimento dos pais e estudantes nesse processo também foi desafiador, pois a oferta passou a ser semestral, por sistema de créditos e com avaliações por conceitos, o que exige constantes encontros para esclarecimentos, amadurecimentos, apropriação das novas ideias e compreensão das mudanças.

3. RCC - O CEMI já vinha ofertando uma Educação de Nível Médio Integral e integrada à Educação Profissional na perspectiva da formação de um cidadão crítico e consciente. Nesse sentido, quais as características comuns que você identificou entre o Novo Ensino Médio e as práticas pedagógicas já existentes na sua escola?

Carlos Lafaiete - Parte das características pedagógicas que o NEM introduz já eram trabalhadas por nós há um

bom tempo, mas a nova proposta deu subsídio teórico para melhor fundamentar nossas ações e torná-las mais efetivas. Percebemos muita sinergia entre o que já fazíamos e a nova proposta, o que foi um fator favorável para a implementação da nova proposta. Podemos destacar nesse sentido a Investigação Científica que fundamenta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que pode ser considerada o braço curricular do NEM, fortalecendo o trabalho processual de iniciação às Ciências e Tecnologias que já era uma tradição de mais de dez anos na escola e que culmina numa atividade denominada Expocemi. O projeto Processos Criativos é outro exemplo de sinergia entre o NEM e o CEMI, pois são amplamente incentivados em iniciativas como o Sarau, Aplicativos e MakerSpace. O eixo Mediação e a Intervenção Cultural, que é proposto nas Trilhas de Aprendizagem do NEM do DF, se somaram aos dos projetos Afro brasilidades e Idealize, que apresentam o mesmo foco formativo. O empreendedorismo, outro fundamento da nova proposta, ressona com as ações de negócios que há anos são abordadas em nossa instituição num projeto denominado Projeto Empresa. A visão empreendedora, num sentido mais amplo, também sempre fez parte da filosofia geral da escola que incentiva a pró-atividade dos estudantes e preparação de lideranças para atuar na sociedade. Outra característica importante, exigida no NEM e que é comum no CEMI, é a capacidade do corpo docente em refletir sobre suas ações, aceitar desafios novos e se adaptar às novas necessidades. Por esses e outros motivos, tenho muito orgulho de ser gestor de uma equipe maravilhosa, pois os servidores aqui estão sempre em formação para buscar o novo. Como sempre falo, aqui somos a “Família CEMI”.

4. RCC - O Novo Ensino Médio permitirá aos estudantes escolherem as áreas de conhecimento com as quais possuem mais afinidade, o que pode contribuir para a diminuição da evasão escolar. Os novos currículos também podem incentivá-los a descobrirem novas aptidões. Em sua opinião, quais são as vantagens da Flexibilização Curricular proposta pelo novo currículo?

Carlos Lafaiete - O principal ponto positivo do NEM é, na minha visão, a autonomia dos estudantes para escolher seu caminho educacional através dos Itinerários Formativos. Esse processo é rico porque ao mesmo tempo que dá oportunidade ao estudante de fazer escolhas de acordo com suas afinidades, também exige responsabilidade, pois uma escolha equivocada pode gerar inadequações. Além disso, essa possibilidade torna a escola um espaço mais atrativo e com significado para o estudante, uma vez que está mais sintonizada com seus objetivos e consegue potencializar as suas habilidades e afinidades formativas, dando oportunidade de melhor preparação e de fazer escolhas assertivas no ensino superior. Outro

aspecto positivo da flexibilização curricular diz respeito aos desafios pedagógicos do planejamento, construção e implementação de novas disciplinas. Nesse caso, os professores têm a oportunidade de mobilizar conhecimentos e habilidades que extrapolam suas formações específicas, numa dinâmica que tem como resultado uma mescla de desafio com prazer. Portanto, a proposta de flexibilização curricular é uma construção coletiva que envolve levantamento de dados, que revela talentos e potencializa as necessidades individuais e coletivas dos envolvidos no processo de formação. Acho que esta frase do educador e filósofo Paulo Freire resume bem o nosso sentimento em relação ao NEM: “A Educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas e pessoas transformam o mundo!”.

É importante considerar, entretanto, que o NEM também gerará maiores desafios aos professores e às unidades de ensino, que deverão se adequar a esta nova realidade.

5. RCC - Uma das grandes novidades do Novo Ensino Médio no Distrito Federal é a unidade curricular Projeto de Vida. Como está sendo a experiência de trabalhar com o Projeto de Vida, tanto para os professores quanto para os estudantes? Que aspectos

você considera relevantes, nesta unidade curricular, ocorridos desde o 1º semestre de 2020 até hoje?

Carlos Lafaiete - A disciplina de Projeto de Vida também é um dos diferenciais do NEM, pois, quando bem trabalhada, proporciona um norte não só sobre os desejos futuros, mas também para as tarefas cotidianas do estudante, tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal. O Ensino Médio é um momento muito especial para os jovens, pois além do contato mais aprofundado com os conhecimentos específicos, é um período caracterizado por grandes transformações físicas e intelectuais, além de ser um momento destinado a decisões impactantes com relação ao futuro, seja no mundo do trabalho ou na escolha do curso superior. O Projeto de Vida atua exatamente ajudando o estudante a se autoconhecer, a se perceber no mundo e a potencializar suas habilidades. Em resumo, é uma proposta que ajuda o estudante a tomar decisões e a se organizar para os desafios atuais e futuros.

A “Família CEMI”, sempre que possível, procura identificar e trabalhar o potencial de cada aluno. Como se fosse um jardim, estamos sempre adubando e regando, para que um dia se torne um jardim florido e premiado. ■



Prof. Dr. Carlos Lopes

Biografia:

Carlos Lopes é graduado em Pedagogia (UFPI), doutor em Sociologia (PUC-SP) e realizou Pós-Doutorado na Universitat de les Illes Balears (Espanha) na linha de pesquisa Integridad Académica y Usos Sociales y Educativos de las TIC. É professor da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente (2023) é o coordenador da linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação do PPGEE/UnB. É membro da Rede Ibero-Americana de Investigação em Integridade Acadêmica (Red-IA).

Contato: carloslopes@unb.br

Entrevistador:

Marina Nunes (SEEDF/EAPE)

Repensando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas educacionais

Publicado em: RCC #35 · v. 10 · n. 4 · novembro 2023

1. Como você define, de forma sucinta, o conceito de cibercultura e inteligência artificial?

Carlos Lopes - Conceitos como cibercultura e inteligência artificial têm sentidos que são construídos a partir de áreas de conhecimento diferenciadas e que, por vezes, são concepções que estão em disputa na mesma área ou com outras áreas, circulando em várias realidades e por suportes variados – revistas, redes sociais, jornais e outros meios. Esses conceitos são incorporados por sujeitos individuais e coletivos, sendo “possuídos” e legitimados por diferentes apropriações. Ao me defrontar com perguntas como essa, para mim, é inevitável também dizer que os conceitos de cibercultura e de inteligência artificial devem ser situados nos âmbitos específicos dos estudos, pesquisa e intervenções humanas na realidade. Se parto da Computação, Matemática, Psicologia, Linguística, Pedagogia, Filosofia, Antropologia, por exemplo, esses conceitos poderão ter certa especificidade ou serão admitidos integralmente sem ressalvas e transitarão, cruzarão fronteiras do conhecimento. Se não parto de áreas de conhecimento específicas, posso partir das práticas e discursos gerados em ambientes micros, que vão representar novos pontos de referência para fixar novos conceitos, abordagens. Tanto em relação à cibercultura quanto à IA, é necessário nos remetermos à compreensão das suas especificidades, quando da realização de estudos e pesquisas. Parto do campo educacional e do âmbito da pós-graduação para fixar diretrizes em relação à minha compreensão sobre a cibercultura e a inteligência artificial. A cibercultura se situa numa realidade sócio-histórica concreta em que as nossas relações se conectam aos sujeitos e/ou apenas a dispositivos específicos das tecnologias da comunicação, que nos mobilizam ao acontecimento

– o que nos interessa, configurando diferentes práticas individuais e coletivas nas culturas do digital, simulações no espaço virtual, em uma gama de processos e produtos no ciberespaço. Vamos moldando e/ou sendo pré-moldados por culturas tecnológicas que se instalam, se acomodam no nosso corpo, que nos provoca a resistir ou que se tornam transitórias. Eu estava lembrando que há algumas décadas recentes, as pessoas perguntavam qual era o nosso número de telefone celular – aquele tipo de aparelho que apelidavam de “tijolão”, lembra?; depois, a pergunta não foi mudada, mas agregada a uma outra que ganhou importância a se perguntar sobre qual era a nossa conta de e-mail que, quando bem me lembro, o acesso a conta de e-mail era algo pago e depois tivemos provedores de e-mail gratuitos como o Bol. No momento presente, o telefone celular não se restringe a ser um dispositivo que apenas faz e recebe chamadas telefônicas, mas que se conecta ao ciberespaço, mobilizando imaginários e práticas socioinformacionais. É interessante ressaltar o quanto a conta de e-mail passa a ser algo quase não utilizado pelas novas gerações, utilizando de forma predominante o telefone celular. O telefone celular ganha uma representação como se fosse parte do nosso corpo, colonizando nossa mente, uma extensão que se conecta ao ciberespaço, hibridizando a nossa cognição e a vida social. O edifício da cibercultura tem base numa realidade material que se associa às subjetividades de sujeitos individuais e coletivos que se entrelaçam nas sociedades, nas práticas concretas que têm como referência as tecnologias da informação e comunicação. Em suma, a cibercultura está também dentro de nossos corpos, na relação e fora de nós, quando do sentido das práticas na cultura do digital e do virtual, portando valores, e sendo afetado por novos padrões, incluindo os ideológicos. Já sobre o conceito de IA, esse é algo complexo, frente às várias abordagens e perspectivas de aplicações que vêm se desenvolvendo ao longo da história. Não irei discorrer sobre a história da IA, mas apenas pontuar alguns aspectos para chegar a alguma definição provisória. Eu recordo que, em 1997, um computador disputou partida com um campeão mundial de xadrez e ganhou. E, mais recentemente, em novembro de 2022, tivemos um modelo de linguagem tecnológica, conhecido como GPT, que é a base do ChatGPT, em que essa ferramenta interage com os usuários e produz textos escritos. A ideia de chat é porque é conversacional. GPT porque é o modelo de linguagem tecnológica utilizada. Se o usuário quer um determinado texto, sobre tal assunto, estilo, com inclusão de citações e referências, a ferramenta gera o conteúdo escrito de maneira muito rápida. Daí, o usuário pode ir refinando, ajustando as suas perguntas na interação com a IA para ter um texto escrito como se fosse produzido por um ser humano. Pois bem, o computador que joga xadrez, calcula e prediz os próximos

movimentos do seu oponente, simula o comportamento de um humano como assim o fosse e toma decisões. Nesse caso de 1997, o computador já jogava xadrez a partir de instruções e regras estabelecidas na programação da IA. No caso do ChatGPT, o usuário mantém interação com essa ferramenta para que vasculhe a base de dados disponível na internet, em fontes as mais diversas, em busca do que já se tem sistematizado de informação sobre determinado assunto, para gerar a escrita por assistência da IA. Nesses dois casos, sem me estender a vários exemplos das aplicações da IA, o ser humano é que é o sujeito concreto, racional, emocional, que faz a programação do computador que joga xadrez e que faz o alinhamento da IA para a escrita de textos e também aquele que opera para a realização das tarefas. Eu me identifico com a concepção de IA de Cozman e Neri, porque esses autores assumem que a definição exposta por eles, ainda que seja vaga, configura alguma clareza ao enfatizarem que se trata de computadores cujos programas representam e raciocinam sobre conhecimento e crenças, tomam decisões, aprendem e interagem com o seu entorno, realizando essas tarefas ou algumas outras com muita sofisticação.

2. Quais são os efeitos da inteligência artificial no contexto educacional atual?

Carlos Lopes - Preciso elucidar que não me referirei aqui à inteligência artificial para corrigir avaliações ou mesmo de aplicativos agregados em tecnologias assistivas. Citarei alguns efeitos da inteligência artificial me referindo àquela generativa para a escrita de textos. Apresento alguns efeitos da IA que podem ser captados, examinados e compreendidos a partir de alguns eixos. **Num primeiro eixo**, ela gera efeitos a partir das propriedades específicas da própria linguagem tecnológica que, por alinhamentos prévios, gera os conteúdos escritos. Esse objeto pode, por sua potência, gerar vieses racistas, de gênero, de classe, de desinformação, entre outros e, por outro lado, tem a capacidade positiva de trabalhar uma grande quantidade de dados. **O segundo eixo**, para o exame dos efeitos, deriva do sujeito, o usuário da ferramenta, que expressa as suas subjetividades e modos de estruturar a relação com a IA generativa para a escrita, desde a personificação deste como companheiro, tutor, orientador, curador, gerando a mentalidade de confiança ou desconfiança em relação aos conteúdos ou, ainda, delimitando, ou não, o usuário o espaço da sua autoria na produção textual, ou simplesmente agindo como um ciberfraudador ou ciberplagiador ao apresentar para um terceiro algum texto gerado por algoritmos como se fosse de lavra própria. **O terceiro eixo** se dá no âmbito da instituição educacional ou de pesquisa, que age socialmente diante da IA, seja silenciando, resistindo

ou acomodando a linguagem tecnológica na produção escrita no contexto escolar. Geralmente a resistência à IA se associa a medos que tem diferentes faces. **O quarto eixo** é o da relação entre os sujeitos nos processos de ensinar e aprender, em que a IA se insere como objeto didático. Aqui me referindo a Paulo Freire, educador e educando vão se defrontar com situações-limite, atos-limite e inéditos-viáveis no processo pedagógico ou em outra orientação prática, vão configurando relações pedagógicas, simplesmente tecnificadas. **O quinto eixo** para análise dos efeitos se dá na escala macro do mundo social, no âmbito do capitalismo informacional que, por meio do domínio das grandes empresas de tecnologia do mercado de IA, agem muitas vezes sem transparência em relação à segurança dos usuários e sobre a utilização dos dados pessoais e, também, diante disso, surge a agenda pública da regulamentação estatal. Outras variáveis podem ser identificadas nessa escala macro, a exemplo do efeito deletério em relação ao analfabetismo funcional, na distância cultural entre as classes sociais pela posse e apropriação desses modelos generativos de linguagem tecnológica, na concepção de um mundo social acelerado em que a noção de que tempo é dinheiro, provoca até a suspensão da pausa, entre outros aspectos. Há vários efeitos em cada um desses eixos. Os efeitos são variados e é possível estabelecer outros eixos específicos para verticalizar, aprofundar a discussão e a práxis, quando essa última for uma categoria fundante para a compreensão dos processos educativos e pedagógicos, por exemplo. Por esses eixos, podem transitar categorias transversais. Por exemplo, a categoria da ética e da moral, o senso de produtividade improdutiva na geração de textos com a assistência da IA, os desejos, os medos, o entusiasmo, o plágio e os seus efeitos no indivíduo, na instituição e no mundo social podem ser captados em mais de um eixo. Evidentemente que essas categorias podem ter um nível maior de acomodação em um ou outro eixo.

3. Como a inteligência artificial pode contribuir para a identificação de plágio nos processos de escrita?

Carlos Lopes - Eu gostaria de dizer inicialmente que o plágio deve ser tratado como questão pública e com estreita relação com a integridade acadêmica, desde a formação na educação básica. Entendo que o plágio, e mais recentemente o ciberplágio, tem realização com o processo de socialização em níveis e etapas de escolarização e nas práticas que envolvem a relação do sujeito com a produção escrita. A composição textual com 'doses' de ciberplágio na hibridização do texto entre o gerado por recursos e linguagens da IA e do que é propriamente criado pelo autor da escrita expandem a compreensão genérica do plágio para além do copiar e colar ou imitar. Sobre a questão de como a IA pode contribuir para a identificação

do plágio, é importante informar com brevidade sobre como isso se dá na prática e algumas questões que ainda envolvem a importância da ação humana e não de um programa computacional. O texto escrito é submetido à ferramenta de IA, que vasculha na internet a similaridade entre essa produção escrita e outros conteúdos de fontes diversas, a exemplo de artigos, livros, trabalhos apresentados em eventos, gerando um relatório que identifica— quando houver—, os índices de similaridade, por porcentagem, entre o texto carregado no software e essas referências existentes na web. Todavia, esse relatório de similaridade entre as fontes necessitará que a pessoa faça a verificação, pois nem sempre o que é gerado como semelhante na relação de similaridade entre os textos é plágio. E, além do mais, há o próprio fato de que hoje temos IA que gera textos com citações corretas e lista as referências utilizadas na produção escrita. Se hoje temos docentes e estudantes que, por várias razões, estão muito, mas muito distantes do conhecimento, acesso e apropriação da rotina pedagógica de uso dessas linguagens tecnológicas nos seus aprendizados, imagine diante dos meandros, labirintos, em termos da compreensão, para além da "guerra"— no mercado informacional entre a IA que gera textos com citações e referências na escrita e aquela que verifica a similaridade entre as fontes, mesmo quando do uso da IA na produção textual. Falo de mercado porque algumas dessas ferramentas que verificam a similaridade entre fontes são pagas; outras, não. No caso dessas últimas, supostamente gratuitas, pagamos com os nossos dados. Esses recursos tecnológicos que verificam a similaridade entre as fontes, principalmente pensando no contexto educacional, fazem sentido quanto estabelecemos, em relação aos nossos educandos, uma rotina pedagógica com regras claras do jogo escolar em relação aos aprendizados da escrita autoral. E nisso se inclui os aspectos subjetivos e objetivos que envolvem a escrita no processo de escolarização, compreendendo e examinando a questão do plágio e das especificidades da cópia em determinada fase da socialização escolar.

4. Como você vê o futuro da educação com o avanço da tecnologia e quais possíveis tendências podemos esperar na próxima década?

Carlos Lopes - Em termos gerais, penso que as questões econômicas e culturais estarão sempre presentes nas reflexões sobre a assistência da IA na geração de textos escritos, variando o acento em um desses aspectos como ponto de partida ou conjugando ambos. Como já disse, em resposta a outra questão, há diversos tipos de IA com funções específicas. Meus estudos e pesquisas estão atualmente concentrados na reflexão sobre a assistência da IA na escrita em diferentes níveis e etapas da escolarização. Também me interessa sobre como tal

tema se insere na educação popular. Uma tendência geral da IA na educação é a amplitude do binômio inclusão e exclusão digital, não me referindo especificamente ao domínio, manuseio desse tipo de linguagem tecnológica por diferentes sujeitos, mas do que, em termos de poder, apropriação cultural desses modelos tecnológicos, pode-se produzir na sociedade a partir da hibridização de diferentes gêneros textuais, sendo parte gerado por IA e outra apenas pelo ser humano. Em 2021, antes do lançamento do ChatGPT, quando havia apenas o modelo de IA chamado GPT 3 para a escrita de textos, realizei pesquisa com estudantes de pós-graduação em Educação da UnB e uma das questões abordadas foi sobre os pós-graduandos admitirem, ou não, o uso da assistência algorítmica na escrita de textos acadêmicos. Da exploração da base empírica da pesquisa que realizei no pós-doutorado, eu e dois colegas da Espanha, o professor Rubén Comas e o professor Antoní Cerdà-Navarro, elaboramos um artigo que tem o título “Tese de doutorado em educação escrita por inteligência artificial?”, que será publicado na Revista Brasileira de Educação – RBE. Desse estudo, resultou a categoria do texto híbrido. Penso que uma das tendências da IA em educação se dará em relação às tipologias de texto nos diferentes níveis e etapas de escolarização, sendo incrementado o texto híbrido: IA e humano. Como se define esse texto híbrido? O usuário faz uso da IA para criar uma base para a escrita acadêmica, aí a pessoa vai editando, ajustando toda a produção textual, configurando ao seu estilo, ampliando o conteúdo e, substantivamente, tendo elementos da criação própria. Esse texto híbrido não exclui o autor da produção escrita, gestando o sujeito dependente de algo que seja exclusivo e automaticamente redigido por IA. Eu gostaria de enfatizar o seguinte: o que se define como base para a escrita a partir da IA exigirá sempre a delimitação dessa especificidade, tendo como pressuposto a compreensão, pelo sujeito, da natureza do conhecimento a ser produzido. Em determinado projeto de pesquisa, será inadmissível ter assistência da IA no texto; em outros, sim, será possível se utilizar. O texto padrão e o texto artesanal são outros tipos de escrita que estão na cena das reflexões sobre a concepção e práticas culturais que envolveram a assistência da IA na escrita. O texto padrão será aquele gerado por IA, com a tendência de não ter a variação de vocábulo, de estilo, entre outros aspectos referidos a um mesmo assunto. Já o texto artesanal não conterà, em qualquer parte, a intervenção da assistência da IA. Então, vislumbro a tendência do texto híbrido: humano e IA na composição textual, aceito legitimamente no contexto escolar, a partir dos critérios estabelecidos

em escala macro e micro. Outra tendência é a ampliação e disputa por poucas empresas de TI por esse grande mercado informacional de IA, sendo a regulamentação governamental algo pontual, sem ameaçar a estrutura de poder desses grandes grupos. As atividades avaliativas serão visibilizadas enquanto maior ênfase, em relação ao que se fazia antes do ChatGPT, com enfoque em provas orais, avaliações da aprendizagem escrita à mão em sala de aula e tarefas mais contextualizadas, essas últimas demandarão ampla formação dos docentes. A escrita tem a sua gênese, se dá e deve ser compreendida a partir das práticas dos seres concretos, humanos, nas relações situadas historicamente em etapas e estruturas de educação com recursos e linguagens as mais diversas, entre essas, a IA, para gerar as transformações.

5. Quais estratégias podem ser adotadas para que os desafios enfrentados pelos professores na era digital sejam superados?

Carlos Lopes - Há várias estratégias, mas gostaria de sinalizar que devem ser concebidas, implementadas, avaliadas e novamente praticadas, como políticas institucionais que integrem a União, os Estados e os Municípios, e que não deixam de valorizar aquelas experiências locais, por suas especificidades. Se por um lado há essa dimensão macro, não se pode perder o horizonte daquelas ações micro, no chão da escola e que integram, ou deveriam integrar a comunidade escolar nos seus vários enfrentamentos. Independentemente do nível e da etapa da formação escolar, muitos estudantes, professores e pesquisadores estão expostos, são atraídos ou mobilizam sua própria curiosidade em direção à cultura tecnológica da IA progressivamente, avançando na exploração, na experimentação e na aplicação das funcionalidades da assistência algorítmica na geração de textos escritos. A estratégia, que passa pelo papel do Estado, exigirá financiamento público. Nesse sentido, é fundamental que o papel do Estado seja estratégia e estratégico na direção política da equidade. Incentivar processos de inovação pedagógica na escola – ou universidade –, inserindo por exemplo, a escrita com a assistência da IA como objeto didático, examinando as condições necessárias para a inovação, as inovações geradas e a própria equidade nas iniciativas implementadas no processo de ensinar a aprender. A integridade acadêmica deve ser questão pública que se torna mais necessária com as várias aplicações da IA. Os valores, os aspectos éticos e morais, também devem se integrar à estratégia e à política de integridade acadêmica nas instituições educacionais. ■



Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Biografia:

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1971), mestrado em Ensino pela University Of Houston (1978), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (1997). Atualmente é professora da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando em cursos de graduação, mestrado e doutorado. É organizadora dos livros "Avaliação: políticas e práticas" e "Avaliação formativa: práticas inovadoras", ambos da editora Papyrus. Autora dos livros: Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico (2004), Virando a escola do avesso por meio da avaliação (2008) e Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia (2010), todos da editora Papyrus. Coordena o grupo de pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br>.

Entrevistadores:

Cilene Vilarins Cardoso da Silva e
Cristhian Spindola Ferreira

A pesquisa científica na área de avaliação educacional

Publicado em: RCC #11 · v. 4 · n. 4 · novembro 2017

1. Revista *Com Censo* (RCC) - A senhora é pós-doutora em avaliação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Como surgiu seu interesse pela avaliação como área de pesquisa?

Benigna Maria de Freitas Villas Boas - Em 1962 conclui o Curso Normal no Elefante Branco. Pertenci à primeira turma a realizar o curso completo em Brasília. Não me lembro de a avaliação ter sido um tema de destaque. Quando íamos "dar" nossas aulas na Escola de Aplicação, preocupávamos mais com as estratégias pedagógicas. As professoras dessa escola nos ajudavam a preparar as aulas porque desenvolvíamos o que caberia a elas. Em fevereiro de 1963, fui contratada como professora horista (designação para os professores não concursados) da Fundação Educacional do DF. Fui encaminhada para a Escola Classe 107 Sul, dirigida pela professora Lídia Cardoso, exigente, responsável e amiga. Minha primeira turma foi uma 4ª série primária. Reuníamos semanalmente com orientadoras da administração central, sempre para tratarmos de técnicas de ensino. Como eu trabalhava com uma turma pequena, cerca de 25 estudantes, acompanhava o progresso de cada um. Para que ninguém ficasse para trás, pedia que tivessem um caderno reservado a tarefas específicas, no qual eu mesma anotava atividades extras, de acordo com a necessidade de cada um. Assim eu dei início a uma estratégia de intervenções pedagógicas, que aconteciam assim que as necessidades surgissem. Não recebi orientação para isso. A avaliação já estava dentro de mim. Não tive estudantes reprovados.

2. RCC - Autora de vasta produção científica. A maior parte dos seus trabalhos tem como objeto de estudo

o processo de avaliação nas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Como essa ligação com a Educação Básica do sistema público de ensino do Distrito Federal influenciou na sua prática acadêmica como professora do ensino superior, na Universidade de Brasília (UnB) e pesquisadora da área de avaliação?

Benigna - Após 25 anos de trabalho na SEEDF, fiz concurso para a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Era meu sonho atuar em cursos de formação de professores. Assumi o compromisso de não me desligar da SEEDF porque sempre entendi que o professor formador precisa estar também “dentro” das escolas de Educação Básica. Em um dos semestres em que ofereci a disciplina Avaliação Escolar para estudantes do Curso de Pedagogia, realizamos uma atividade gratificante para mim e para eles. Como tínhamos aula duas vezes por semana, uma delas acontecia em turmas de uma Escola Classe da Asa Norte. Os estudantes foram distribuídos em pequenos grupos e cada um, por dois meses, acompanhou o trabalho de uma mesma turma da escola. Na aula em que ficávamos na FE/UnB, discutíamos o que havíamos presenciado, à luz do referencial teórico adotado. Importante: eu estive presente em todos os encontros na escola. O ponto alto do trabalho foi a percepção inicial dos estudantes: não viam acontecer a avaliação enquanto estavam na escola porque, até então, ela significava aplicar provas. A partir daí começamos a discutir a concepção e o formato da avaliação formativa.

A ligação que sempre mantive com a Educação Básica serviu de inspiração para a criação do Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA – em 2000, cadastrado no CNPq e certificado pela UnB, do qual fazem parte ex-orientandos de mestrado e doutorado, quase todos professores da SEEDF. Este grupo desenvolve pesquisas sobre avaliação, realiza encontros com grandes grupos de profissionais da educação e nas escolas, escreve artigos, livros e capítulos de livros.

3. RCC - Alguns resultados de pesquisas e trabalhos sobre avaliação apontam que os professores possuem dificuldades de entendimento da concepção formativa de avaliação. Como você avalia a abordagem da temática da avaliação nas licenciaturas brasileiras? Como a avaliação continuada pode contribuir para fortalecer a prática pedagógica avaliativa?

Benigna - Os cursos de licenciatura têm enfrentado dificuldade em praticar a avaliação contrária à classificatória e em dar destaque à aprendizagem da avaliação. Pesquisas indicam que este tema não faz parte do processo de formação dos professores desses cursos que, conseqüentemente, a ele não dão importância.

Há aqueles que dizem que não gostam da avaliação. Outros afirmam ser difícil avaliar. Observo que, de modo geral, avaliação é sinônimo de prova. Assim se formam os futuros professores que, ao chegarem às escolas e encontrarem a exigência de adoção da avaliação formativa, não sabem o que fazer. Vem, então, a necessidade da formação continuada, assim que os professores recém-formados chegam às escolas. Contudo, essa atividade necessita ser repensada. Não pode ser uma atividade eventual, paralela e dissociada do trabalho e do contexto dos professores. Desenvolvê-la para grandes grupos não tem alcançado seus objetivos porque se reúnem docentes de várias escolas, provenientes de diferentes contextos, o que talvez não consiga atraí-los para a realização de estudos. Sendo um trabalho com grandes grupos, a tendência é a apresentação de temas por palestrantes, com o apoio de slides. Este formato já se esgotou. O grande desafio é torná-la parte integrante da ação docente, realizada na própria escola, com apoio de livros e textos. Investir em procedimentos de avaliação formativa sem que os professores tenham fundamentação teórica e interesse por ela, é tempo perdido.

4. RCC - A senhora participou como consultora técnica da construção de documentos da SEEDF, como as Diretrizes de Avaliação Educacional. Como foi a experiência de participar da construção desse documento? Como a senhora avalia a influência desse documento na organização da prática pedagógica dos docentes?

Benigna - Acompanhei o processo de construção das três últimas versões. A primeira foi elaborada por um grupo de professores que atuavam no nível central e não houve a participação de docentes de sala de aula, naquele momento. Era um documento bem simples, cuja importância foi chamar a atenção para a necessidade de orientações sobre o tema. Na segunda versão, a de 2014/2017, houve avanços. Mas, não há muito a comemorar, porque a avaliação ainda não é praticada para promover as aprendizagens e reorganizar o trabalho pedagógico. Tenho notícias da existência de um número considerável de professores que não conhece o documento. Embora ele esteja disponível para leitura e impressão, ainda não foi criado o hábito de os professores o terem em mãos.

Um documento que trace as diretrizes de avaliação é importante apoio aos docentes. Um dos seus benefícios é a inclusão da concepção de avaliação, sem a qual a escolha dos procedimentos ficará desamparada.

Um dos grandes desafios é a sua discussão com os pais/responsáveis, para que se envolvam no processo de avaliação e cobrem das escolas a adoção das suas orientações.

Um aspecto a ser considerado é a necessidade de compreensão, por todos os atores escolares, de que as orientações sobre avaliação não valem por si, não são isoladas, mas se entrelaçam às ações curriculares e ao Projeto Político-pedagógico. Daí a importância de um documento desse porte.

5. RCC - Considerando que a articulação dos três níveis de avaliação: de aprendizagem, em larga escala e institucional, permite o redimensionamento do trabalho de gestão educacional. De que forma essa articulação, sugerida nas Diretrizes de Avaliação Educacional do DF, pode ser concretizada na escola, de forma efetiva?

Benigna - Por meio da mediação da avaliação institucional participativa que, devidamente praticada, confere legitimidade e poder à escola. Percebe-se, então, a centralidade da avaliação como articuladora das decisões pedagógicas. A escola realiza momentos de avaliação institucional, como conselhos de classe, reuniões com propósitos diversos, mas ainda sem sistematização, sem incluir todos os atores e sem integrar a avaliação para as aprendizagens e os resultados da avaliação em larga escala. Esta última ainda não é bem compreendida. A avaliação institucional participativa cria a oportunidade para que seus resultados sejam interpretados e a escola neles se reconheça. Assim entendido, o processo de avaliação institucional participativa dá segurança às decisões escolares.

6. RCC - Como ressignificar a avaliação educacional para uma perspectiva formativa e emancipadora? E de que forma a avaliação informal pode influenciar no processo pedagógico?

Benigna - A avaliação é realizada pelos três níveis do sistema de ensino: central, intermediário e local (escola). Embora cada um tenha seu foco de atenção, os três têm o mesmo interesse: a oferta de ensino de qualidade social. Suas ações baseiam-se nos princípios democráticos e emancipadores da avaliação formativa. O trabalho pedagógico escolar é reforçado quando os níveis central e intermediário também se norteiam por essa concepção de avaliação. A falta desse entendimento pode ser um dificultador da prática da avaliação formativa nas escolas.

Na perspectiva da avaliação formativa, a modalidade informal vale-se de ações encorajadoras. As desencorajadoras, que costumam rotular, humilhar, punir e classificar, não têm lugar. Assim compreendida e praticada, a avaliação impulsiona o trabalho pedagógico comprometido com as aprendizagens de todos.

A ressignificação da avaliação no âmbito do sistema de ensino exige a construção da cultura de avaliação formativa incorporada pelos atores dos seus três níveis.

7. RCC - De acordo com os levantamentos estatísticos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a partir dos dados Censo Escolar do Distrito Federal, principal instrumento de coleta de informações da educação básica e reúne dados da educação no DF, constata-se que o Brasil e o Distrito Federal têm altos índices de reprovação escolar. O que revelam esses índices? Como enfrentar esse desafio?

Benigna - A reprovação escolar não é uma produção apenas da escola. Esses índices revelam desprezo pelo trabalho escolar, pelos docentes e pelos estudantes. Muitas vezes têm como causa a falta de condições físicas das instituições.

Revelam a existência de formação inadequada dos professores, tanto dos que atuam como formadores, nos cursos de licenciatura, quanto dos futuros docentes da educação básica. Os cursos de licenciatura são responsáveis, em parte, por essa situação.

Corrigir tão grave problema, a curto prazo, no Brasil, exigirá grande esforço. As ações têm de ser enérgicas. No Distrito Federal, é possível eliminar a reprovação em pouco tempo. Basta vontade política. Ações urgentes: reorganizar as escolas para que possam acolher devidamente todos os estudantes (espaço físico, equipamentos, material didático, biblioteca etc.); reduzir o número de estudantes em sala de aula; exigir o cumprimento do tempo de aula com efetivas atividades junto aos estudantes; incluir os pais/responsáveis na organização do trabalho pedagógico; deixar os gestores em tempo integral dentro das escolas; criar condições para que as intervenções pedagógicas se realizem assim que os estudantes manifestem necessidades; cumprir o calendário escolar com predominância de encontros entre professores e estudantes, colocando em segundo plano as atividades secundárias; redimensionar a formação continuada dos docentes.

8. RCC - A integração do currículo e dos princípios norteadores da avaliação na escola são de grande relevância para o êxito do processo educativo. Como pode ser articulado na escola o currículo, a avaliação (aprendizagem, larga escala e institucional) e o Projeto Político Pedagógico?

Benigna - Os três falam a mesma linguagem e se complementam. Um não pode destoar do outro. Por onde começar? O projeto político-pedagógico – PPP – traça as orientações gerais do trabalho a cada ano, incluindo as ações curriculares e as avaliativas. Como já mencionado, a avaliação institucional participativa serve de mediadora dos outros dois níveis avaliativos. Isso significa que ela recebe todas as informações, as analisa e traça novos rumos, se for o caso. O PPP acolhe todas as orientações e as atualiza a cada ano. Surge, então, a necessidade de

registro de tudo isso ao longo do ano letivo, para que todos os atores acompanhem e participem do trabalho desenvolvido. O que antes era apenas um projeto vai ganhando forma com o decorrer do ano.

9. RCC - Os dados da avaliação educacional podem ser utilizados para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas que repercutem diretamente na qualificação do ensino. Quais os desafios e perspectivas da utilização da avaliação educacional pelo gestor público?

Benigna - Baseando-me nos princípios da avaliação democrática e emancipadora, indico o desafio de os dados refletirem a realidade das escolas e a elas retornarem devidamente analisados e com encaminhamentos para a solução de problemas identificados; o de advirem dos diferentes atores escolares; e o de serem atualizados a cada ano.

Como perspectiva há de se considerar o objetivo primordial do sistema de ensino: promover as aprendizagens de todos os estudantes e dos professores, o que requer a existência de escolas em que essas aprendizagens sejam possíveis para todos. ■



Luiz Zarref (MST)

Biografia:

Luiz Zarref é dirigente estadual do Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Goiás e membro da Coordenação Nacional do MST. É formado em Engenharia Florestal (UnB), Especialista em Agroecologia (UFSC), Mestre em Agroecossistemas (UFSC) e Doutor em Geografia (UFG).

Entrevistadora:

Adriana Morbeck (SEEDF)

Educação do Campo, Agroecologia e meio ambiente: debates emergentes

Publicado em: RCC #29 · v. 9 · n. 2 · maio 2022

1. Um dos maiores desafios do campo é enfrentar o êxodo dos jovens, que migram para as cidades, principalmente por falta de acesso à educação, ao lazer e ao trabalho. Como as escolas do campo podem contribuir para enfrentar esse desafio?

Luiz Zarref - Pensar a juventude é fundamental em qualquer coletivo humano. Por diversos fatores biológicos e psicossociais, esse é um período da vida humana que nos descobrimos como potenciais sujeitos históricos e tendemos a ter uma grande disposição para contestar os padrões pré-estabelecidos e promover mudanças. Mas, também, é um período de reconhecimento de nossa história, de onde viemos, das nossas raízes.

A Educação do Campo contribui justamente na produção desse sentido de sujeito histórico. Quando as escolas do campo reforçam os vínculos históricos com a comunidade, sua história, sua cultura e suas contradições, ela está sendo parte da formação de um coletivo social onde a juventude pode se compreender, se reconhecer e se colocar a disposição de transformar a realidade.

A escola do campo também deve atuar nas contradições, limites e potencialidades da produção e reprodução da vida cotidiana da comunidade. Compreender a questão agrária local, como as classes estão organizadas. Estar em constante diagnóstico, avaliação e proposição sobre, por exemplo, os sistemas produtivos existentes – ou ausentes – na comunidade. Ser território dos ensaios materiais de práticas emancipatórias na relação com a natureza – como o exercício da agroecologia – e nas relações humanas. É a reprodução da vida no campo que a escola pode buscar o enfrentamento dialético das violências – racial, de gênero, contra as diversidades – e

possibilitar à juventude o entendimento de seu papel histórico na superação dessas violências.

2. Como o Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem atuado na formação de crianças, jovens, adultos e idosos? Todas as escolas do Movimento têm o ensino da Agroecologia como espinha dorsal do currículo?

Luiz - Desde o início dos anos 2000, o MST vem construindo seu entendimento prático e teórico sobre o que hoje entendemos como agroecologia. Nesse processo de duas décadas, as escolas sempre tiveram centralidade. Primeiramente com nossas escolas de formação técnica, voltadas para o ensino médio, pois era basilar a formação de nossos jovens, nossos militantes, dirigentes de cooperativas e associações quanto aos conhecimentos de base agroecológica.

Nos últimos dez anos, à medida em que a agroecologia avançava tanto nos territórios, em diversas iniciativas produtivas, quanto em nossas linhas políticas, ela também foi se fazendo cada vez mais presente em todo o processo educativo. E há distintas experiências. Temos regiões que optaram por introduzir a agroecologia como disciplina específica, que perpassa toda a vida escolar do educando/a. Há regiões, também, em que as escolas implementaram campos de experiências agroecológicas – onde, além do dia a dia do lote da família, realizam-se pesquisas nas distintas áreas do conhecimento.

Não é um processo simples. Há pouca literatura sobre a relação entre educação e agroecologia, em especial nos anos do ensino fundamental. E como estamos falando da constituição de novas bases da relação ser humano-natureza, isso também tem direta conexão com a produção do conhecimento como um todo. Então, entendemos que essa é uma tarefa de longo prazo, que deve ser constantemente revista pela comunidade, pelo conjunto do movimento popular e também pela própria universidade.

O que podemos constatar é que nos territórios onde avançamos com a agroecologia no processo educativo temos conseguido avançar também na práxis agroecológica. Avançamos, portanto, na produção de alimentos saudáveis, no cuidado com os bens comuns e também na necessidade de reconstrução das relações humanas, numa perspectiva emancipatória.

3. Recentemente o MST lançou o programa “Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis”, que consiste em uma campanha nacional para o plantio de 100 milhões de árvores em 10 anos. Quais são os objetivos, os desafios e os desdobramentos desse programa e como as escolas do campo podem apoiar e participar dele?

Luiz - A história da reforma agrária está diretamente ligada à questão ambiental. Desde as primeiras propostas de reforma agrária, seja com José Bonifácio – no século

XIX – com Brizola, Prestes – nas décadas de 1940 e 1950 – e com os movimentos camponeses da primeira metade do século XX, reconhecia-se que a reforma agrária seria uma política que também contribuiria na conservação dos solos e das águas, tão maltratados pelo latifúndio da cana, do café e do gado.

Quando a luta por reforma agrária foi retomada no final da ditadura militar, novamente o “caráter ambiental” apareceu. O nível de destruição ambiental do latifúndio aumentou e as terras conquistadas em sua grande maioria estavam muito degradadas. Em cada assentamento as famílias logo se organizaram para recuperar as nascentes, plantar árvores em seus quintais, cuidar da reserva legal pois, afinal, passariam toda sua vida ali. O MST sempre incentivou e promoveu o cuidado ambiental.

Atualmente, o capitalismo mundial está em uma crise estrutural, que tem impactos diretos nas dimensões sociais, políticas e econômicas, como em outros períodos de crise em sua história. Mas, a grande – e triste – novidade dessa crise estrutural contemporânea é a sua dimensão ambiental. A sanha do capital, que se agudiza em tempos de crise, tem se voltado para explorar em níveis inéditos a natureza.

A expressão dessa crise assume caráter ainda mais violento nos países periféricos, como é nosso caso brasileiro. Em tempos recentes, temos visto um avanço completamente brutal das agressões do capitalismo com a natureza em nosso país. Ano após ano o desmatamento e as queimadas aumentam, pois, no fim, significa mais terra grilada e incorporada pelo latifúndio.

Diante de toda essa conjuntura, nós, do MST, refletimos que deveríamos enfrentar essa destruição com luta, com denúncia e, sobretudo, com propostas concretas de saídas. E uma dessas respostas é justamente o plantio de árvores. Estamos falando, então, de três dimensões do plantio de árvores:

- I. Recuperar e proteger nascentes, reservas legais, áreas degradadas que existam nos assentamentos e nas comunidades do campo onde o MST está presente;
- II. Avançar na massificação de sistemas produtivos que tenham as árvores como componentes, sejam agroflorestas, quintais produtivos, policultivos ou integração lavoura, floresta e pecuária;
- III. Transformar o plantio de árvores em uma ação de mobilização nacional, que ocupe não apenas o campo, mas principalmente as cidades, as periferias.

Com o projeto “Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis”, queremos colocar o cuidado com os bens comuns – a terra, a biodiversidade, a água – no centro de um projeto de país que supere essa perspectiva de destruição, sofrimento e morte que o capital tem imposto ao nosso país. Só planta árvores quem tem esperança!

Nesses dois anos e meio do programa, avançamos muito na sensibilização e mobilização da base social do MST e na

articulação com as forças organizadas da sociedade. Assim como a ocupação de terra, o romper a cerca, a produção de alimentos saudáveis, a solidariedade, também o plantio de árvores vem se tornando um símbolo da práxis política do MST. E temos um especial envolvimento da juventude das escolas do campo nesse processo.

A questão ambiental é um tema bastante recorrente na comunidade escolar, e nas escolas do campo não é diferente. Porém, há uma presença muito forte de linhas da educação ambiental burguesas ou pequeno-burguesas, que escamoteiam as reais causas da crise ambiental e alienam os educandos e educandas de seu papel de sujeitos históricos nessa temática. Com a agroecologia, nós já vínhamos trabalhando numa perspectiva popular sobre a questão ambiental, mas com o Plantio de Árvores conseguimos dar um salto de qualidade.

A mobilização das escolas passa, primeiro, por um processo de formação dos educadores e educadoras, construindo a questão ambiental justamente nessa perspectiva popular, enraizada nos conflitos do próprio território, mas também conectada para a dinâmica da luta de classes – e suas repercussões no meio ambiente – em escala nacional e internacional. A questão ambiental é impossível de ser enfrentada sem um horizonte planetário.

Com esse processo de formação é possível avançar em questões conceituais (soberania alimentar, agroecologia, bens comuns) e organizá-las com ações práticas. A construção de grupos de coletas de sementes arbóreas e de casas de sementes e viveiros, bem como o planejamento e a implementação de agroflorestas para a recuperação de nascentes e de margens de rios, são alguns exemplos. Todas essas ações contribuem para avançar em uma perspectiva popular sobre a questão ambiental nas escolas. E sempre buscando articular essas ações com as forças vivas da comunidade – associação, cooperativa, grupo de jovens e de mulheres, times de futebol etc.

4. Considerando esse contexto atual, inflamado pelo período de guerra na Ucrânia, convém destacar o impacto sobre a importação brasileira de fertilizantes oriundos da Rússia. O agronegócio em nosso país, que tem seu modelo de produção agrícola baseado em fertilizantes minerais, tem relatado dificuldades na obtenção desses produtos. Em contrapartida, o Instituto Rio Grandense do arroz reconhece o MST como o maior produtor desse grão na América Latina, quando se considera a ausência de uso de agrotóxicos e as práticas que respeitam o meio ambiente e os trabalhadores, que o caracteriza como arroz orgânico. Isso se dá há mais de 10 anos, e a safra de 2021/2022 recebe uma estimativa de uma colheita de mais de 15 mil toneladas desse arroz orgânico. O que o MST tem para ensinar ao agronegócio brasileiro sobre práticas agrícolas sustentáveis? Seria esse um bom momento para repensar as práticas do agronegócio?

Luiz - O MST é fruto das contradições na sociedade brasileira. Não somos um bloco imutável perante o tempo. Quero dizer com isso que as lutas das quais o MST nasceu foram as lutas por terra do final da década de 1970. Somos resultado de um país que manteve o latifúndio em toda sua história – desde a invasão portuguesa. Esse latifúndio ainda é a principal forma de propriedade agrícola do país, e por isso a luta pela terra ainda é central.

Porém, o capitalismo se desenvolveu desde quando nascemos enquanto movimento nacional. O velho latifúndio foi transformado em agronegócio. As imensas extensões de terra receberam volumosos recursos públicos para adotarem um itinerário técnico de empresas transnacionais, baseado fundamentalmente em: i) mecanização pesada; ii) fertilizantes químicos industriais de alta solubilidade; iii) sementes híbridas e transgênicas; iiiii) imensa quantidade e diversidade de agrotóxicos. E tudo isso para produzir basicamente soja, milho, algodão, cana, celulose e carne, sempre atrelados a empresas também transnacionais que garantem a exportação desses produtos.

Os últimos 30 anos são os anos de consolidação desse modelo, do agronegócio. A contradição agrária do país agora não é só o latifúndio. É tudo o que o agronegócio produz de envenenamento, de desmatamento, de restrição alimentar, de desemprego. É um sistema nefasto, que parece moderno, mas na realidade representa os grilhões do atraso para nosso país.

E é diante dessa realidade que o MST também se transformou. Entendemos, nessas últimas três décadas, que a reforma agrária clássica – a redistribuição de terras como projeto de desenvolvimento econômico de um país – não atende mais às necessidades do povo brasileiro. É necessária uma Reforma Agrária Popular, que responda aos interesses diretos da classe trabalhadora. E isso quer dizer, basicamente, alimentos saudáveis, em quantidade e acessíveis para as massas trabalhadoras urbanas, e cuidado com os bens comuns, sem os quais as cidades não existem – seja no sentido do abastecimento, seja porque a preservação desses bens comuns ajuda a mitigar eventos extremos, como tempestades e secas.

Para poder chegar a esse entendimento, o MST se lançou em uma grande marcha nos últimos 20 anos, que foi o desenvolvimento da agroecologia. Buscamos estudar e compreender as bases da agroecologia, implementamos muitas iniciativas, como a que foi mencionada, a do arroz. Contamos com a contribuição de muitos parceiros, de ONGs, de institutos de pesquisa, de professores históricos como Ana Primavesi e Luis Carlos Pinheiro Machado. Hoje produzimos agroecologicamente de norte a sul do país. Hortifrutas, agroflorestas, café, feijão, milho, arroz, soja, aves... Desde os acampamentos, que resistem a esses anos de contrarreforma agrária, até às cooperativas mais desenvolvidas, a agroecologia é entendida como a única possibilidade produtiva para a reforma agrária. Onde ainda temos dificuldades tecnológicas, buscamos superá-las,

mas está mais do que comprovado que é possível produzir alimentos em diversidade, escala e acessíveis com as bases agroecológicas.

Embora o agronegócio apareça como forte, como avançado, suas contradições estão aumentando exponencialmente. Sua base tecnológica é contra a vida. Ele luta todos os dias contra a natureza, pois quer transformar centenas de milhares de hectares em um deserto de uma única cultura agrícola. Por isso, tende a usar cada vez mais fertilizantes químico-industriais e agrotóxicos. É um ciclo de dependência que se aprofunda cada vez mais.

Portanto, não é uma questão só do MST. Nós fazemos parte de um grande movimento, que envolve muitos movimentos do campo e que têm semeado a agroecologia por todo o país. Hoje, podemos afirmar, com segurança, que é sim possível alimentar o país a partir das bases agroecológicas. É claro que, para isso, além da decisão política e da construção prática dos movimentos, é decisivo que esse seja um elemento de projeto para o país, que obrigue o Estado a implementar políticas voltadas para o avanço da agroecologia. Temos centenas de escolas e institutos de pesquisa, como a EMBRAPA, temos empresas públicas de assistência técnica, temos uma imensa biodiversidade e um grande saber do nosso campesinato, temos um pátio industrial que, se reorientado, pode produzir os meios de produção necessários para uma verdadeira revolução agroecológica em nosso país, que cuide da natureza e que enfrente decisivamente a fome que assola o nosso povo.

5. Do seu ponto de vista, diante do contexto histórico e político atual, quais são as principais possibilidades, desafios e perspectivas para o futuro da Educação do Campo e da Agroecologia no Brasil e no Distrito Federal?

Luiz - Como afirmei anteriormente, vivemos um período de crise estrutural do capitalismo. Só que o capitalismo não acabará por si próprio. Na realidade, nesses períodos de crise ele se reinventa, aprofundando suas formas de exploração e dominação sobre os seres humanos e a natureza. O que vemos hoje é que o caráter civilizatório do desenvolvimento capitalista, muito presente nos séculos XIX e início do século XX, parece ter se esgotado. A continuidade do capitalismo, hoje, é o avanço da barbárie, como nos alertou cem anos atrás Rosa Luxemburgo.

É, portanto, um período duríssimo. Mas é também um período de grandes possibilidades criadas pelos povos. Não existem soluções mágicas, e sim soluções produzidas coletivamente que podem superar as contradições do capitalismo. E a agroecologia é uma das bases fundantes dessas soluções de caráter popular.

Em minha opinião, as necessidades do povo brasileiro hoje passam por distribuição de riqueza e renda, alimentação, cuidado com o meio ambiente e por construção

de novas relações humanas que enfrentem o racismo e o patriarcado. A agroecologia contribui para responder essas necessidades. Ela extrapola o simples “conjunto de práticas técnicas”, pois para se produzir tendo a natureza como aliada é necessário se reconstruir como sujeito. É necessário reestabelecer o metabolismo socioecológico entre ser humano e natureza, que só é possível pelo trabalho não-alienado. É necessário também cooperar, nas mais distintas formas possíveis, pois o individualismo impede a agroecologia. E é decisivo construir novas relações, pois onde haja a violência contra as mulheres, contra os sujeitos LGBTQIA+, onde haja o racismo, não é possível desenvolver a agroecologia. Portanto, a agroecologia está no centro de um projeto de vida, popular, para o nosso país.

Reforma agrária e agroecologia devem ser os pilares de um novo paradigma para a sociedade brasileira, que é a soberania alimentar. É possível termos um desenvolvimento de longo prazo, endógeno, que esteja pautado nesses pilares. Os assentamentos de reforma agrária que conquistaram algumas políticas públicas como o crédito, a assistência técnica, a habitação, onde temos escolas do campo, são a comprovação desse potencial, pois transformam regiões inteiras.

No caso do Distrito Federal (DF), esse potencial é ainda mais real. Nos últimos anos a agricultura familiar e camponesa do DF, em especial os assentamentos de reforma agrária, têm produzido uma das mais vigorosas experiências de agroecologia e vínculo com as cidades do país. A importância ecológica do DF reforçou o papel desses territórios como produtores de alimentos saudáveis, com centenas de famílias trabalhando com agroflorestas, produção animal agroecológica, em coletivos de mulheres.

Nessa construção, as escolas do campo do DF têm importante contribuição. A dinâmica geográfica do DF traz um intenso fluxo entre campo e cidade, o que lança desafios diferentes aos de outras regiões do país. Justamente por isso, a questão ambiental e a questão alimentar são potenciais de articulação entre o processo educativo e a mobilização social das comunidades onde as escolas estão inseridas. Nesse sentido, é determinante que as ações tenham no trabalho a sua centralidade, confrontando a lógica burguesa que induz a práticas alienantes, desconectadas a um projeto popular onde os educandos e educandas são sujeitos da transformação de seus territórios e do DF como um todo.

Finalizo convidando a todas e a todos a conhecerem o Dicionário de Agroecologia e Educação, recém lançado. Essa é uma parceria entre a Fiocruz e o MST, que envolveu 169 autores/as e mais de 68 instituições e movimentos. Neste dicionário, está consolidada uma síntese ampla sobre as bases políticas, sociais, econômicas e técnicas da agroecologia e é importante instrumento para o trabalho agroecológico nas escolas, nas cooperativas, nos grupos produtivos. Ele pode ser acessado gratuitamente no site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio ou adquirido em sua versão física pelo site da editora Expressão Popular. ■



Lia Diskin

Biografia:

Lia Diskin é formada em Jornalismo, com especialização em Crítica Literária, pelo Instituto Superior de Periodismo José Hernandez, de Buenos Aires. Recebeu Medalha da Associação Cultural Internacional Gibran (ACIGI) por "Acréscimo ao Progresso do Ocidente a Sabedoria do Oriente" (1986). Diploma de Reconhecimento da UNESCO pela contribuição nas áreas de Direitos Humanos e Cultura de Paz (2008). É cofundadora da Associação Palas Athena. Criadora de dezenas de programas assistenciais e sócioeducativos. Coordenadora do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz - um programa da UNESCO. Escritora e conferencista internacional.

Entrevistador:

Aldenora Conceição de Macedo

A missão que desafia a Educação: Promover a Cultura de Paz

Publicado em: RCC #18 · v. 6 · n. 3 · agosto 2019

1. Revista Com Censo (RCC) - Que princípios circundam a ideia de cultura de paz e de que modo suas aplicações estão presentes – ou ausentes – no ambiente e currículos escolares? Considera a violência nas escolas um sintoma?

Lia Diskin - Respeitar a vida; Rejeitar a violência; Ser generoso; Ouvir para compreender; Preservar o planeta; Redescobrir a solidariedade. Estes seis princípios norteiam o movimento mundial pela Cultura de Paz, promovido pela UNESCO e lançado nas comemorações do 50º Aniversário da Declaração dos Direitos Humanos.

A aliança entre esse movimento e as pesquisas sobre a paz, iniciadas como disciplina sistemática após a Segunda Guerra Mundial, abriu espaço para a criação de grupos de estudo, centros de investigação e cátedras nas maiores universidades do mundo. Nas áreas da Educação, adquiriu interesse exponencial, sendo que as primeiras iniciativas no Brasil ocorreram na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de Ponta Grossa.

Toda essa mobilização internacional tem continuidade e consolidação dentro do "Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz", aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1999, que propõe oito eixos temáticos de referência, a saber:

1. Cultura de Paz através da Educação.
2. Economia Sustentável e Desenvolvimento Social
3. Compromisso com todos os Direitos Humanos
4. Equidade entre os gêneros
5. Participação Democrática
6. Compreensão – Tolerância – Solidariedade
7. Comunicação Participativa e Livre Fluxo de Informações e Conhecimento
8. Paz e Segurança Internacional

Desnecessário dizer que este é um programa de longo alcance, cujo objetivo inicial é desvendar, tornar visíveis as violências que se perpetuam pela omissão e/ou aceitação de condições humilhantes como sendo próprias das dinâmicas sociais, inevitáveis ou, pior ainda, intrínsecas à natureza humana. Exclusão, marginalização e desqualificação são frutos de escolhas historicamente deliberadas, e hoje há um aumento da percepção das violências e de suas consequências perversas.

As escolas são “caixas de ressonância”, nelas se amplificam as frustrações naturais frente às desigualdades crescentes que começamos a perceber graças às novas tecnologias de informação e comunicação.

Porém, um segundo objetivo ou missão norteia a Cultura de Paz, sem dúvida o principal: implementar em todos os setores da sociedade novas tecnologias de convivência que viabilizem o respeito à diversidade e à singularidade cultural, espiritual e de representações de mundo.

2. RCC - Como você destacaria a importância destas questões na formação dos profissionais de educação?

Lia Diskin - Nunca se viveu mudanças e transformações tão radicais em um curto espaço de tempo – 30 ou 40 anos – quanto as que estão em curso. A mais desconcertante para educadores e mães e pais de família é que as novas gerações detêm competências e, consequentemente, poder sobre dinâmicas e fluxos de informação que as mais velhas não possuem, já que as ferramentas para ter acesso à realidade que hoje se apresenta não estavam disponíveis anteriormente. Isso cria tensão, conflituosidade crescente.

Transformação e mudanças exigem que possamos compreender, avaliar e planejar movimentos em busca de determinados fins. Isto, por sua vez, gera resistências por parte dos atores que se adjudicam privilégios através do uso abusivo do poder, do controle e da apropriação indevida da verdade.

O papel do educador necessariamente desloca-se para o de mediador de habilidades e conhecimentos e, nesse sentido, tem de ser dialógico, aberto às inovações, contradições, incertezas e potencialidades que toda criança e jovem abriga dentro de si.

Cultivar a satisfação em aprender, descobrir, criar, talvez seja a missão precípua de toda escola e todo lar. Conectar o educando com o impulso natural que caracteriza a nossa espécie: querer saber! Isso nos levou a fabricar microscópios, telescópios, a chegar à lua e, agora, nos impulsiona a querer pisar em Marte. Mas também nos está conduzindo à degradação e ameaça a sustentabilidade da vida em nosso planeta... E essa percepção já fica evidente para as gerações mais novas, que levantam suas vozes frente a parlamentos e espaços públicos dizendo “Não nos roubem o nosso futuro!”. Eis

um senso de responsabilidade e de responsabilização que não esperávamos ouvir de quem chegou há tão pouco tempo a este palco da vida.

3. RCC - Nas pesquisas e publicações da Associação Palas Athena sobre cultura de paz, quais lacunas você identifica, o que avançou e por que algumas delas ainda resistem? Haveria alternativas para superação destas lacunas?

Lia Diskin - A despeito dos horrores que os meios de comunicação teimam em exhibir diariamente, há uma outra realidade que, de modo quase anônimo, está sendo constituída e protagonizada por redes criativas de solidariedade e comprometimento. A isso somam-se conquistas no espaço de políticas públicas, como são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei Maria da Penha; os direitos dos movimentos LGBTI; os vários centros de diálogo inter-religioso; a neurodiversidade e inclusão escolar de crianças com necessidades específicas; o protagonismo da juventude afrodescendente em coletivos, universidades, parlamentos, corporações e, desde já, nas artes; cooperativas agrícolas e de saúde pública... Tudo isso está em marcha, mas não é suficiente.

Uma das lacunas que persiste e cresce de maneira perversa e sorrateira são as desigualdades, a concentração de renda em um ápice da pirâmide social cada vez menor e a dificuldade cada vez maior de mecanismos sociais que ofereçam oportunidades justas para fortalecer e qualificar a atuação de redes locais de desenvolvimento.

Quando somamos isto ao avanço das migrações de populações inteiras por razões políticas, econômicas, religiosas, climáticas, por calamidades ou simples sobrevivência, o cenário demanda urgência em deixar de lado antagonismos e focar em arquiteturas de políticas cooperativas comprometidas com soluções dignas, capazes de atender o contexto global-local.

Quanto às publicações da Palas Athena Editora, procuramos evidenciar as contribuições substantivas da Justiça Restaurativa; da Comunicação Não Violenta; dos Jogos Cooperativos; da Biologia Cultural; da Mediação e Transformação dos Conflitos; dos múltiplos caminhos da espiritualidade oferecidos pelas diversas culturas.

4. RCC - Sobre Educação Cidadã Contemporânea, o que vem a ser o termo e de que maneira a Associação busca contribuir ao debate sobre questões como: convivência, ética, diversidade, cooperação, novos modelos mentais?

Lia Diskin - É inegável que a globalização e a mundialização desencadearam processos opostos, tais como a dominação e a solidariedade; por um lado permite a homogeneização das culturas locais e, de outro lado, fortalece a luta de identidades étnicas e religiosas, a fim

de preservar suas características autóctones. Liberdades e fanatismos caminham se espreitando mutuamente por territórios de fronteiras desconhecidas.

A cidadania necessariamente será planetária, e a educação tem a missão inequívoca de despertar um sentimento de pertença ao que o professor Edgar Morin chamou Terra-Pátria – o espaço que abriga e sustenta o macro projeto Vida, no qual a nossa espécie é hóspede, como o são as inúmeras outras manifestações de existência. Nutrir esse sentimento de pertença nos solidariza com tudo quanto vive, e do qual dependemos para nossa própria sobrevivência.

A avidez, a soberba, a busca de poder, a avareza encefalogramam e, portanto, distorcem a percepção de realidade. Educar para a convivência, promover a ética da reciprocidade na diversidade, fortalecer a cooperação, é educar para a sobrevivência da humanidade, da nossa espécie.

A Cultura de Paz visa recuperar a lucidez e enxergar as consequências desastrosas que acarretam a exclusão; a dominação; que alimentam o medo para se obter obediência; a discriminação; o escárnio e o deboche que humilham e tiram dignidade e respeito.

5. RCC - Se cultura de paz não se trataria somente da ausência de conflito, o que você tem a dizer sobre as práticas das instituições em geral que mais enfatizam a mediação e o enfrentamento de conflitos, e menos na promoção de uma paz estrutural, cuja concepção passa pela erradicação de desigualdades e promoção da cidadania?

Lia Diskin - Acredito que a mediação tem por finalidade favorecer o processo de comunicação entre as partes. O que não é fácil, pois nem sempre há clareza naquilo que se quer expressar. A Psicologia ofereceu uma contribuição significativa às técnicas de comunicação, e ambas criaram, na década de 1970, os primeiros métodos de mediação. Hoje, felizmente, há varas de justiça que contam com equipes de mediadores, e essa modalidade também está presente nas escolas públicas e privadas. Em

algumas delas, o mediador escolar é um aluno da classe que foi capacitado para tal propósito, ajudar seus colegas a dirimir situações que poderiam provocar confrontos e escaladas de violência.

Desse modo, a Mediação e Transformar Conflitos são mecanismos pedagógicos da própria Cultura de Paz, que opera tanto nas violências interpessoais quanto nas culturais, simbólicas e estruturais. Desnaturalizar a violência é o primeiro passo para conseguir responsabilizar, isto é, detectar causas e agentes da ação. Estes, às vezes, estão historicamente muito distantes, e nesse caso podemos afirmar que a violência é um fenômeno de raiz cultural que se aprende, se imita, se reproduz, se recria, se reinventa. Um exemplo claro é o que presenciamos hoje nas redes sociais virtuais.

6. RCC - Qual sua leitura sobre os desafios da Educação, quando se trata de intolerância e cultura de paz no Brasil contemporâneo?

Lia Diskin - “Não percebemos que não percebemos”, afirma o físico e filósofo Heinz von Foerster, após concluir testes biofísicos sobre o vínculo entre ilusão e percepção. Nessa mesma linha de raciocínio, a Dra. Maria Cristina Ravazzola, médica psiquiatra e terapeuta familiar, diz que a repetição de padrões de conduta indesejados se torna possível devido ao fato de os protagonistas não verem que não veem, e seguirem uma lógica que eles percebem como coerente - o que lhes impede de tomar consciência do significado e das consequências prejudiciais de seus próprios comportamentos.

A boa notícia é que, nestas últimas décadas, as neurociências, os estudos focados nas emoções e a integração de saberes - como sociobiologia, etologia, antropólftica e bioética - criaram metodologias participativas que promovem a visibilidade, a compreensão e a mobilização em torno de valores, atitudes, comportamentos e aspirações que inviabilizam argumentos xenófobos, preconceituosos, excludentes ou discriminatórios – “Não há caminho para a paz; a paz é o caminho”. ■



Aplicação do projeto Eu e Minhas Emoções – Convivência Escolar e Cultura de Paz na Escola Classe 61 de Ceilândia.
Fonte: Cristiane e Kislene.

Entrevistados:

Tony Marcelo Gomes de Oliveira

Eucleia Gomes de Melo

Wilma Barros Ornelas

Cristiane de Fátima Silva de Oliveira

Fernanda Rodrigues dos Santos

Gislaine Maria Martins Lima

Kislene Pereira de Souza Silva

Samara Ferreira de Oliveira

Entrevistadoras:

Andressa Marques da Silva (SEEDF)

Camilla Cristina Silva (SEEDF)

Cultura de paz na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Publicado em: RCC #30 · v. 9 · n. 3 · agosto 2022

O conceito de cultura de paz foi formulado em 1989, durante o International Congress on Peace in the Minds of Men, realizado na Costa do Marfim, quando recomendou-se à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a construção de uma concepção de cultura de paz que abrangesse valores universais que pudessem pautar o mundo pós Guerra Fria. Durante toda a década de 1990, foram sendo desenvolvidas iniciativas para a legitimação da cultura de paz e para o fortalecimento de projetos em torno de experiências de pós-conflito.

A cultura de paz tem o desafio de levar as novas tecnologias de convívio que se voltem à valorização e viabilização do respeito à diversidade e singularidade cultural dos indivíduos em todos os setores da sociedade. Nesse sentido, as percepções das pessoas sobre suas representações de mundo também precisam ser levadas em conta quando pensamos nesse desafio e as escolas são espaço importante nisso, uma vez que elas amplificam e dão vazão aos erros e acertos da vida em sociedade.

Em 2020, em pleno contexto de ensino remoto decorrente da pandemia de COVID-19, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), publicou o *Caderno Orientador Convivência Escolar e Cultura de Paz* com o objetivo de orientar toda a comunidade escolar a “ampliar o diálogo, o exercício da escuta e o protagonismo estudantil, com o intuito de que cada um(a) se comprometa com sua atuação, sendo parte de um processo coletivo para o alcance de uma Cultura de Paz” (SEEDF, 2020, p. 9).

Depois de dois anos de isolamento, o retorno às aulas presenciais nas unidades escolares tem sido um suspiro de esperança para todos, mas trouxe consigo os reflexos desse período de incertezas, sofrimento e ausência de socialização. Não por acaso, diversos estados brasileiros têm enfrentado



Tony Marcelo Gomes de Oliveira

Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenador da Comissão para Implementação e Operacionalização do Plano de Urgência pela Paz nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

o aumento da violência nas escolas. Diante deste cenário, em março de 2022, foi anunciado o *Plano de Urgência pela Paz nas Unidades Escolares do Distrito Federal*, uma iniciativa que reúne diversas secretarias do governo distrital, encabeçada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O coordenador da Comissão Central, responsável pela implementação do Plano, Tony Marcelo Gomes de Oliveira, acredita que o enfrentamento à violência nas escolas precisa perpassar por toda comunidade escolar. Por isso, uma das primeiras ações da Comissão foi realizada em Sobradinho, em articulação com a Secretaria de Segurança Pública e a Coordenação Regional de Ensino da RA, na realização de um projeto piloto de “Promotor de Segurança Cidadã nas Escolas”, acolhendo a comunidade e o debate sobre a Cultura de Paz, realizada em uma semana do mês de abril/2022.

“A articulação com as regionais de ensino é fundamental”, afirma Tony Oliveira. Por isso, a criação de comissões em todas as regionais foi uma das primeiras ações coordenadas pela Comissão Central. Nas primeiras 126 unidades escolares escolhidas para as ações do Comitê, um dos primeiros objetivos é implementar as orientações do caderno *Convivência Escolar e Cultura de Paz*, por se tratar de “uma ferramenta pedagógica muito bacana, porque além de tratar diretamente dos vários tipos de violência, também contribui na formação dos profissionais da educação”, salientou Tony Oliveira.

Outro foco das ações do Comitê é a saúde emocional dos profissionais da educação do Distrito Federal. Nesse sentido, a comunicação não-violenta, a mediação de conflito e as competências socioemocionais estão entre



Samara Ferreira de Oliveira

Pedagoga e pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase na neurociência. Professora na Escola Classe 61, de Ceilândia.

as preocupações do Comitê, que tem intermediado ações junto ao núcleo Unidade de Qualidade de Vida e Bem-Estar no Trabalho (UQVT).

A escola é um local privilegiado do desenvolvimento da cidadania e da democracia e com papel estrutural no aprendizado de relações respeitadas às diversidades de gênero, de etnias, de raças, de cores, de orientação sexual, de idade, de condições socioeconômicas e de religiosidades. Por isso, a ampliação do diálogo com toda a comunidade escolar é peça fundamental no caminho de construção de uma sociedade mais democrática, aberta ao diálogo e comprometida com a universalidade dos direitos humanos, com a justiça e equidade entre todos os seres humanos.

Projetos em desenvolvimento nas unidades escolares

Visando compartilhar os saberes e divulgar as práticas desenvolvidas no âmbito da SEEDF que se voltam ao exercício e compreensão da cultura de paz, a Revista Com Censo (RCC) entrevistou professores(as), orientadores(as), gestores(as) de algumas unidades escolares das Coordenações Regionais de Ensino de Planaltina e Ceilândia. Certos de que o universo de ações pedagógicas da nossa rede de ensino é rico e extenso, os projetos aqui apresentados são uma breve contribuição com a reflexão, sensibilização e inspiração para projetos nesse âmbito em outras unidades escolares.

No Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina, os projetos *Antibullying*, *Mediação de conflitos* e *Projeto Cultura de Paz* estão entre as ações desenvolvidas pelo



Eucleia Gomes de Melo

Graduada em Letras (Português/Inglês) e pós-graduada em Língua Portuguesa. Supervisora pedagógica no CEF 01 de Planaltina - Central.

corpo docente, equipe do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e toda a comunidade escolar, como nos relatou a supervisora pedagógica da escola, Eucleia Gomes de Melo. O Antibullying faz o enfrentamento ao bullying e ao cyberbullying na sala de aula por meio de um contrato didático com preenchimento do diagnóstico e assinatura da turma que se compromete a não praticá-lo, após conhecer suas causas e desdobramentos nas aulas específicas do projeto em Parte Diversificada (PD). Já o projeto *Mediação de conflitos* abre o canal de escuta e expressão para estudantes e familiares em casos específicos de conflitos intrapessoais, interpessoais e/ou coletivos. Já o Projeto *Cultura de Paz* é uma parceria do CEF 01 com o Conselho Tutelar e a Escola da Felicidade, além de contar com a parceria de profissionais da área de Psicologia e Psiquiatria com a finalidade de contribuir com a comunicação pacificadora e a construção de uma rede de afetos que previna violências, além de estimular aprendizagens aprazíveis que colaborem com o processo de autoconhecimento, autoaceitação e autoestima dos e das estudantes. O projeto é desenvolvido por meio de atividades em sala de aula ou nos eventos promovidos na unidade escolar. Há ainda rodas de conversa sobre a valorização da vida, os projetos de vida, autoconhecimento, inteligência emocional, antibullying e temas correlatos. Após a realização desses momentos, os participantes têm a oportunidade de compartilhar suas visões sobre suas experiências, suas aprendizagens, elaboram um contrato didático e criam um mural com esses acúmulos. Segundo Eucleia Gomes de Melo, a escola ainda está colhendo os frutos dos desenvolvimentos dos



Wilma Barros Ornelas

Pedagoga e Orientadora Educacional Educadora Parental.

projetos, mas ela avalia que “houve uma sensibilização junto aos estudantes que se sentiram partícipes da posição de vítima do bullying e violência estrutural e simbólica”. A supervisora pedagógica ainda destaca que a mediação das orientadoras educacionais Maria de Lourdes Lopes e Elisabete da Cruz de Jesus foi crucial para que houvesse uma reflexão daqueles que agredem e também dos que sofrem com a prática do bullying.

Já a Escola Classe Vale Mestre D’Armas, localizada no Vale do Amanhecer, começou a desenvolver os projetos *Disciplina Positiva na Escola* e *o Plena Atenção na Escola*, ambos encabeçados pela equipe do Serviço de Orientação Educacional (SOE). A orientadora educacional Wilma Barros Ornelas relatou a experiência com os projetos que nasceram após a formação continuada em mediação de conflitos que ela cursou na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). A intenção da orientadora, quando chegou à Escola Classe Vale do Amanhecer, foi dar continuidade ao trabalho com as temáticas de cultura de paz, que já eram de seu interesse. Em 2020, com o apoio da orientadora que já atuava na unidade escolar, surgiu a ideia da implementação de assembleias escolares como forma de lidar com conflitos na sala de aula, mas que não chegou a ser implementada. A proposta do SOE era preparar e dar suporte ao corpo docente para promover a cultura de paz e o diálogo por meio de assembleias com a comunidade escolar. Contudo, a pandemia da COVID-19 mudou o percurso da rota e em 2021, a orientadora passou a dar uma formação sobre *Disciplina Positiva* aos docentes lançando mão de sua formação em Educação



Cristiane de Fátima Silva de Oliveira

Pedagoga, graduada em Letras e pós-graduada em Orientação Educacional e Docência do Ensino Superior. Orientadora Educacional na Escola Classe 61, de Ceilândia.



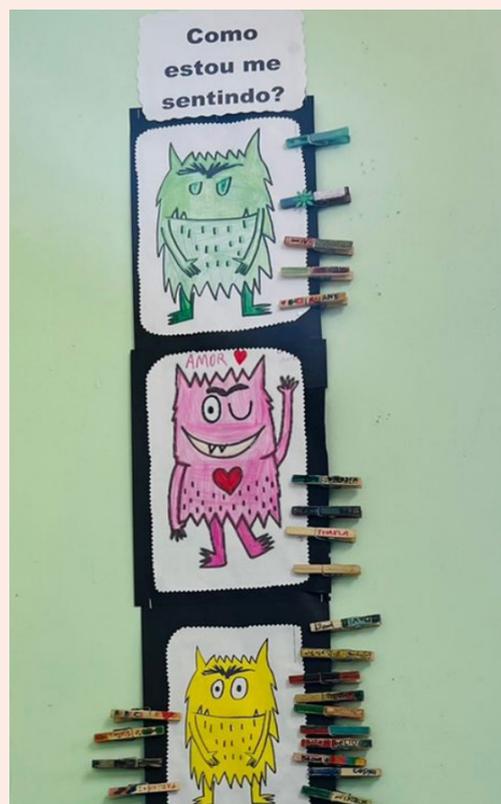
Kislene Pereira de Souza Silva

Pedagoga e pós-graduada em Orientação Educacional e Atendimento Educacional Especializado. Orientadora Educacional na Escola Classe 61, de Ceilândia.

Parental. O objetivo era que a Disciplina Positiva fosse desenvolvida em reuniões em sala de aula que fariam as vezes da assembleia, mas a ação não foi implementada e houve sua interrupção em 2022. A intenção é que volte a ser desenvolvida em 2023. Assim, as oficinas anteriormente iniciadas em reuniões virtuais que versaram sobre a abordagem socioemocional da Disciplina Positiva por meio do livro, de mesmo nome, da psicóloga Jane Nelsen, serão retomadas.

Por sua vez, o projeto *Plena Atenção na Escola* também ocorreu de maneira remota. Seu piloto aconteceu com uma turma de primeiro ano em parceria com a docente da turma. A orientadora educacional avalia que “o envolvimento das famílias, muito importante para dar mais efetividade ao projeto principalmente por ser remoto, foi bem pouco”. O projeto está em desenvolvimento, mas foi momentaneamente interrompido tendo em vista a licença maternidade da orientadora. Mesmo assim, ele avançou e passou a integrar o Projeto Político Pedagógico da Escola. Wilma relata, como êxito da ação, que alguns alunos começaram a identificar formas de autorregulação emocional. Para ela, o maior tempo de desenvolvimento do projeto trará resultados mais perceptíveis.

Em Ceilândia, o projeto *Eu e Minhas Emoções – Convivência Escolar e Cultura de Paz* tem sido desenvolvido na Escola Classe 61, com atuação compartilhada de diferentes atores da comunidade escolar. Para as orientadoras educacionais e idealizadoras do projeto, Cristiane de Fátima Silva e Kislene Pereira de Souza Silva, o retorno ao ensino presencial logo evidenciou os déficits do período de isolamento, especialmente em relação à manifestação das emoções. Diante da dificuldade das crianças em lidar



Materiais elaborados na Escola Classe 61, em Ceilândia. Fonte: Cristiane e Kislene.



Materiais elaborados pelas orientadoras educacionais na Escola Classe 61, em Ceilândia. Fonte: Cristiane e Kislene.

com os diversos sentimentos, a proposta em parceria com as(os) professoras(es) foi elaborada em torno do livro *O Monstro das Cores*, de Anna Lienas, em que a protagonista não consegue manifestar suas emoções. A partir da contação da história do “monstro”, várias ações foram preparadas, dentre elas, releituras, rodas de conversa no pátio da escola, construção dos semáforos das cores e do emocionômetro. Dentre as atividades, a professora Samara Ferreira de Oliveira destaca “a dinâmica ‘Felicito e Critico’, onde demos voz aos alunos e

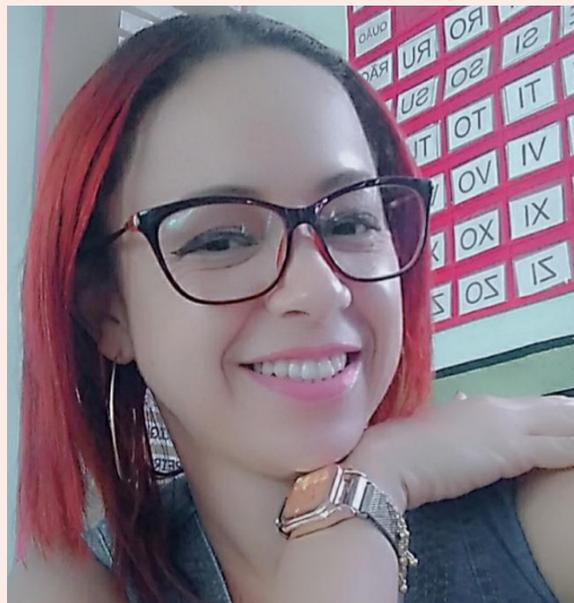
eles puderam colocar para fora, por meio da escrita, o que estava incomodando ou agradando”.

Ainda que o projeto esteja em andamento, se adaptando às demandas cotidianas da realidade escolar, um dos principais resultados já pode ser observado: o protagonismo infantil. Nos relatos de pais e responsáveis são recorrentes as falas sobre como tornou-se hábito das crianças expressarem em casa seus sentimentos ou até mesmo apresentarem técnicas de relaxamento que foram apresentadas pela orientação educacional. Kislene



Fernanda Rodrigues dos Santos

Pedagoga e pós-graduada em Ensino Especial e Psicomotricidade. Supervisora Pedagógica na Escola Classe 61, de Ceilândia.



Gislaine Maria Martins Lima

Pedagoga e pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional. Professora na Escola Classe 61, de Ceilândia.

ainda ressalta como o projeto tem sido importante para abordar as relações de gênero na escola, pois ao serem incentivadas a falarem sobre aquilo que as incomodavam, algumas meninas “nos procuravam para contar sobre toques indesejados nas brincadeiras e passaram a questionar o comportamento dos colegas, que por sua vez vieram a refletir e a terem mais cuidado”.

Fernanda Rodrigues dos Santos, supervisora pedagógica da Escola Classe 61, relata que se não fosse o papel das(dos) professoras(es) como multiplicadoras(es) da ação, o projeto não estaria dando tão certo. A construção conjunta e o conhecimento das especificidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar foram, assim, primordiais. A partir deste processo, a autonomia no processo identitário também tem sido reconhecida. Para a professora Gislaine Maria Martins Lima, o ato diário de demonstrar emoções por meio dos monstros no emocionômetro “desenvolveu nas crianças algo grandioso, que foi pensar e descobrir ‘quem sou eu?’ e o mais legal, eles perceberam o porquê de se sentirem assim e, conseqüentemente, tinham atitudes que não queriam ter devido a um turbilhão de coisas acontecendo na vida deles”.

Com o objetivo de participar ativamente do reconhecimento dos projetos de enfrentamento às violências na rede, em março de 2022 a Subsecretária de Formação Continuada dos Profissionais de Educação - EAPE solicitou das regionais de ensino e unidades escolares o compartilhamento de ações e projetos existentes nas escolas da rede pública de ensino. Tem sido gratificante identificar a cultura de paz se expandido nos projetos de nossas professoras e

professores, viralizando no chão das escolas e reverberando em diálogos frutíferos com nossos estudantes.

No Gama, a Escola Classe 16 desenvolve, desde 2021, o projeto *Cativar para a paz*, que busca o trabalho cotidiano de ações educativas éticas e cidadãs. De forma interdisciplinar, a construção identitária e a percepção de alteridade das crianças têm sido desenvolvidas a partir das noções de Ecologia Pessoal, Ecologia Social e Ecologia Planetária. Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se: o *Projeto de Transição: Descobrimo o 16*, o *Projeto Anjos do Pedaco*, o *Projeto de Cultura de Paz: Diga não ao Bullying*, o *Projeto Sexualidade: Quero entender*, o *Projeto: Olá 6º ano*. Dessa forma, a comunidade escolar tem efetuado ações em prol da cultura de paz desde a transição do ensino infantil para fundamental, passando pela qualidade dos recreios, até à informação sobre educação sexual - que perpassa o compartilhamento de emoções, a construção do autocuidado, o ensino de anatomia e orientações sobre violências sexuais e como procurar ajuda.

No Centro de Ensino Fundamental 04, na regional de ensino do Plano Piloto, é realizado um trabalho de parceria com a biblioteca da instituição, para fomentar a tolerância e o respeito à diversidade das identidades femininas constituintes da sociedade, através do projeto *Mulheres Extraordinárias*, onde são realizadas leituras do livro que dá nome ao projeto, “Mulheres Extraordinárias”, bem como são feitas dinâmicas, oficinas e debates a partir desses encontros. Soma-se a esta ação do CEF 04 o projeto *Biblioteca Virtual Cora Coralina CEF 04 de Brasília* e as ações de formação continuada feitas nas coordenações



Materiais elaborados na Escola Classe 61, em Ceilândia.
Fonte: Cristiane e Kislene.

coletivas de professores, com participação da direção, da coordenação e da orientação educacional, em que se trabalha temas relativos à adolescência, o convívio e o desenvolvimento de habilidades voltadas ao trabalho com a diversidade existente na escola.

No Centro de Ensino Fundamental 05, também da regional do Plano Piloto, estabelecer a comunicação não-violenta e construir um ambiente baseado na cultura de paz é um compromisso coletivo. Por isso, o projeto *Cultura da Paz Família CEF 05* foi abraçado em diferentes componentes curriculares, a partir de leituras compartilhadas de livros e matérias jornalísticas, de apresentações audiovisuais, debates e da construção artística pós-reflexões. Dentre as obras trabalhadas, destaca-se a presença de Carolina Maria de Jesus e seu “Diário de Bitita”, para inserir a discussão sobre mulheres negras, consciência social e racismo.

Em Brazlândia, o Centro Educacional Incra 08 tem trabalhado em conjunto com a Unidade Básica de Saúde nº 07 para ofertar à comunidade escolar Terapias de Regressão (T.R.E.). Pelo menos uma vez por semana, grupos de estudantes que apresentam quadros de ansiedade são atendidos pelas enfermeiras da unidade de saúde. Além disso, foram elaboradas e amplamente divulgadas desde o início do ano letivo Normas de Convivência da unidade escolar, entregue para cada aluna e aluno nos primeiros dias de aula e disponibilizadas no blog da escola. Há, além disso, o *Festival Recreativo Especial*

de Brazlândia - FEBRAZ, onde são realizadas atividades recreativas e esportivas envolvendo toda a comunidade escolar envolvida com atendimento a estudantes com deficiências na CRE de Brazlândia.

Também em Brazlândia, o Centro Interescolar de Línguas tem investido no acolhimento das/dos servidoras/es e de toda a comunidade, com os projetos *Café com Prosa* e *Oficina de Acolhimento*. O primeiro destina-se à construção de momentos de diálogos sobre os desafios decorrentes do isolamento social, as habilidades desenvolvidas desde então e quais as reflexões para equilíbrio sócio emocional da realidade atual. O segundo projeto, ofertado pela Orientação Educacional, convida a comunidade escolar a explorar práticas de equilíbrio entre corpo e mente, a partir das T.R.Es, do incentivo à arte, com jogos de cooperação, escuta, músicas e auxílio na organização da rotina das/dos estudantes.

Enfrentar a violência em contexto escolar precisa ser um ato cotidiano. É o que tem feito o Centro de Ensino Fundamental Queima Lençol, em Sobradinho. Das diferentes ações desenvolvidas, destaca-se o *Projeto Bullying Respeite o Outro* e a *Oficina Pedras no caminho e Mediação de Conflitos*, sendo este último um importante momento de diálogo, escuta e reflexão sobre comportamentos, sentimentos e situações de violência.

Em Santa Maria, o Centro Educacional 310, o *Projeto Flores da Escola* tem promovido a conscientização das/dos estudantes sobre os caminhos de mediação de conflito e a importância de que a direção e a orientação educacional sejam sempre alertadas sobre os conflitos no ambiente escolar. O êxito destas ações reflete na ausência de casos de violência física registrados até o momento na escola.

No Centro de Ensino Fundamental 103, também em Santa Maria, o *Projeto Identidade – Serei minha melhor versão todos os dias* trabalha com as alunos e alunos suas potencialidades e fragilidades, através das dinâmicas e entendimentos sobre autoestima, respeito, disciplina, autonomia e protagonismo. Além disso, o projeto tem um braço adicional no apoio direto a estudantes com Transtornos Funcionais Específicos.

Estes são apenas alguns exemplos de como o envolvimento de toda a comunidade escolar em projetos amparados na cultura de paz é fundamental para a construção de um ambiente que cada vez mais compartilhe não apenas o enfrentamento à violência, mas também a edificação de uma outra visão de mundo que esteja toda pautada no respeito à diversidade de modos de pensar e agir e que privilegia o diálogo na resolução dos conflitos. ■

Referências

DISTRITO FEDERAL. **Caderno Orientador Convivência Escolar e Cultura de Paz**. SEEDF, 2020. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-Conviv%C3%Aancia-Escolar-e-Cultura-de-Paz.pdf>. Acesso em 23 de jul. 2022.



Profa. Dra. Gilka Girardello

Biografia:

Gilka Girardello é professora titular da Universidade de Santa Catarina, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Comunicação (USP), com mestrado interdisciplinar em Ciências Sociais (New School for Social Research). Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Urbana da City University de Nova York. É uma das coordenadoras do Núcleo de Pesquisa em Infância, Comunicação, Cultura e Arte (CNPq/UFSC).

Entrevistadora:

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias (UFNT)

As infâncias contemporâneas e as telas: entrelaces da pesquisa com crianças, mídias e educação

Publicado em: RCC #33 · v. 10 · n. 2 · maio 2023

1. Você escreveu sua tese na década de 1990 problematizando alguns aspectos que cercavam as experiências infantis com a televisão. Para isso, se reportou às narrativas orais de crianças de uma comunidade em que a televisão não compunha, na oportunidade, a tradição local. Nas análises dos registros sobrelevou a capacidade das crianças participantes da pesquisa em recriar cenários imaginários mobilizados pelos conteúdos televisivos, no entanto, alertou para a pobreza ética e estética das narrativas acessadas por elas. Como você avalia, em pleno ano de 2023, tempos que a internet detém tanta representatividade, o lugar da televisão na interlocução com as culturas infantis??

Gilka Girardello - Apesar da explosão da internet, a televisão ainda é muito presente no cotidiano das crianças brasileiras (nove entre dez das crianças pequenas assistem TV todos os dias¹). E com a convergência das mídias e os atravessamentos do mercado e dos algoritmos, as mesmas imagens e roteiros que aparecem mais para as crianças na internet são também as que aparecem mais na TV. Então, apesar das especificidades de cada meio, muitos dos cuidados e critérios que o nosso campo de pesquisa veio acumulando ao longo do tempo seguem valendo.

Na época em que fiz a pesquisa para a tese, 30 anos atrás, as crianças daquela comunidade tinham muita liberdade para brincar na natureza, soltas, em seus grupos de amigos. Já naquela época era uma comunidade bem singular, porque só se tinha acesso a ela de barco, ou caminhando duas horas por uma trilha na floresta: não havia carros circulando, todos se conheciam, as crianças podiam subir em árvores e correr à vontade. Então esse contexto as ajudava a não ficarem grudadas na TV; elas viam um pouco, mas logo iam brincar e elaborar, no faz-de-conta com os amigos, os roteiros e personagens a que tinham assistido.

Por isso uma das conclusões da pesquisa - que acho que vale ainda hoje - foi a de que para pensar as mídias na infância é preciso pensar a qualidade geral do cotidiano das crianças. Elas precisam ter um pouco de tudo: companheiros de brincadeira, tempos e espaços para se soltar, livros, histórias, o cuidado sensível e mediador dos adultos. Num contexto assim, as telas entram com naturalidade e critério, sendo mais uma possibilidade de acesso à cultura, entre outras. Ou seja, a defesa da qualidade na relação da criança com as telas é inseparável da defesa da qualidade de vida geral das crianças. E é muito claro que uma sociedade que não é boa para suas crianças não é boa para ninguém.

2. Quanto às narrativas veiculadas por tantas outras plataformas atualmente que proporcionam uma experiência interativa maior que a televisão? A pobreza ética e estética outrora observada se atenuou ou agravou? No seu ponto de vista, quais infâncias as mídias têm construído (ou auxiliado na construção) em meio a esse cenário? E o lugar do corpo nessa interlocução?

Gilka Girardello - Obviamente que existem coisas maravilhosas nas plataformas interativas, na literatura digital, nos games. E ao mesmo tempo há uma enxurrada de lixo, talvez ainda maior que antes, porque mais disponível, inclusive ao acesso irrestrito da mão das crianças. Então o papel de duas dimensões da mídia-educação - a curadoria e a crítica - que sempre foram importantes, hoje é ainda maior e mais urgente.

A curadoria dos adultos - o trabalho de oferecer às crianças as imagens e textos de que elas precisam para serem saudáveis e felizes - tem a ver com contrabalançar o problema da dispersão, da dificuldade de manter o foco em meio à profusão de estímulos da cultura digital. A gente fica pulando de um site pro outro, de um grupo pro outro, de um meme pro outro, pescando pedacinhos de coisas ali, acumulando informações inúteis, muitas vezes perdendo a perspectiva do todo. E de qual o sentido daqueles textos e imagens: de onde aquilo vem? O que posso fazer com aquilo? Aqueles artefatos nos chegam sem memória - e assim também sem presente, nem futuro.

Como podemos encontrar e assistir junto com as crianças, vídeos, filmes e áudios que abram a elas um grande leque de materiais para fruição, reflexão e ampliação de repertório? Como dialogar em mão dupla com as crianças, num jogo de mútua ampliação de repertório? Talvez a gente possa começar propondo a elas: "Me mostrem um vídeo de que vocês gostam, depois eu mostro outro". E aí, respeitando o que a criança traz, ir ativando a troca, a conversa, lembrando que a produção de sentido sobre um vídeo acontece principalmente na conversa sobre ele, que é o que o Martín-Barbero chamou de mediação cultural.

Todo educador é um pouco curador, porque precisa escolher e pescar no mar de textos e imagens à sua volta aqueles que façam sentido em sua prática pedagógica, organizando-os de uma forma inspiradora. Por um lado, a internet facilita o acesso a bons materiais audiovisuais, mas o labirinto de links e opções pode embaralhar nossos esforços de seleção, nos desorientando e exigindo um tempo de pesquisa fora da realidade do cotidiano dos professores. Ainda mais se levarmos em conta a pressão do marketing, que empurra seus produtos para as primeiras opções nas buscas do Google. Então essa curadoria não pode se dar só na base do empenho pessoal, no esforço individual de pesquisar nas mídias coisas que enriqueçam a imaginação e a experiência das crianças. É preciso investimento na criação, produção e distribuição de materiais audiovisuais digitais de qualidade para as crianças brasileiras, no contexto de um fortalecimento geral da Educação, da Arte e da Cultura.

A outra dimensão que vejo hoje como ainda mais crucial do que nunca, na mídia-educação, é a dimensão crítica. Isso já virou até um lugar-comum no debate social hoje no país. Quando muitos se perguntam o que fazer para lidar com as bolhas de incomunicação nas redes sociais, com a desinformação deliberada e com o discurso de ódio que elas alimentam, logo alguém diz que a solução vai ter que passar pela educação. Nós, pesquisadores desse campo, dizemos isso há décadas - mas a escola não pode trabalhar sozinha, é preciso que setores públicos e privados segurem juntos essa bandeira. Porque não seria justo nem eficaz delegar só à escola o esforço de se contrapor ao tsunami de interesses políticos e comerciais que puxa para o lado contrário.

Da nossa parte, como educadores e pesquisadores, temos que ajudar a criar espaços seguros onde as crianças possam aprender a separar fatos de boatos e mentiras, a distinguir dados quase-objetivos de palavras e imagens motivadas diretamente por interesses comerciais, políticos ou ideológicos. Assim como a gente ensina a ler um livro prestando atenção em quem é o autor, as crianças precisam aprender a ler as imagens e roteiros digitais buscando saber quem os cria, mantém, promove e por quê.

Acho muito potente uma pergunta do Richard Kearney, filósofo irlandês que estuda a imaginação em tempos de crise ética: *como podemos distinguir entre usos encarceradores e usos emancipadores da imagem?* Para ele, isso passa pelo exercício de ver o outro, de se colocar no lugar do outro: o grande desafio de cultivar a empatia quando nossa vontade é só cancelar, ignorar, abolir o diferente. Uma inspiração para isso pode ser a historicização das imagens junto com as crianças, na pista das imagens dialéticas de Walter Benjamin. Historicizar a fruição de uma imagem junto com as crianças pode ser explorar a genealogia de sua produção, despertar uma atenção curiosa ao seu contexto e a seus detalhes,

às surpresas e tensões da sua linguagem, instigar as crianças a inventarem narrativas sobre ela, a verem aquela imagem como se ela fosse uma carta lançada para o futuro, de uma pessoa para outra... Enfim, seria tentar conquistar esse outro tempo mais alargado que tanto desejamos, resistir à fugacidade e à pressa, fazer o contrário do que impõe o consumismo, e tentar olhar uma coisa de cada vez. Sentindo em nós mesmas, e junto com as crianças, que olhar vale a pena, que olhar não é banal, que olhar também é lembrar e imaginar um passado, um presente e um futuro.

Perguntas ainda sobre o lugar do corpo nessa interlocução. Para ir direto ao ponto, vou citar o Manifesto da Criança Digital, da Edith Ackermann, que acho muito bom: “Por favor, não esqueçam que eu tenho um corpo e gosto de usá-lo. Deixem-me liberar minha imaginação, transportem-me, tele-transportem-me, mas também me deixem tocar, sentir, movimentar-me, ter um chão sólido debaixo dos pés”.

3. Quais os desafios você enfrentou (e tem enfrentado) em incorporar literatura, poesia e imaginação sob a perspectiva infantil, na Universidade e no campo científico em Educação?

Gilka Girardello - Boa pergunta! Olha, até que tenho tido bastante sorte nesse caminho, principalmente por conta dos companheiros e companheiras que encontrei na jornada. É claro que em alguns ambientes institucionais em que circulei, esses movimentos (aliar comunicação com infância, mídias com tradição oral, tecnologias com poesia) podem ter sido olhados eventualmente com alguma estranheza ou como coisa de importância menor. Mas sempre tive muita tranquilidade em relação ao valor e à necessidade dessas aproximações, porque na experiência cultural das crianças essas coisas estão todas juntas.

Acho que o conceito-chave de todas as minhas andanças de ensino e pesquisa é mesmo a imaginação, principalmente a imaginação infantil. É o que une os meus interesses por temáticas tão diversas, como as culturas populares, a cultura digital e a curiosidade infantil pelos fenômenos da natureza. E como a arte é um dos grandes motores da imaginação, ou, para citar Bachelard, um dos hormônios da imaginação, não consegui e nem quis ficar longe do poder das artes na experiência das crianças - da música à dança, do cinema à literatura, passando pelo contar e ouvir histórias, que é a minha paixão mais antiga. E sempre tive a felicidade de encontrar, em diferentes tempos e lugares, colegas que pensavam do mesmo jeito e jovens estudantes que foram se construindo nessa mesma inspiração e na cumplicidade de olhar para um mesmo horizonte. Para uma paisagem em que se pensa as mídias em sua potência de expressão, memória, invenção, colaboração

e diferença. Hoje no nosso país é bem grande a rede de estudiosos e ativistas da relação entre arte e comunicação na educação da infância. Ainda bem, porque há muitíssimo o que fazer.

4. Sua trajetória enquanto pesquisadora é marcada por uma perspectiva teórico-metodológica que respeita e resguarda um espaço às produções autorais infantis, recorrendo a diversas linguagens e mídias. Nesse bojo, você traz à tona a discussão de novos letramentos, no sentido de ampliação de possibilidades de leitura e escrita do mundo. Como você tem observado o processo de formação de professoras e professores recorrendo às mídias e/ou tecnologias digitais como parceiras nos processos educacionais?

Gilka Girardello - A formação ainda é um grande desafio. Nos encontros que tive com professoras das escolas públicas ao longo da pandemia, era constante a sensação de desamparo que elas manifestavam. Além do sofrimento pela pandemia em si, elas falavam da pressão por terem que começar a usar intensamente as tecnologias no trabalho pedagógico, de uma hora para outra, no susto, sem que tivessem tido formação adequada para isso. E formação pedagógica para trabalhar com as mídias, no sentido da mídia-educação – como a gente sabe –, não se reduz a saber mexer nas máquinas e aplicativos, isso até as professoras relatam que deram conta bem: mesmo com muita luta, trocando figurinhas com as colegas, conseguiram fazer coisas muito bonitas dentro daquela circunstância tão adversa. E se orgulharam disso, de terem conseguido “se reinventar”, essa foi uma das expressões que mais ouvi delas.

Mas uma formação mais completa precisaria levar em conta os direitos das crianças à proteção, provisão, participação; as relações entre o contexto, os conteúdos, potencialidades técnicas e semióticas das mídias e as especificidades das crianças e de cada criança; as formas de potencializar experiências de fruição, análise crítica e criação nas diferentes mídias e linguagens; o compromisso com a dimensão da cidadania; o diálogo com a multiplicidade cultural e com os diferentes saberes; enfim, precisaria levar em conta todos os modos como os princípios éticos, estéticos, políticos e pedagógicos da educação se configuram na relação das crianças com os meios de comunicação, tanto os analógicos como os digitais. E a maioria das licenciaturas ainda não contempla suficientemente esses assuntos, então tudo fica dependendo da iniciativa individual dos professores ou de escolas e projetos específicos de formação continuada. É mais um exemplo do quanto o argumento de que a educação é a solução para a crise ética atual – das *fake news* ao discurso de ódio nas redes – é por enquanto mais retórico do que um compromisso efetivo da sociedade com a transformação.

5. Os efeitos da pandemia do COVID-19 promoveram uma maior reflexão no âmbito social acerca das mídias e tecnologias na educação, servindo de “tela”, inclusive, para observarmos contradições sociais que extrapolam as mídias em si, abrangendo questões políticas, econômicas, ambientais, dentre outras. Como você avalia o papel das mídias no universo infantil nesse contexto pandêmico que se estende até os dias atuais?

Gilka Girardello - As dezenas de pesquisas que foram feitas no Brasil sobre as mídias na vida das crianças durante a pandemia estão ainda sendo publicadas aos poucos, então talvez a gente precise de um distanciamento maior para poder fazer uma avaliação geral desse tremendo chacoalhão que aconteceu na vida delas. Algumas evidências gerais, confirmadas por pesquisas pontuais, são as de que as telas passaram a estar muito mais presentes no cotidiano das crianças, para o bem e para o mal. Porque elas foram muitas vezes as únicas possibilidades que as crianças tinham de interagir com amigos, familiares, professores e colegas – e ao mesmo tempo o excesso de tela é um problema grave, tanto pelo que causa como pelo que retira da vida das crianças.

Sobre a qualidade do que se mostrou para as crianças durante a pandemia, posso contar uma experiência pessoal. Fui curadora das edições online da Mostra de

Cinema Infantil de Florianópolis, em 2020 e 2021, e os filmes que se inscreveram foram realizados ou finalizados naqueles dois anos tão difíceis. Por isso, foi de forma muito consciente e deliberada que nós, da equipe, escolhemos exibir na Mostra filmes que, além de sua qualidade estética, apostavam no amor, na amizade e na alegria, filmes iluminados pela música, pela poesia, pelo teatro, e pela graça da brincadeira infantil. Nosso desejo, assumido explicitamente, era que eles pudessem assim ajudar a criar momentos de intimidade e esperança ao serem assistidos nas famílias, por adultos e crianças. Que pudessem abrir janelas para tempos felizes: tudo o que desejávamos - e desejamos - para as crianças brasileiras e para todos nós. Não sei se outros projetos de exibição de filmes, textos, lives ou podcasts para crianças tiveram uma motivação assumidamente semelhante a essa durante a pandemia, mas imagino que sim. No meio de tanta sombra, que bom terá sido se mais crianças tiverem vivido experiências inspiradoras nas telinhas, naquele longo tempo em que o mundo delas ficou tão circunscrito.

Lembro que no auge da pandemia muitos de nós imaginávamos, ou mesmo esperávamos, que depois que o mundo reabrisse as crianças acabassem enjoadas de tanta tela e corresse para o mundo físico de forma mais livre, intensa e prazerosa. Se isso vem acontecendo ou não, é ainda uma questão, por sinal muito interessante de pesquisar. Tomara que sim! ■

Notas

¹ Pesquisa Gloop/Tsuru/Quantas, 2021. <<https://gente.globo.com/estudo-gloop-passos-e-descompassos-da-primeira-infancia/>>



Prof. Dr. Lino Castellani Filho

Biografia:

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Livre-Docente (aposentado) da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Foi Professor-Visitante da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB) nos biênios 2012/13 e 2016/17. Exerceu os seguintes cargos na gestão pública: Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, junto ao Ministério do Esporte, de janeiro de 2003 a abril de 2006; Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) nas gestões 1999/2001 e 2001/2002; Presidente da Associação de Docentes da Unicamp (ADUNICAMP) - 1996/98. Membro efetivo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, da Red Caribeña y Latinoamericana de Deporte y Inclusión Social e integrante do Conselho Científico Extraordinário do seu Grupo de Trabalho Temático de Políticas Públicas.

Entrevistador:

Guilherme Reis Nothen

Pra dentro do campo de jogo: esporte, política e educação

Publicado em: RCC #21 · v. 7 · n. 2 · maio 2020

1. Revista *Com Censo* (RCC) - O debate em torno das limitações e possibilidades pedagógicas do esporte desempenhou um papel importante na formulação de novas metodologias de ensino e aprendizagem no campo da educação física escolar, especialmente a partir do final da década de 1980. Considerando a atuação destacada que você teve nesse processo, quais são, em linhas gerais, as principais conquistas e os desafios que permanecem no que diz respeito ao lugar que o esporte deve ocupar, de acordo com seu ponto de vista, no contexto da educação formal?

Lino Castellani Filho - A década de 1980 traduziu-se como emblemática para a educação física brasileira. É nela que, ao sabor dos ventos da redemocratização de nossa sociedade, e no bojo do processo de reflexão presente no campo da educação, a educação física deu vazão a um Movimento Renovador, de cunho progressista (sim, progressista, porque tivemos outro, nos anos 1970, de natureza conservadora), de seu pensar e agir.

No processo desse movimento – dialético por natureza (recordo aqui Valter Franco cantando a música *Serra do Luar*, na qual afirma que “Viver é afinar um instrumento, de dentro pra fora, de fora pra dentro, a toda hora, a todo momento, de dentro pra fora, de fora pra dentro...”) –, à medida que se estabeleceu uma ruptura paradigmática com o paradigma da “aptidão física”, descortinou-se a viabilidade de lidarmos com ela, educação física, a partir de parâmetros de índole histórico-social.

Assim sendo, o esporte passa a ser entendido como uma prática social – invenção humana, portanto. E como tal, criado para responder a necessidades sociais presentes no momento de sua criação.

Buscar saber quais eram essas necessidades, e quais se fazem presentes na sociedade contemporânea de modo

a justificar sua presença em nossa cultura, passaram a ser preocupações pedagógicas da educação física, de tal forma que ensinar a praticar esporte passa a vir acompanhado da necessidade de também se buscar ensinar o porquê dessa prática social se fazer presente em todas as partes do mundo.

Seu lugar na escola passa a ser demarcado pelo reconhecimento do saber esportivo não limitado ao ato de *ensinar a jogar*, o que dá lugar a um processo de ensino-aprendizagem valorizador da reflexão sobre o *sentido* e *significado* da presença do Esporte nas sociedades contemporâneas como parte integrante da cultura corporal. O desafio ainda presente em nosso meio educacional é fazer com que a perspectiva pedagógica anunciada se faça hegemônica em substituição àquela que, em relação ao esporte, só o vê naquilo que seja expressão de rendimento físico-esportivo.

2. RCC - Embora a utilização pedagógica do esporte seja frequentemente vinculada ao campo da educação física, esse é um tópico que também pode ser explorado a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Entretanto, é comum que abordagens interdisciplinares sobre o tema reproduzam uma visão relativamente superficial do mundo do esporte, excessivamente dependente da ocorrência cíclica de megaeventos esportivos. Quais são, em sua opinião, os princípios pedagógicos que poderiam guiar uma abordagem interdisciplinar do esporte no âmbito escolar? Você conhece exemplos de projetos que tiveram êxito nesse sentido?

Lino - A possibilidade de extrapolação da lógica disciplinar no âmbito da educação escolar já está prevista na nossa Lei de Diretrizes e Base da Educação (L. nº 9394/96), e em muitas escolas de muitos municípios e Estados brasileiros identifica-se a presença das perspectivas inter ou transdisciplinares. Mas ainda como exceção à regra.

No componente curricular educação física, esse fato (exceção à regra) é ainda mais evidente, por conta da forma configurativa do propósito de sua inserção na educação escolar.

Mas a ruptura paradigmática, já mencionada na resposta anterior, vem sendo responsável por uma mudança neste cenário. Exemplos se encontram em escolas de todo o país. Fiquemos com dois. O primeiro deles, reflexo de situação atípica como a vivenciada por ocasião dos megaeventos esportivos, por vocês mencionada. Foram muitas as escolas que envolveram professores de história, geografia, sociologia e artes, por exemplo, para abordar as características dos países participantes da Copa do Mundo de Futebol (2014) e/ou dos Jogos Olímpicos de Verão (2016) no pertinente às questões relacionadas às suas configurações enquanto Estados Nacionais e à inserção dos mesmos na geopolítica mundial, de seus usos e costumes e da produção cultural que os caracteriza.

Mesmo no campo da “performance esportiva”, se observou um maior envolvimento de docentes de vários outros componentes curriculares traçando paralelos entre as distintas escolas de treinamento aos seus continentes de origem, situando-os geopoliticamente, cotejando-os, traçando paralelos e levantando a hipótese da possível existência de uma escola latino-americana.

O segundo, mais próximo daquilo que esse componente curricular desenvolve em seu cotidiano, os *Jogos internos escolares*, também conhecidos por *Jogos interclasses*. Tive a oportunidade de, ao lado de outro professor, publicar um livro intitulado *Os jogos de minha escola* (2009). Resumidamente, ele faz menção a uma situação onde os alunos de uma determinada escola são levados a assumirem o protagonismo da organização de uma versão dos Jogos interclasses, saindo daquele papel no qual a eles só era destinada a condição de atletas, para outro nunca antes vivenciado por eles.

No desenrolar da história, toda a escola acaba se envolvendo na construção das várias facetas organizativas de uma competição esportiva, da divulgação dos mesmos até a sua realização, passando pela definição do sistema de competição a ser adotado (se campeonato ou torneio, simples ou duplo...), das modalidades esportivas a fazerem parte dos Jogos, das regras a serem observadas e adaptação dos locais a serem utilizados, critérios para montagem das equipes, princípios da premiação, etc.

3. RCC - Existem nas diferentes esferas de governo diversas políticas públicas de esporte que são categorizadas como iniciativas no âmbito do que se convencionou chamar “desporto educacional”. Contudo, muitas dessas políticas carecem de uma abordagem pedagógica mais robusta. Levando em consideração a sua experiência como gestor público, que estratégias você acredita que poderiam ser adotadas para garantir maior transparência e substância no que se refere à dimensão pedagógica das políticas públicas de esporte educacional no Brasil?

Lino - *Esporte Educacional* é um conceito desenvolvido pelo professor Manoel Gomes Tubino, nos idos de 1985, quando coordenou Grupo de Trabalho criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, do Governo da Nova República. Desse Grupo saiu um documento sinalizando dever ser o esporte uma questão de Estado – e não de Governo.

Esporte Participação e *Esporte de Rendimento*, ao lado do já citado conceito, compõem as três expressões que acabaram por dar redação ao capítulo sobre o esporte na Constituição brasileira de 1988.

Entendo haver *vício de origem* na expressão *Esporte Educacional*. O Esporte, na qualidade de prática social, e na sua objetivação em conteúdo passível de ser pedagogizado, educa, independentemente do adjetivo que o

acompanhe. A pergunta a ser feita é “*educa para que*”, “*afim com qual projeto societário*”, “*a serviço de que*”.

Portanto, a “robustez” da ação pedagógica necessitará estar associada ao próprio entendimento do referido neste parágrafo, associado ao entendimento de ter o *ato pedagógico*, enquanto características, o ser *diagnóstico* (estabelece leitura da *dimensão da realidade* alvo da ação pedagógica, a partir de determinado ponto de vista histórica e socialmente referenciados); *judicativo* (estabelece *juízo de valor* a partir de elementos ético-políticos histórica e socialmente referenciados); e *teleológico* (estabelece *ponto de chegada a alcançar*, histórica e socialmente referenciados).

Na perspectiva de configuração de política pública, no universo da educação escolar o esporte requer ser pedagogizado na condição de prática social constitutiva da cultura corporal – dimensão da cultura – de brasileiros e brasileiras, de forma a ser apropriado pelos educandos na forma de conhecimento a servir o devir de nossa emancipação humana.

No pertinente, a política pública emanada de setor administrativo responsável pela elaboração e execução de política esportiva, programas e projetos devem ser elaborados e executados visando o atendimento do preceito constitucional que o tem como *direito social* (quando a ser apropriado no tempo e espaço de lazer) e *direito individual*, no sentido da promoção social, conforme estabelecido no artigo 217 da referida Carta Magna.

4. RCC - Uma das principais dificuldades de estudar o esporte sob o ponto de vista acadêmico consiste no desconforto que muitos pesquisadores enfrentam ao

tentar minimizar o vínculo emocional que possuem em relação a determinadas modalidades esportivas, em prol de uma perspectiva mais crítica e objetiva acerca dos fenômenos observados. Ao longo de sua carreira, como você lidou com essa ambivalência e que sugestões você daria para novos pesquisadores e professores que precisam engajar diariamente com questões dessa natureza?

Lino - Na condição de estudioso do tema esporte, ou de qualquer outro objeto de estudo com o qual o pesquisador for se deparar, a relação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento deve se dar a partir do princípio da *imparcialidade* que, por sua vez, não pode ser confundido como da *neutralidade*.

Que fique claro: não existe a hipótese da *neutralidade na/da ciência*. Isto porque o pesquisador carrega em si valores ético-políticos constitutivos de sua essência humana. O “ponto de vista” do pesquisador reflete acima de tudo a *vista de um determinado ponto*, ponto esse caracterizado pela sua *posição de classe social*, inerente a sociedades estruturadas sob a forma classista, tal qual a nossa se apresenta.

Já a imparcialidade exige o “estranhamento” do pesquisador em relação ao objeto a ser conhecido, pesquisado, estudado. Essa postura não é inata ao pesquisador e sim aprendida e apreendida por ele. É assim comigo. E falo no tempo presente porque tal processo de aprendizagem e de apreensão da posição de pesquisador é dinâmico, processual, tarefa para a vida inteira.

A paixão pelo esporte, futebol em especial, eu levo pro campo de jogo... ■

Referências

CASTELLANI FILHO, L.; CASTELLANI, R. M. **Os jogos de minha escola**. 1. ed. Campinas - SP: Autores Associados, v. 1, 2009.



Prof. Manoel Barbosa Neres

Biografia:

Manoel Barbosa Neres é graduado em Filosofia - Seminário Nossa Senhora de Fátima (1993); em Teologia - Seminário Arquidiocesano Nossa Senhora de Fátima (1996); em Tecnologia em administração pública pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2007); mestre em Ética teológica pela Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (2000) e em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2015). Professor na UCB. Voluntário em ações sociais no Quilombo Mesquita, Cidade Ocidental. Coordenador do projeto cultural-musical “Som de quilombo”. Autor do livro “Opção honestidade: desafio aos corações valentes”. Contato: maneneres@gmail.com

Entrevistadores:

Janaína Almeida, Rodrigo Capelle Suess e Vanessa Nascimento Freitas

Quilombo Mesquita: História, identidade e pertencimento

Publicado em: RCC #20 · v. 7 · n. 1 · março 2020

1. Revista Com Censo (RCC) - No prefácio de seu livro Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência, escrito por Wellington Jesus, a seguinte questão é colocada: “Um quilombo na periferia do Distrito Federal? Se os apologistas dos mitos dos sonhos de Dom Bosco e de Juscelino Kubitschek não sabiam... um pesquisador provou que existe e se impõe como realidade”. Nesse sentido, de que forma a narrativa proposta pelos remanescentes quilombolas complementa ou traz uma nova leitura para a história do Distrito Federal – especialmente no campo da educação?

Manoel Barbosa Neres - Convivo com os quilombolas de Mesquita há quase 40 anos e todo dia aprendo um pouco mais. Nestes dias tenho trabalhado muito na roça com um jovem chamado Elielton, ou simplesmente, “Eta”. Impressionante como ele dá detalhes e fortalece as narrativas sobre a relação dos quilombolas com Brasília, seja no tocante às particularidades da região anterior a Brasília, como no que diz respeito à nova realidade a partir da construção da Capital. Com isso, muitos elementos são acrescentados ao quadro sócio-histórico-cultural da região. Exemplos: padrões acentuadamente coletivos na prática quilombola e parte da sociedade de então (criação de gado solto no campo, sem cercas; na área onde hoje se encontra a Esplanada dos Ministérios, além de campo de pastagem, havia um ponto -currel- para negociação dos animais), os quilombolas foram muito ativos na Missão Cruls, Coluna Prestes, recepção a Juscelino e sua comitiva, iniciaram as obras do Catetinho, fizeram os serviços domésticos do Presidente, e forneceram alimentos (cereais, frutas, doces, rapaduras, marmeladas, queijos, etc.) aos candangos. O território quilombola Mesquita era bastante vasto, incluindo evidentemente, uma boa porção de área no Distrito Federal. Parte disso foi mantido

na demarcação do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do Incra (legalmente, o território Mesquita insere-se no Goiás e no DF).

2. RCC - Em seus trabalhos e palestras mais recentes o senhor vem destacando a importância de se compreender a ancestralidade como um movimento de conhecer a si mesmo, o outro e o coletivo. O que você guarda de sua ancestralidade e quais são as mudanças que compõe o sujeito que conhecemos hoje como Manoel Neres? Quais percursos você destacaria da sua história de vida e em que ponto esse percurso se confunde com a própria história do Quilombo Mesquita?

Manoel - O relacionamento com Mesquita me conecta diretamente com meu lugar de origem, infância, juventude, família e vida adulta. Sou natural de Brejolândia, BA. Perto da minha vila havia um povoado de nome Mocambo (sinônimo de Kilombo). Antes de me inserir na causa quilombola, eu não tinha a menor ideia do significado disso e muito menos que poderia ter também raízes sociológicas dessa natureza. Com isso ocorreram mudanças importantes em minha forma de interpretar alguns acontecimentos de minha história de vida, família, vida social; uma releitura de fatos vinculados ao racismo, práticas culturais, religiosas. Assim, o interesse pelas questões negras, quilombolas, afro-brasileiras ficaram muito mais agudas em mim. Essa trajetória se acentuou muito exatamente a partir de 1984, quando passei a ter contato com Mesquita.

3. RCC - Sabe-se que uma das principais lutas dos remanescentes quilombolas no Brasil ainda é o reconhecimento de seus direitos culturais, identitários, históricos e fundiários. Como a Educação Patrimonial pode colaborar com esse movimento, sobretudo no contexto do Quilombo Mesquita?

Manoel - Tomando por analogia o elemento psicossocial fundante do fator identitário, qual seja, o nome, o primeiro elemento a adotar na prática é a adoção definitiva do termo “Quilombo Mesquita” (prefiro sempre a escrita com “K”, uma vez que não existe a letra “Q” nas línguas “bantu”, origem do nome kilombo). Referir-se a Mesquita sempre como um kilombo. Parece estranho, mas utilizar esse termo em referência a Mesquita não é uma situação tranquila no município de Cidade Ocidental. Outra providência a adotar é passar a tratar esse kilombo como ente integrante do território do Distrito Federal, não mais disseminar a falsa informação de “Brasília não tem kilombo”. Como disse acima, boa parte de Mesquita está localizada no Distrito Federal (a Grande Brasília). Esse justo reconhecimento pode ajudar

muito, inclusive na implantação de políticas públicas. Fundamental também é reconhecer os elementos histórico-culturais de Mesquita (estilo de vida, produção, festas, receitas, religião, relação com o meio ambiente, personalidades, arte, literatura). Favorecer a criação de espaços, monumentos, homenagens e intercâmbios, os quais favoreçam o relacionamento dos/as quilombolas com a sociedade candanga e suas instituições, além da inserção do tema no currículo escolar dos diversos níveis do sistema de ensino.

4. RCC - O educador Miguel Arroyo articula a perspectiva do currículo como território de disputa e reafirma a necessidade de construirmos como parte do currículo autoimagens e representações sociais mais positivas dos diferentes. Para este autor, importa sim quem fala – em outras palavras, que seja então mostrado o rosto de quem fala. Considerando esta perspectiva, quais elementos da cultura afro-brasileira que você acredita que devem ser resgatados na perspectiva curricular do Distrito Federal, particularmente neste momento em que se completa 60 anos de Brasília?

Manoel - Importante valorizar as narrativas dessas pessoas, elas sempre tiveram muito a dizer, mas quase nunca foram levadas a sério. Dar voz a elas é de fato uma necessidade se realmente queremos formar uma sociedade mais humana. É também mais que oportuno darmos visibilidade para a luta dessas pessoas, as quais são muito agudas ainda nos dias de hoje. Essas lutas se traduzem na garantia do território, no reconhecimento identitário, na valorização cultural, na abordagem educacional, na inserção universitária e no acesso a políticas públicas em geral.

5. RCC - Diversos povos tradicionais da América Latina possuem saberes únicos a respeito do que representa cultura e natureza; esses saberes, com frequência, vêm nos ajudando a repensar posturas menos predatórias. O Quilombo Mesquita corrobora essa perspectiva? Que essências e propósitos dessa territorialidade colaboram para a construção de um projeto democrático e sustentável de Distrito Federal?

Manoel - Mesquita contribui muito nesse sentido. Busca ter uma relação muito equilibrada com a natureza, planta e cultiva no modo tradicional, pratica ações de reflorestamento, pratica o extrativismo medicinal e de consumo, disponibiliza produtos orgânicos, mantém e divulga as receitas antigas e mantém um estilo de vida muito próximo ao de seus ancestrais, o que afasta um pouco o risco predatório típico da modernidade. ■



Prof.ª. Dr.ª. Eva Waisros Pereira

Biografia:

Eva Waisros Pereira é professora Emérita da Universidade de Brasília (2013), com pós-doutorado na Universidade de Poitiers, França (2003), doutora em Ciências da Educação pela Universidade Aberta, Portugal (2002), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1983), graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1975), docente e pesquisadora colaboradora plena da Universidade de Brasília.
Contato: evawaisros@gmail.com.

Entrevistador:

Janaína Almeida, Rodrigo Capelle Suess e Vanessa Nascimento Freitas

Museu da Educação do Distrito Federal: Legado e projetos para a democratização da Educação Pública

Publicado em: RCC #20 · v. 7 · n. 1 · março 2020

1. Revista Com Censo (RCC) - Professora Eva: O seu nome é atualmente muito vinculado ao Museu da Educação, importante marco para a rede de ensino do Distrito Federal, especialmente quando pensamos na memória, identidade e pertencimento dessa rede. Como exercício de reconstrução da memória, gostaríamos de iniciar essa entrevista falando um pouco sobre como a sua trajetória pessoal e profissional se mistura com a história do Museu da Educação do Distrito Federal.

Eva Waisros Pereira - Gostaria, inicialmente, de agradecer a deferência e a generosidade da equipe da Revista Com Censo (RCC) pela oportunidade desta entrevista. Em relação à questão formulada, é importante esclarecer que a ideia de se criar o Museu da Educação vem de longa data e figura como um dos objetivos da pesquisa histórica sobre a educação pública no Distrito Federal, que vem se desenvolvendo, ao longo de vinte anos, na Universidade de Brasília, sob a minha coordenação. A construção da sede do Museu da Educação do Distrito Federal representa um sonho coletivo e certamente resultará na valorização do professor e na afirmação de sua identidade educativa, bem como no fortalecimento da escola pública, fundada no ideal de emancipação do ser humano.

Como educadora, comungo desse ideal, razão maior pela qual venho-me dedicando a esse projeto. Trata-se da construção da história da educação da nossa capital, da qual me orgulho de ter sido partícipe, seja como aluna pioneira, seja como professora dos diferentes níveis de escolarização – desde classes de alfabetização às de formação do magistério –, além de haver atuado em funções técnico-pedagógicas no sistema público de ensino. É compreensível que, posteriormente, como docente e pesquisadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, tenha optado por privilegiar esse tema como objeto de estudo e trabalho construtivo.

2. RCC - A proposta de educação para a cidade de Brasília foi marcada pelos projetos e sonhos de Anísio Teixeira. Não é segredo como esse educador defendeu arduamente o conhecimento, a escola pública, a educação integral e a inovação em educação. Na sua concepção, quais as principais ideias de Anísio Teixeira que permanecem contemporâneas e urgentes na rede de ensino público do Distrito Federal?

Eva - Na minha percepção, Anísio Teixeira deve ser incluído entre os fundadores de Brasília - Juscelino Kubitschek, Lúcio Costa, Israel Pinheiro e Oscar Niemeyer - como um dos responsáveis pela concepção humanizada e moderna da cidade. É de sua lavra o plano de educação revolucionário para a nascente capital, com a previsão de escolas-parque e escolas-classe, visando criar um sistema educacional inovador e promover a educação integral para a sua população. Esse plano representa a síntese das ideias defendidas pelo educador durante toda sua vida e será referência no Museu da Educação do Distrito Federal.

Ao longo dos quarenta anos que atuou na esfera pública, Anísio sempre buscou colocar suas ideias em prática. Impulsionava-o a concepção de sociedade democrática e plural, que, no seu entendimento, num país como o Brasil, marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, somente poderia se viabilizar por meio de uma educação pública universal, gratuita, laica e de qualidade. O sonho de um país cidadão, humano e solidário sustentava a sua ideia de educação como direito e jamais como privilégio de poucos, selecionados com base em critérios de classe social. O ilustre educador sempre se manteve na defesa de uma escola pública para todos, independentemente de classe social, raça, sexo ou religião.

Anísio Teixeira entendia a educação como um caminho para a formação da pessoa na sua totalidade, com ênfase no desenvolvimento da personalidade, do caráter, da imaginação, da criatividade, enfim, a iluminação do ser. A sua concepção de educação como arte em diálogo com a ciência conferia novos sentidos à formação humana. Para ele, o ensino visto como simples memorização de matérias e conteúdos; saber imposto e diretivo; transmissão única de saberes e aprendizagens de conhecimentos indicavam a necessidade de uma nova consciência pedagógica para transformar essa realidade. Propugnava por mudanças de práticas, métodos e técnicas, de modo a que a instituição escolar, seus professores e alunos pudessem gozar de liberdade de pensamento e liberdade de criação, ao invés de limitarem-se a práticas pedagógicas mecanizadas e se manterem submetidos a normas de controle e punição social. Em contraponto, recomendava a experiência e a pesquisa como modos de fazer e aprender, além da arte para estimular a aprendizagem e imprimir um ritmo mais criativo, livre e lúdico ao processo educativo.

Embora incontestável a atualidade dessas ideias, a análise da educação brasileira e, mais especificamente, do Distrito Federal, revela que até hoje não logramos concretizá-las. Em minha opinião, um dos principais fatores que corrobora para isso é a frágil democracia no Brasil. Em contextos de normalidade democrática, a educação floresce, avança; nos períodos autoritários, há retrocessos, destruição. Medidas adotadas recentemente pelo poder público, a exemplo das escolas sem partido e escolas militarizadas; restrição de verbas para a educação pública e indicação centralizada de seus dirigentes, contradizem os fundamentos filosóficos sobre as quais se erigiram as propostas formuladas por Anísio Teixeira.

3. RCC - A composição étnica do povo brasileiro nos faz um país do multiculturalismo; ainda existem, entretanto, muitas dificuldades que precisam ser superadas, a fim de nos tornarmos efetivamente um país da interculturalidade e da transculturalidade. Como o Museu da Educação, enquanto espaço de memória, vem contribuindo para a valorização dos diversos sujeitos envolvidos na construção da educação do Distrito Federal ao longo de seus 60 anos? O que o Museu da Educação nos revela sobre esses sujeitos e como ele pode se constituir em um elemento de unidade na diversidade?

Eva - Esta questão aborda temática relevante, em especial se considerarmos a complexidade do mundo globalizado. Em suas origens, o povo brasileiro conformou-se pela miscigenação de diferentes etnias, mediante um processo de dominação que resultou no predomínio social e cultural do branco europeu, colonizador, e na aculturação do negro e do índio colonizado. A migração massiva de diferentes países veio, gradativamente, engrossar esse caldo cultural, tornando o Brasil um país do multiculturalismo. É nosso entendimento que a aceitação dessa multiplicidade cultural, se encarada como diferença criativa, pode enriquecer os seres humanos. Ocorre, porém, que no multiculturalismo do nosso país ainda prevalece o reconhecimento a uma única cultura – a das classes dominantes –, que se mantém hegemônica. Isso implica a desvalorização, a discriminação e o isolamento das demais culturas, com grave repercussão na vida social, a exemplo dos atuais conflitos e manifestações xenofóbicas, preconceituosas, de intolerância e exclusão.

Acreditamos que a superação dessa realidade requer a inversão dessa lógica de exclusão, a fim de assegurar o reconhecimento e a proteção das diferenças, possibilitando que as várias culturas possam continuar existindo e se relacionando num mesmo patamar, sem que nenhuma seja considerada superior e tenha supremacia. Os conceitos de transculturalidade e interculturalidade

argumentam nessa perspectiva, tendo em vista manter a multiplicidade de culturas em diálogo permanente, sem a obstrução das diferenças, condição necessária à continuidade da sua existência.

A escola pensada como transmissora da cultura desenvolve o trabalho pedagógico no sentido de uma educação homogênea, na qual as diferenças são omitidas; a título da universalização dos conceitos culturais, anulam-se as várias culturas que nela aparecem, reproduzindo, assim, num círculo vicioso, o que ocorre na sociedade. Mudar essa concepção e prática educativa na formação do cidadão brasileiro significa, também, mudar comportamentos e posturas sociais e profissionais, no sentido de aceitação das diferenças. Para essa mudança concorrem diversos fatores, como as políticas públicas, os currículos e os seus desdobramentos no âmbito das escolas, sobretudo, o trabalho do professor em sua interação com os alunos.

O Museu da Educação do Distrito Federal, como instituição destinada à memória, pesquisa e formação, corrobora com os propósitos aqui colocados, entendendo que as novas referências representam uma contribuição para o fortalecimento da identidade do professor e da escola. As atividades programadas pelo Museu têm como premissa a valorização docente e o desenvolvimento profissional, a fim de que seja capaz de favorecer a aprendizagem das diferenças e, assim, levar à prática os direitos humanos interculturais.

4. RCC - A Educação Patrimonial e a Educação Museal são ferramentas que podem ser colocadas a serviço do currículo integrado – principalmente na perspectiva de não fragmentar os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, fortalecendo também uma compreensão mais abrangente da ciência da vida cotidiana. Considerando essas e outras possibilidades, como o Museu da Educação entende e articula a Educação Patrimonial e a Educação Museal em seu projeto institucional?

Eva - Importa esclarecer, inicialmente, que o Museu da Educação do Distrito Federal, concebido com fundamento na Nova Museologia, caracteriza-se pela abertura às múltiplas realidades e interação com as comunidades, numa perspectiva plural e de respeito às diferenças, visando à cidadania consciente e ao desenvolvimento social. A relação entre museu e educação é intrínseca.

Com base nesse paradigma, o Museu da Educação promove ações educativas com vistas a potencializar aprendizagem significativa e reflexão crítica a partir de temáticas correlatas ao patrimônio cultural e museal. Para realizá-las, propõe ambientes planejados para contemplação, questionamento, descoberta, ressignificação, mediação, entretenimento, confronto e diálogo, no intuito de desenvolver um olhar curioso e

investigativo do usuário em contato com o patrimônio cultural preservado.

O Museu da Educação é um espaço de educação não formal e que tem como objetivo oferecer oportunidades educacionais a pessoas com diferentes idades e formações, especialmente as da comunidade da Candangolândia, onde será construída a sua sede definitiva. Contudo, dar-se-á ênfase a iniciativas educacionais destinadas ao atendimento de professores e alunos das escolas públicas do Distrito Federal, no sentido de contribuir para qualificar a relação que estabelecem com a sua realidade. Numa sociedade globalizada que, contraditoriamente, ainda fragmenta os saberes através de currículos escolares, o patrimônio educativo-cultural pode ser visto como um aporte para estimular a capacidade da instituição estabelecer relações e criar diálogos. A ação educativa que possibilita a interpretação de bens e fenômenos culturais contribui para desenvolver a imaginação e a criatividade das pessoas e expande a sua capacidade de compreender a realidade onde se inserem, para transformá-las em benefício da sociedade.

5. RCC - No plano museológico do Museu da Educação é explicitado o desejo de que esse espaço se consolide como um lugar de apresentação e interpretação da prática social – em outras palavras, um testemunho vivo de uma cultura em constante transformação, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da educação no Distrito Federal. Neste sentido, o Museu pretende estabelecer um diálogo que valorize a escola, os professores, os estudantes e as comunidades escolares. De um ponto de vista mais prático, quais são as conexões e projetos de cooperação que o Museu da Educação pretende estabelecer com as escolas do Distrito Federal?

Eva - Tendo em vista a importância de valorizar a escola pública, seus professores e alunos, bem como os demais segmentos da comunidade escolar, o Museu da Educação, conforme já mencionado, confere centralidade às ações educativas destinadas a esse público. As interações serão desenvolvidas mediante programação periódica – anual ou semestral –, a ser definida com a participação das instituições envolvidas. O caminho para realizar essas interações apoia-se na educação dialógica. Como sinaliza Paulo Freire, o contexto marcado pelo diálogo estimula a autoconfiança e a maior integração entre os indivíduos, sobretudo, cria oportunidade para o questionamento, a reflexão, o debate e a busca do novo. O público deixa de ser coadjuvante e assume o papel de protagonista. A mediação do processo de construção coletiva do conhecimento, ancorado nos bens culturais preservados, poderá representar o reconhecimento identitário da memória educativa das escolas, de seus professores e estudantes, e fortalecer o senso de pertencimento a esse território cultural e ambiental.

Ressalte-se que as ações educativas poderão também ser realizadas extramuros – em escolas, regionais de ensino e outros locais –, a partir da manifestação de interesse de grupos ou de pleitos institucionais. No rol de atividades previsíveis, citem-se exposições itinerantes, cursos, seminários, palestras, oficinas, rodas de conversa, exibição de filmes e outras, que ficarão sob a responsabilidade direta do Museu da Educação ou serão executadas mediante parcerias. Nesse sentido, cabe especial destaque à proposta institucional de um Programa de Educação Permanente para

Professores, articulado com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE e com a Universidade de Brasília – UnB, com o propósito de recuperar a utopia de uma escola pública de qualidade para todos.

Acredita-se que a conjugação de esforços de diversas instituições, identificadas pelo propósito comum de fortalecer a educação pública, seja profundamente benéfica e meritória, uma vez que inspira e ilumina o caminho para se edificar uma sociedade democrática, humanizada e socialmente justa. ■



Adriana Almeida Sales de Melo

Biografia:

Professora-associada da Faculdade de Educação da UnB. Investigadora Colaboradora no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona. Professora pesquisadora do PPGE/FE/UnB e mestrado profissional. Pós-doutoramento no ULHT/CeiED. Doutorado em Educação (Unicamp) e Mestrado em Educação (UFPE). Licenciatura e Bacharelado em Filosofia (UFPE). Supervisora acadêmica do CE-CAMPE-CO. Coordena o Grupo de Estudos sobre a Mundialização da Educação (CNPq/UnB). Membro do Comitê Gestor da Revista Com Censo (SEEDF). Contato: adrianasalesdemelo@gmail.com

Entrevistadores:

Carolina Carrijo Arruda

Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Psicobiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Biologia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Editora-chefe da Revista Com Censo Jovem e editora da Revista Com Censo (SEEDF). Contato: carolina.arruda@se.df.gov.br

Danilo Luiz Silva Maia

Graduado e mestre em Filosofia pela UnB. Doutorando em Metafísica pela UnB. Professor de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: danilo.maia@edu.se.df.gov.br

Desafios contemporâneos das Ciências na Educação Básica

Publicado em: RCC #38 · v. 11 · n. 3 · agosto 2024

Nota contextual: A entrevista com Adriana Almeida Sales de Melo integra a série planejada para 2024 como parte das celebrações dos 10 anos da *Revista Com Censo* (RCC). A entrevistada acompanhou a trajetória da RCC desde o princípio como integrante de seu Comitê Gestor e, nesta entrevista, relembra os desafios da criação da Revista, seu estabelecimento enquanto iniciativa inovadora na SEEDF e também aborda as perspectivas para o futuro do periódico.

1. Revista Com Censo (RCC): Adriana Almeida Sales de Melo, você integra o Conselho Editorial da Revista Com Censo (RCC) desde os esforços prévios realizados para viabilizar a primeira publicação do periódico. Como membro do Comitê Gestor da RCC, você tem dado suporte e apoiado o trabalho da Revista desde o contexto de concepção dela. Conte-nos um pouco sobre a sua perspectiva nesse processo de criação da revista. Quais foram as maiores barreiras que a RCC vivenciou na sua gênese e nos primeiros anos de suas publicações?

Adriana Melo: Olá, colegas da Revista Com Censo (RCC), autores, autoras, leitores e leitoras, agradeço muitíssimo pelo convite para esta entrevista, assim podemos conversar um pouco mais sobre as condições iniciais da RCC desde a época em que ainda era um projeto inovador no âmbito da SEEDF, assim como sobre os projetos para o futuro! Havia, na época de sua criação, algumas necessidades relativas ao que hoje poderíamos chamar de gestão do conhecimento no âmbito da instituição e o próprio nome da revista também reflete estas necessidades históricas. Uma ideia inicial seria estimular os sujeitos de toda a rede pública de educação do DF a consultarem os dados que já eram produzidos, relativos ao Censo Escolar do DF, no sentido de auxiliar as escolas e seus gestores a acessarem as informações institucionais sobre si mesmos, a fim de que pudessem analisar a sua conformidade e dialogar com o próprio Censo. Outro objetivo original seria que as escolas pudessem produzir conhecimento sobre seu cotidiano, sua gestão, seus desafios e a sua própria cultura organizacional, a fim de produzir reflexões e discussões em forma de textos científicos, que pudessem ser divulgados a partir de uma revista científica voltada para as necessidades da rede pública do DF. Tais ideias, ideais e objetivos foram abraçados pela instituição e

a equipe inicial foi sendo organizada, com o convite a professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), há 10 anos! Nessa época fui convidada, assim como o colega Remi Castioni, para fazer parte da equipe gestora da RCC, pois além de fazermos parte dos programas de pós-graduação acadêmico e profissional da FE/UnB, também já tínhamos trânsito na editoração de revistas acadêmicas, além do papel sempre valorizado de avaliadores deste tipo de revista. Construir o primeiro regulamento da RCC também se configurou como um grande desafio, pois seria a primeira revista científica a ser produzida no âmbito da SEEDF, exigindo um grande esforço da Secretaria e de suas subsecretarias no sentido de visualizar o seu *locus operandi*; assim como era gigantesco o desafio de motivar os sujeitos em atividade na SEEDF, nas regionais, nas escolas e as próprias comunidades escolares como um todo. Organizar os cargos e funções das pessoas, assim como normatizar o fluxo dos processos organizacionais da RCC; todas estas atividades foram de grande importância para iniciar o processo de criação da revista. Outro desafio importante se referiu à qualificação e ao reconhecimento nacional e internacional da RCC, pois havia desde o início, a intenção de que a RCC fosse construída como periódico científico que pudesse veicular a produção científica da SEEDF e também pudesse estimular e divulgar pesquisas, relatos de experiências e tantas outras formas de conhecimento artístico, filosófico e científico. Embora não fosse um objetivo em curto prazo, a equipe inicial da RCC colocou como objetivo a médio e longo prazos que a mesma pudesse ser avaliada no futuro pela CAPES a fim de participar como revista qualificada no sistema Qualis. Isto permite ainda hoje em dia que o periódico aumente seu alcance com relação a leitores, divulgadores, autores e autoras, fazendo com que o conhecimento produzido possa ter uma maior exposição social e debate crítico também. O processo de avaliação e posterior qualificação de periódicos científicos da CAPES envolve atualmente quesitos que vão desde a forma e fluxo de avaliação por pares, em forma duplo-cego (duas pessoas avaliando o mesmo texto, com independência e transparência), até à clareza dos procedimentos de avaliação e publicação dos produtos, à manutenção da periodicidade dos mesmos; assim como a sua divulgação e transparência de todas as suas fases, desde o recebimento dos textos, à sua editoração e publicação. A questão dos recursos para o financiamento da RCC também foi um motivo de preocupação, pois não havia inicialmente previsão de recursos na Secretaria para a impressão da revista, no entanto, a equipe gestora conseguiu apoio para que ela fosse impressa já desde o terceiro número. Como ainda era desconhecida pela Rede e público em geral, a questão da divulgação foi muito bem cuidada, desde a motivação para que os autores enviassem seus trabalhos, com a definição bem clara e

transparente dos prazos, requisitos e forma dos mesmos, além do compartilhamento dos objetivos da RCC, mesmo antes de sua primeira publicação. Assim, creio que desde o primeiro ano da RCC e do seu primeiro número, cada passo foi dado no sentido de publicar cada volume e número com a qualidade que uma publicação do tipo necessita, para criar e manter tanto sua credibilidade junto à comunidade científica, quanto o seu fluxo de recebimento, avaliação e publicação de textos. Enfim, o caminho da RCC foi sendo construído junto ao seu caminhar e, com certeza, são lembranças que remetem à criatividade e inovação da equipe inicial e iniciativa da instituição. Aos desafios iniciais, se somam os desafios para manter a qualidade e ampliação do acesso a autores, autoras, leitoras e leitores da RCC!

2. RCC: Tendo em vista o contexto mencionado na questão anterior, quais desafios você acredita que serão preponderantes para a gestão futura deste periódico tendo como ponto de partida a experiência até agora consolidada?

Adriana Melo: Creio que existem várias dimensões de desafios, entre eles os desafios do dia a dia da Revista, que envolvem toda a gestão do conhecimento de um periódico científico, como a regulação dos fluxos de divulgação dos prazos para a submissão de novos produtos, o contato permanente com os organizadores dos dossiês, o contato com os diversos tipos de participantes de cada número da RCC, o sistema de recebimento dos produtos, com transparência e impessoalidade e o envio dos trabalhos aos avaliadores *ad hoc* da mesma; assim como os fluxos de acompanhamento da avaliação por pares, todo o cronograma da editoração da revista, até a sua publicação de forma virtual e impressa. Depois ainda temos a execução da fase da divulgação e promoção de engajamento para a sua leitura; tudo isso é apenas a base da publicação de uma revista científica; no entanto, outros desafios se somam a esta tarefa complexa necessariamente colaborativa.

A manutenção de sua periodicidade, com um planejamento muito preciso da quantidade de textos e demais produtos a serem publicados em cada volume da revista, com um planejamento (também permanente) com relação, por exemplo, ao equilíbrio entre as temáticas da revista e a gestão do seu conhecimento sobre si mesma! A visualização do perfil dos leitores, a partir do acesso aos elementos da revista, a análise desse perfil, o planejamento para ampliar o universo de leitores, não somente quanto à quantidade de acessos, mas também sabermos quem está produzindo conteúdo para a RCC, quem está divulgando, que escolas estão fazendo estudos coletivos a partir dos dossiês, tudo isso também compõe o montante de desafios cotidianos para as equipes que compõem a RCC. O planejamento editorial, o cuidado

com o equilíbrio entre a composição das temáticas a serem abordadas e as demandas da instituição exigem um planejamento cuidadoso desta fase da gestão do conhecimento e uma atenção permanente com relação a todos os seus detalhes. Para a realização de cada passo de tais atividades, a composição das equipes gestora e executora também exige uma atenção especial, para garantir que a RCC tenha um equilíbrio entre as subáreas de pesquisa dentro da grande área da pesquisa em educação! A dimensão da garantia de recursos e possibilidades de articulação de parcerias também demanda das equipes gestora e editorial uma visão de integração e também de planejamento para o futuro para viabilizar as necessidades de manter a qualidade da mesma, associada à preocupação com a sua divulgação local, nacional e internacional.

3. RCC: Além de pesquisar sobre educação superior e educação digital, você também investiga sobre o fenômeno da mundialização da educação - temática que estudou em seu doutorado, pauta principal do grupo de pesquisa que você coordena (GEP-Mundi - CNPq/UnB). Assim, considerando o contexto de predominância de uma cultura de individualismo, consumismo e competitividade, como localizar o papel de um periódico científico, como a RCC, de modo a bem orientá-lo junto ao desafio de gerir conhecimentos no âmbito da Educação Básica pública?

Adriana Melo: MUITÍSSIMO obrigada pela pergunta, pois as questões teóricas que envolvem o conceito do individualismo necessitam de discussão permanente em nossa sociedade, neste nosso momento histórico e também para o futuro. Na minha tese, que foi defendida no começo do século corrente, tentei lançar a discussão da categoria do individualismo como um valor moral radical, que seria um dos pilares do pensamento econômico do liberalismo clássico e também do neoliberalismo, tudo com o objetivo mais específico de entender as políticas educacionais que estavam sendo desenvolvidas na América Latina e Caribe, de forma mais geral, e no Brasil e na Venezuela de forma mais específica, entre os séculos XX e XXI. Naquela pesquisa de doutoramento, que dirige minha atenção como pesquisadora até hoje, uma questão real que me incomodava era como os professores com os quais eu trabalhava e convivia – seja no âmbito do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, seja nas formações com os professores dos municípios alagoanos, seja a partir da experiência como professora efetiva de filosofia no ensino médio no Estado de Rondônia no início dos anos 90 – tinham contato com políticas educacionais das mais diversas em suas vivências profissionais. Tomando como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que presenciei historicamente “chegarem às escolas” sem uma discussão coletiva apropriada – ora iam sendo incorporados à sua prática,

ora simplesmente os *kits* dos PCNs eram armazenados e exibidos em estantes ou gavetas, onde ficavam muitas vezes ainda em sua embalagem original durante vários anos! Com relação aos PCNs, eram raros os relatos de que tivessem sido discutidos coletivamente nas escolas, ou mesmo por grupos de professores, que continuaram por sua vez utilizando o livro didático como se fossem o próprio currículo. Se os temas não entrassem na agenda sindical, local ou nacional, raramente seriam discutidos no âmbito das escolas e até a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou mesmo, posteriormente, do Plano Nacional da Educação, não parecia fazer parte da agenda cotidiana do trabalhador da educação em geral. Dessa forma, me preocupava com a origem de tais marcos legais históricos que fariam grandes mudanças na área das políticas educacionais nacionais. Quais eram os interesses em correlação, que projetos de sociedade e de educação estavam em disputa, e qual seria a sua ligação com as mudanças provocadas pelos processos de globalização que estávamos vivenciando no final do século XX: eram questionamentos típicos daquela época histórica. Ainda parecia algo de ficção científica o fato de fabricar peças de um automóvel em países diferentes, montar em outros, transportar e vender em outros; com trabalhadores diferentes, com qualificações e salários diferenciados em cada uma das plantas diferentes. Como pensar a educação nacional nos vários países do mundo, para a formação deste novo tipo de trabalhador, de novas relações sociais de produção, de novas tendências político-econômicas? A globalização se fazia presente em todo o mundo? Como interferiria na comunicação, no compartilhamento dos saberes, nos direitos humanos, na necessidade de universalização da educação, na formação de professores, na criação e divulgação científica e na educação como um todo? Naquela pesquisa, aponte para algumas contradições da época, a partir da leitura de autores como Antonio Gramsci, Lucia Neves e Carlos Nelson Coutinho, como a contradição entre a socialização cada vez mais intensa dos saberes no mundo inteiro, e também nas décadas seguintes com a ampliação do uso das possibilidades da internet e com a apropriação e reprodução destes saberes por grupos sociais restritos. Foi questionada também a história construída por alguns organismos internacionais sobre a vocação de alguns países em criar ciência, tecnologia e inovação e de outros países em somente utilizar estes novos conhecimentos, sem a vinculação de sua criação com suas políticas educacionais e os conhecimentos e competências necessárias enquanto parte da educação básica nestes países. No âmbito de tais questionamentos, o papel dos periódicos de divulgação científica toma outros rumos se queremos planejar nosso futuro para sermos um país que utiliza os saberes criados por outros ou se investimos em criar e possibilitar o acesso, de forma coletiva e também colaborativa, a estes

conhecimentos. No caso da RCC, enquanto periódico científico que tem suas singularidades, no sentido da sua identidade e pertencimento à SEEDF, enquanto veículo não somente de divulgação, mas também indutor de produção científica, esta se imbuí de responsabilidades que incluem trazer luzes à rede da educação pública do DF quanto à importância da sistematização sobre o conhecimento que é produzido pelos seus sujeitos, em relações profundamente coletivas e também colaborativas. Se os processos relativos à globalização desde o século passado trouxeram muitos ônus ligados às políticas econômicas neoliberais, que durante muito tempo contribuíram para limitar e mesmo extinguir muitas políticas sociais e de redistribuição social no Brasil e em todo o mundo, também possibilitaram que nossa produção de conhecimento pudesse ser compartilhada também de forma global! Creio que um grande desafio das revistas científicas atuais é o da ampliação da chamada de produções e divulgação do que for sendo produzido para mais e mais pessoas e grupos, para além do acesso local, a fim de fazer com que o que se produz localmente possa ser conhecido e reconhecido universalmente. O desafio do compartilhamento de conhecimento hoje em dia enfrenta uma multiplicidade e diversidade de produção de conteúdo pelas redes sociais e tantos outros canais de informação e comunicação, fazendo com que a responsabilidade da SEEDF e da RCC também se amplie, como objetivo a ser permanentemente perseguido!

4. RCC: Quais as maiores adversidades que esta época digital que vivenciamos impõe para a formação de leitores, considerando a perspectiva da Educação Básica? E quais são as suas expectativas futuras para a gestão do conhecimento no contexto da Educação Básica e Superior?

Adriana Melo: Nesta época histórica em que estamos apenas começando a aprender a lidar com conceitos da gestão do conhecimento para os quais, a pouco tempo, não atribuíamos tanta importância, é como se estivéssemos sempre reaprendendo a conviver nestes momentos históricos de transição digital. Lembro que, nos anos 70, passamos do fato de ter poucas casas com a presença de um rádio, para muitas casas com a presença de uma televisão. Com relação ao rádio, estive lembrando esses dias, em sala de aula com maioria de estudantes “na casa” dos vinte anos, que não havia como hoje transmissões em 24 horas por dia, com tantas estações nacionais e mesmo acesso via internet a estações em todos os países do mundo; quando havia programas com horas marcadas para a sua transmissão, quando as pessoas da vizinhança vinham ouvir com atenção e silêncio, muitas vezes debruçados nas meias portas de madeira abertas só na parte superior, como nas cidades do interior de Pernambuco. O compartilhamento de programas de notícias, transmissões políticas de discursos e as novelas

do rádio e programas de músicas cantadas ao vivo eram uma festa para a convivência familiar e muitas vezes comunitária, até nas praças e bairros das pequenas e grandes cidades. A televisão seguiu também muitas vezes as mesmas tradições familiares e comunitárias, embora mantivesse cada vez mais pessoas nos seus horários de lazer dentro de suas casas e depois nos seus quartos, de forma isolada. Cada vez mais estamos saindo de nossas vivências comunitárias pessoais e presenciais para a convivência virtual, de compartilhamento de produções individuais de conteúdos e recriação de comunidades virtuais com noções de pertencimento social ainda muito pouco estudadas. Há pouco tempo estávamos discutindo nas faculdades de educação o problema do tempo que as crianças passavam na frente da tela da televisão assistindo reprises e programas infantis nem sempre adequados, vulneráveis às propagandas e ao comércio das imagens, sons e ideias veiculados por alguns poucos ou mesmo por um único canal de televisão aberta. Discutíamos sobre as consequências que tal hábito cultural poderia ter na vida e na capacidade de aprendizado destas novas gerações; hoje tais questões tomaram rumos históricos diferentes. Hoje nos preocupamos com as consequências da exposição das novas gerações aos valores veiculados pela intensa difusão da comunicação via redes sociais, assim como de empresas desenvolvedoras de programas e aplicativos que cativam e promovem verdadeiros comportamentos repetitivos, cujo único objetivo é permanecer com a atenção das pessoas presas no próprio ambiente virtual, engajando e viciando crianças, adolescentes e adultos a tal ponto que modificações no próprio corpo humano começam a ser estudadas por várias áreas com mais profundidade. São consequências nefastas do uso do celular, ou dos diversos tipos de computadores pessoais por várias horas seguidas nos seres humanos, como o movimento repetitivo dos olhos, perda de equilíbrio, baixa de imunidade, descuido com a própria saúde física e mental, além de tantos outros sintomas neurológicos que ainda nem conseguimos ver nem prever. São múltiplas as modificações de comportamento, de indução de comportamento, de possibilidade de formação de consenso de forma geral e para grupos específicos de forma particular, com profundas consequências no futuro das novas gerações. A perda de capacidade de pensar o futuro, de planejar, de ter esperanças de mudança, de desenvolver competências que envolvem a reflexão sobre o presente e a vontade de sobreviver pode estar sendo pouco a pouco atingida por estas novas formas de usarmos esse tipo de conhecimento e vivências que diminuem a própria vontade de viver e trabalhar do ser humano em geral. Com relação à escola, chegamos a um nível em que os próprios professores têm dificuldade em conviver com os dispositivos

eletrônicos de seus alunos, com escolas e sistemas públicos inteiros lançando mão de regulamentação que impede o uso de celulares, por exemplo, ou de aplicativos de IA em sala de aula ou para a realização de trabalhos escolares e acadêmicos. No entanto, esconder a realidade e ir incorporando de forma não reflexiva seus problemas é somente a melhor forma de fazer com que se acumulem os problemas e desafios para o cotidiano escolar e universitário, para citar somente essas duas dimensões de nossas vidas. Desconsiderar ou ignorar que não vivemos num mundo repleto de informações que nos chegam sob forma de programas sempre mais novos, rápidos e melhores de geração de conhecimento por programas que utilizam inteligência artificial generativa; desconhecer o vício na velocidade com que estas informações chegam aos nossos sentidos, em situações em que as pessoas têm que escolher entre ver um vídeo, imagem ou som e as consequências que isso tem em nosso dia a dia educacional são problemas cada vez mais intensos. É a relação atual com a qual convivemos, por exemplo, com aulas cuja duração de 40 minutos entram em competição em nossos cérebros, mentes e todo o corpo com 240 ou mesmo 500 vídeos de 10 ou 5 segundos, ou menos. Desconhecer e não se debruçar sobre o quanto o mundo da desinformação, mentiras, *fake news* planejadas por empresas em diferentes partes do mundo para induzir comportamentos em grandes massas de população no mundo inteiro, impulsionando o consumo de mercadorias, produtos, ideias, conceitos e também gerando novas atitudes, competências e capacidades; fingir que nada disso está acontecendo é tão pernicioso quanto as consequências de sua materialização. Quando lembramos que existe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o seu complemento, a BNCC Computação, que pode nos auxiliar a pensarmos juntos sobre estes problemas e desafios, nos preocupa o fato de que muitas redes públicas ainda não atentaram para a importância de se discutir profundamente tais questões como tarefa permanente pelas escolas e suas comunidades escolares. Assim como foi uma preocupação histórica de que o livro impresso tomasse o lugar do exercício da memória humana; assim como foi uma grande preocupação de que o cinema pudesse substituir o teatro e outras expressões artísticas, e as fitas de vídeo cassete e VHS afastassem as pessoas do cinema; assim como foi uma preocupação de que a televisão destruísse a convivência das famílias e comunidades e acabasse com toda a cultura envolvida nos programas de rádio; assim como foi uma preocupação gigantesca a exposição das novas gerações a conteúdos veiculados livremente pelas mais diversas dimensões de produção de conhecimento proporcionado pela internet; hoje temos desafios que beiram à veiculação de projetos de sociedade fascistas disfarçados de “pensamento conservador”, que

incentivam pessoas de todas as idades a cometerem crimes hediondos como se estivessem apenas exercendo sua “liberdade de expressão”. Por outro lado, de forma contraditória, estão cada vez mais intensas as vivências no âmbito da transição digital atual e que também fazem parte das novas capacidades de criação e inovação da humanidade. Fazem parte do aumento de possibilidades de reconhecermos a informação como parte importante de ampliação de todos os nossos direitos. O acesso à informação sobre direitos; o caminhar na ampliação da universalização da educação como fundamento das políticas educacionais públicas; a ampliação de pesquisas colaborativas no mundo inteiro para a criação de novas vacinas e formas de ampliar a cobertura vacinal da humanidade; as questões relativas ao desenvolvimento sustentável e à economia verde, o combate à fome e à desnutrição que, cada vez mais, chama a atenção mundial; a conscientização sobre a realidade que já afeta nosso mundo sobre as mudanças climáticas; a possibilidade de termos acesso à construção de conhecimento cada vez mais complexo no âmbito da nossa escola pública; tudo isso faz um contraponto interessante para repensarmos nossos projetos de sociedade e de educação. Quando temos uma revista como a RCC que se preocupa, por exemplo, em valorizar o conhecimento que se produz no cotidiano escolar, fortalecemos esperanças de que possamos investir esforços existenciais na sua renovação; assim como foi um grande desafio histórico reconhecer a escola como exercício do direito à educação e local de geração de novos conhecimentos; hoje procuramos valorizar e estimular a criação de tais conhecimentos produzidos no âmbito das escolas e universidades pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, inclusive com a criação de uma RCC Jovem, que tem como objetivo a divulgação de conhecimento produzido pelos próprios estudantes, em seus coletivos. Tudo isso nos dá esperança de que podemos construir novos espaços de compartilhamento de saberes que podem significar passos em direção a novos projetos de futuro. O que podemos aprender com as experiências e pesquisas dos autores da RCC e da RCC Jovem? Como podemos ampliar nossos conhecimentos com os dossiês temáticos da RCC, em que os textos e os diálogos com outros autores pesquisadores podem nos fazer pensar, refletir, criticar, avançar em nossas próprias pesquisas? Sendo cada vez mais necessário em nossas vidas o diálogo, a convivência, o esclarecimento em seu sentido amplo e o reconhecimento de que precisamos ampliar nosso diálogo para além da nossa vivência local e buscar novos espaços de convivência virtual, presencial ou por meio do acesso cada vez mais amplo aos periódicos científicos. Parafraseando Josué de Castro, queremos trazer a escola debaixo dos pés, e nossa mente na imensidão do futuro.

5. RCC: Quais suas recomendações para o uso pedagógico das edições da RCC nas escolas? Adicionalmente, de que forma o conteúdo desse periódico poderia ser utilizado como apoio para tomada de decisões em gestão pública na SEEDF e em políticas educacionais?

Adriana Melo: Bem, no caso da RCC, além das sugestões que a própria equipe gestora vem construindo com o diálogo entre as pessoas e os dados criados a partir das meta-avaliações da própria revista, o que muitas vezes provocou mudanças internas, de ampliação da equipe, adequação aos critérios da CAPES, e que levara a RCC a ser considerada B1 em sua última avaliação no sistema Qualis de classificação nacional de periódicos científicos; temos os movimentos em direção ao estímulo e engajamento da rede pública de educação da SEEDF, e também o engajamento das instituições de ensino superior do DF, instigando a produção e divulgação do que já se produz no âmbito da pesquisa educacional local, bem como diversas pequenas e grandes mudanças na editoração e condução da divulgação da própria revista nas redes sociais, no convite direto às escolas, no acolhimento às sugestões de temas para os dossiês, bem como o fortalecimento das outras sessões da revista; assim como temos também muitas projeções e sonhos para o futuro. Se, quando falamos de recursos públicos e contribuições para a tomada de decisão política científica que podem colocar a RCC em outro patamar de divulgação científica, no sentido de dialogar com cada vez mais sujeitos, reconhecemos que temos os limites de gestão, financeiro e de decisão que depende da posição da RCC no âmbito de sua instituição criadora e mantenedora, a SEEDF. No entanto, quando pensamos no futuro, nos permitimos também sonhar em alcançar metas e projetos que talvez não tenham lastro material hoje, mas poderão ter amanhã! Creio que a divulgação da

RCC nas escolas, não somente do DF, como dos demais entes federativos do Brasil, se torna cada vez mais uma necessidade. É importante que a RCC continue sendo um instrumento de troca de experiências e confronto de ideias e ações. A leitura virtual da RCC é essencial no mundo de hoje, no entanto, a ampliação de número de volumes impressos também é importante, quando pensamos na composição do acervo das bibliotecas escolares e no acervo da própria SEEDF. Para autores adultos e jovens, também é importante que se valorize o acesso a volumes impressos de suas próprias produções. Tenho hoje muito orgulho e satisfação de ter em mãos livros e capítulos que publiquei no início da minha carreira (já lá se vão 34 anos, sendo 27 na carreira de magistério do ensino superior) e as mudanças epistemológicas e metodológicas ocorridas desde então em minha vida acadêmica. O livro impresso, a revista impressa ainda tem seu valor não apenas sentimental, mas possibilitando o acesso aos seus produtos, principalmente para as novas gerações. Dito isto, sempre que posso falar publicamente nas reuniões de lançamento ou mesmo nas reuniões internas da equipe gestores da RCC, procuro expor a necessidade de um maior diálogo com outros periódicos semelhantes no âmbito das secretarias de educação, sejam elas estaduais ou municipais, ou mesmo de outros países. Creio que a ampliação da equipe da RCC é uma necessidade quando se trata de ampliar e criar novos diálogos e aprender com experiências semelhantes que possam estar sendo produzidas no Brasil, na América Latina e em todo o mundo. A valorização do trabalho da RCC, em suas dimensões educacionais, culturais, e de criação e divulgação de conhecimento científico, artístico, filosófico e cultural; seu reconhecimento cada vez mais necessário pela SEEDF e pelos seus pares é um caminho que deve ser construído de forma permanente. ■



Renísia Cristina Garcia Filice (UnB)

Biografia:

Professora Associada da Faculdade de Educação (UnB). Pós-doutora em Sociologia pelo Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho (Braga-Portugal). Doutora em Educação (UnB). Mestre em História Social (PUC/SP). Especialista em Filosofia (UFU). Graduada em História (UFU). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e Gênero FE (UnB). Investigadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos. Atua na área do Ensino de História, Educação e Direitos Humanos. Pesquisa sobre gestão de Políticas Públicas, Transversalidade, Intersetorialidade e Interseccionalidade em raça, gênero e classe nas políticas públicas de ações afirmativas. Contato: renisiagarcia@gmail.com

Entrevistador:

Adeir Ferreira Alves

Doutorando em Metafísica (UnB), mestre em Direitos Humanos (UnB), bacharel e licenciado em Filosofia (Instituto Santo Tomás de Aquino); professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF); pesquisador do Grupo de Estudos em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero/FE-UnB, membro do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros-NEAB-UnB. Contato: adeir.liceu@gmail.com

Desafios contemporâneos das Ciências na Educação Básica

Publicado em: RCC #38 · v. 11 · n. 3 · agosto 2024

Nota contextual: A entrevista com a professora Renísia Cristina Filice integra a série planejada para o ano de 2024 como parte das celebrações dos 10 anos da Revista Com Censo (RCC). Ela traz reflexões de um debate urgente sobre a produção de conhecimento numa perspectiva epistêmica interseccional e que leve em conta visões de mundo não eurocêtricas para o enfrentamento dos desafios impostos pelo racismo, sexismo, capacitismo, LGBTfobia e classismo (que é a questão da classe). A entrevistada enfatiza ainda a relevância da formação continuada e da divulgação científica que, segundo a professora, precisam estar comprometidas com tais questões para contribuir no processo de implementação de políticas públicas.

1. Revista Com Censo (RCC) - Sua atuação profissional é marcada por articular ações de políticas públicas na perspectiva interseccional (raça, gênero e classe) e há um reconhecimento público dessa contribuição. Em 2010, na sua tese, você analisou a relação entre raça, classe e gestão de escolas públicas no contexto do processo de implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) que, de acordo com a redação atual, estabelece que, nas escolas de ensino fundamental e médio, é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Considerando sua trajetória e os achados de sua pesquisa, após 15 anos, na sua opinião, qual a atuação possível de um periódico científico para que gestoras e gestores estejam cada vez mais engajadas/os na pauta antirracista?

Renísia Filice - Nessa pergunta vocês fazem referência a três pontos importantes. Um deles é a implementação do artigo 26-A da LDB, através da Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação. O artigo 26-A também é alterado pela Lei nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade da educação indígena. De 2007 a 2010, desenvolvi a tese *Raça e classe na gestão da Educação Básica: a importância da cultura na implementação das políticas públicas*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Naquele momento, a minha grande preocupação era fazer um levantamento sobre a implementação da lei como instrumento de políticas públicas, mas que evidenciasse também a atuação política dos movimentos sociais. À época, parti do Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina (NEN), formado por um conjunto de intelectuais negros e ativistas que, provocados pela ausência da discussão e do debate racial nas escolas, entraram em contato, fizeram provocações à UNDIME, a União dos Dirigentes Municipais, para saber sobre a implementação da lei. Esse contato foi feito porque a UNDIME teria mais trânsito no cenário nacional para poder obter os resultados que eles

gostariam de ter. Os integrantes do NEN elaboraram três questões, uma sobre se as escolas tinham conhecimento da lei, a outra sobre se havia formação, e uma outra sobre a existência ou não de materiais didáticos e/ou paradidáticos, ou seja, se o Estado estava suprindo em alguma medida as carências das escolas sobre essa temática. Naquele momento o cenário foi na sua grande maioria, fatídico, mas que sinalizava que também já havia alguns protagonistas, também ativistas negros, em escolas, o que a gente chama de “EUquipe”, fazendo um trabalho diferenciado. Ou seja, assim que eu terminei minha tese de doutorado, daí para frente, naquela época, a base de estudos era muito voltada para o marxismo, até porque eu estava na Faculdade de Educação e lá essa perspectiva marxista ainda prepondera, é muito forte. Hoje já está mais incorporada a outras epistemologias, mas naquela época, de 2006 a 2010, era muito forte o marxismo. Assim que eu terminei minha tese de doutorado, eu mergulhei profundamente em um estudo de mais autores negros, negras, latino-americanos e principalmente africanos, africanas, indígenas, quilombolas, e aí nesse mergulho, eu fui aprofundando cada vez mais a discussão sobre uma perspectiva de intersectorialidade, transversalidade, interseccionalidade de gênero e raça nas políticas públicas, para tentar quebrar um pouco dessa ortodoxia. A contribuição do pensamento contra colonial foi fundamental. Não que o marxismo em si precise ser ortodoxo e determinista, mas a apropriação da teoria marxista tem sido, sim, ortodoxa e determinista. E a maioria dos pesquisadores estão muito pautados numa perspectiva de análise da questão racial, mas submetida a uma perspectiva de crítica capitalista e de classe. E quando os marxistas fazem isso, eles têm muita dificuldade de compreender outros marcadores que atravessam de uma forma muito potente, estruturante, a sociedade brasileira e as realidades das salas de aula. Eu estou falando da questão do racismo, do sexismo, do capacitismo, da LGBTfobia, elementos que compõem com o classismo (que é a questão da classe). Então o que eu quero dizer? O que um periódico precisa fazer para provocar os docentes no sentido de implementação da Lei nº 10.639/2003? Eu acho muito difícil num cenário desse – de marxismo ainda determinista, uma visão de classe muito presente e outros marcadores invisibilizados, no cenário do debate acadêmico brasileiro, de forma generalizada não só na educação – que um periódico sozinho tenha a capacidade ou a possibilidade de mudar essa realidade. Eu acho que o que um periódico vai fazer é trazer esses debates, sim. Precisa trazer esses debates que estejam mais comprometidos com a diversidade da sociedade brasileira, não só do ponto de vista, como dizem, de uma forma muito pejorativa, erroneamente identitária, mas do ponto de vista de entender como que a questão das desigualdades irá impactar de forma diferenciada negros, mulheres, pessoas LGBTQs, pessoas com deficiência, indígenas, pessoas que estão efetivamente em todos os bancos escolares, sejam eles da educação infantil, fundamental ou superior. Até para eu falar com vocês sobre o que eu acho que tem que ser uma produção do conhecimento afrorreferenciado socialmente,

eu já aciono as ações políticas e a presença das pessoas que compõem esse sistema de ensino. Então o periódico para mim é aquele que se compromete em colocar o seu conhecimento, o conhecimento à disposição da sociedade brasileira, que é diversa, que é múltipla, que é plural, e não adianta pensar só a questão de classe sem entender que raça marca a classe, que gênero também vai marcar a classe. Então, para mim, um periódico sério é aquele que faz um esforço imenso em trazer também outras epistemologias sem ficar agarrada nos clássicos europeus e norte-americanos, principalmente europeus, invisibilizando toda a práxis que aquele professor tem que confrontar diariamente. É sobre isso.

2. RCC - Considerando que tanto nas instituições educacionais quanto nas ciências em geral, existe uma predominância de epistemologias eurocentradas na produção e no ensino do conhecimento, qual o principal desafio para se trabalhar os elementos epistêmicos da cosmopercepção africana e afrodiaspórica (ancestralidade, história, memória, comunidade, espiritualidade, corporeidade, saberes tradicionais, etc.) na academia? E como a Educação Básica poderia atuar neste sentido?

Renísia Filice - O principal para que esses conteúdos provocados pelas Leis nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 sejam aplicados em sala de aula é a própria formação de professores, que está toda comprometida pelo pensamento eurocêntrico. Então, exigir dos professores da Educação Básica que façam o dever de casa que nem a academia está fazendo, seria desleal. Então, acho que uma das coisas nas quais os professores da Educação Básica poderiam ser provocados a explorar é compreender o quanto a realidade da educação infantil, do ensino fundamental I e II e do ensino médio traz a inovação, traz a oxigenação, no sentido de pensar também outras práticas que estão acontecendo na sociedade, outras demandas. Vamos focar no ensino médio em particular. Os jovens estão sempre colocando pautas e possibilidades de pensar o mundo de uma forma diferente. E às vezes, se seus professores estivessem atentos e fossem provocados para tentar dialogar com essa realidade, eles estariam inovando, na verdade, sem perder o compromisso com a crítica anticapitalista, antirracista, antissexista, lendo autores norte-americanos e, desculpa, lendo autores não norte-americanos e europeus, unicamente, mas também autores como, por exemplo, africanos e latino-americanos, que oferecem uma bagagem teórica, uma bagagem de prática, de compreensão da realidade brasileira, que é a afro-ameríndia, muito mais qualificada. São autores que têm um compromisso muito grande com o debate sobre como afetar a realidade, mudar, transformar essa realidade do ponto de vista da experiência. Muito assim, ali na linha de Paulo Freire, já que falam tanto em Paulo Freire, essa é a proposta desse pensador, mas não é isso que a gente vê. Nós vemos uma reprodução muito grande, mas, como eu disse, exigir da Educação Básica que ela resolva um problema que também está no Ensino Superior, e que também não se desgarrar dos chamados clássicos, é complexo. Até porque os indicadores de qualidade da Educação Superior e da Educação Básica são muito

orientados por esse público europeu. Então, nesse sentido, para essa academia de base europeia, é algo muito junto e misturado, então não dá para você separar uma cobrança em relação à Educação Básica, enquanto o Ensino Superior está todo ele ainda submetido e subserviente em relação à produção do conhecimento europeu.

3. RCC - Sua atuação acadêmica tem se caracterizado em conservar e/ou preservar o saber produzido para além da universidade. Um bom exemplo é a sua coordenação do projeto Afrocientista, já na sua 5ª edição, executado nas escolas de Ensino Médio do DF. Fale-nos um pouco desse projeto e de que Ciência estamos falando quando você articula o contato com diferentes segmentos (básico e superior) nesses espaços?

Renísia Filice - É exatamente isso que eu estava falando na questão anterior. Então, não se trata apenas, enquanto acadêmica, de fazer uma crítica sobre uma academia que precisa cortar na própria carne, que precisa se rever. É uma academia que está inserida no continente latino-americano, num país que é o quinto maior do mundo, como o Brasil, um país majoritariamente negro, com uma presença muito grande afro-ameríndia, e que fica se comprometendo com perspectivas brancocêntricas, e que muito pouco tem a ver com a sua própria realidade. O projeto *Afrocientista*, que está na sua quinta edição, é esse projeto, que agora está sendo implementado nas escolas do ensino médio do Brasil, porque é um projeto que nasce da parceria do Unibanco com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), da qual eu faço parte. Eu já fui da gestão da ABPN e sigo atuando nessa associação como pesquisadora. E o *Afrocientista* é esse projeto que tenta trabalhar com estudantes, com a juventude negra, tanto da perspectiva da iniciação científica, quanto do fortalecimento do pertencimento racial e da consciência crítica e racial acerca do envolvimento que essa juventude tem que ter com o país, com a cidadania, mas principalmente em termos de fortalecimento do seu pertencimento étnico-racial, de valorização de si mesmo e do seu território. Então, esse é um projeto que faz uma provocação em termos: da escrita; da norma culta; de como na academia também existe uma perspectiva de qualificação; do que é esse desenho da pessoa qualificada para estar em determinados espaços; espaços acadêmicos; para que eles queiram ocupar esses espaços da universidade; para que esses estudantes queiram fazer vestibular; para que esses estudantes se interessem pelo ensino formal e os resultados que eles podem impactar nas suas próprias vidas. Isso de limites existe? Existe. Mas existe também um sentimento de valorização dessas pessoas enquanto pessoas negras, que elas reflitam também desse lugar de pessoas negras e que elas consigam requalificar os limites que lhes são impostos em função da cor da pele, e que elas consigam principalmente superar o que dizem sobre elas e que elas comecem a criar expectativas sobre um outro mundo para elas, muito melhor do que a sociedade diz que elas não irão alcançar ou que impõe limites à pessoa justamente por ela ser negra. Então o *Afrocientista* é esse projeto que tem o compromisso de iniciação científica

e de fortalecimento do pertencimento racial com vistas à transformação da realidade desse próprio jovem de dentro para fora. É esse o objetivo do *Afrocientista* e que tem sido muito positivo, porque as metodologias utilizadas são metodologias que não são engessadas, que não são fixas, mas que se comprometem com a realidade desse estudante. É nesses termos que esse projeto tem sido desenvolvido e se consolidado no cenário nacional e os estudantes adoram. Então isso que é importante, o *feedback*, e que nós estamos conseguindo dialogar com esses estudantes da melhor forma possível e construir com eles, inclusive, um plano de trabalho que tem início, mas o fim é cada vez mais inovador. Por quê? Porque é no diálogo com eles que nós vamos fazendo adaptações e tudo mais. E para finalizar, no caso da UnB em específico, do GEPPHERG (Grupo de Estudos em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero), que é o responsável por desenvolver o projeto aqui no DF, assim como temos também muito acadêmicos negros na universidade que têm propostas inovadoras e comprometidas com a sociedade. Dessa forma, é muito tranquilo para nós atendermos as demandas que são postas pelos estudantes. Se querem falar de racismo-algoritmo, se querem falar de questão racial na química, na física, na biologia (que é uma demanda muito grande que eles têm), se querem pensar em engenharias também do ponto de vista de como a gente pode ter uma produção de conhecimento que não seja – uma produção de conhecimento – como se não existissem pessoas negras na ponta, para dialogar... Pessoas que são negras, que são mulheres, que são LGBTQs. Então, é também convidar pesquisadores que estão dialogando com a sociedade na sua diversidade. Então, o GEPPHERG faz essa ponte entre universidade e Educação Básica, e tem feito essa ponte com muita qualidade. Tanto é que a gente ganhou o prêmio GELEDES em 2022, junto com o IFB, que tratava justamente disso, que são metodologias que ajudam a redução da evasão escolar. O *Afrocientista* é uma dessas metodologias de ensino voltadas para a Educação Básica e que fortalece o diálogo entre a universidade e Educação Básica.

4. RCC - A pesquisa como princípio formativo na Educação Básica é um valor que norteia a produção científica e as publicações da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), estimulando o letramento e a cultura científica no ambiente escolar e visando uma perspectiva epistêmica plural por meio da Revista Com Censo (RCC) e da Revista Com Censo Jovem (RCCJ). Na sua opinião, quais são os desafios da produção de conhecimento, a partir da Educação Básica, para o combate à desinformação e às formas de discriminação no ambiente escolar?

Renísia Filice - Eu acho que vocês estão, assim, nessa pergunta específica, colocando muito peso num periódico científico. Um periódico, uma revista, não tem o poder de mudar a realidade dessa forma, eu acho que tem limites, e os limites estão postos nas perguntas que eu acabei de responder anteriormente. Na própria práxis, na prática, tanto da universidade, que impacta a Educação Básica, especialmente na formação de professores, quanto na

Educação Básica também, está muito pautada nos princípios eurocêntricos, porque não avança na crítica à sua própria realidade e território. Então, eu acho que, mesmo que escreva Letramento Racial da Cultura Científica no Ambiente Escolar, usando uma perspectiva sistêmica plural, eu não sei se isso está posto com tanta força. Pode a crítica até estar na revista, como vocês falam, mas isso não está posto na Educação Básica e nem na universidade, do ponto de vista da prática; pode até ter algum registro teórico sobre isso, mas isso não está acontecendo, então, eu acho que o grande desafio é superar essas amarras e esses limites. Acho que esse fazer pedagógico com base numa práxis que não seja exclusivamente eurocêntrica é um dos grandes desafios. Os desafios eu acho que é criar metodologias que evidenciem a riqueza das práticas que se estão desenvolvendo nas escolas. Se é para poder fomentar o fortalecimento da revista, do periódico, eu acho que o grande desafio está em registrar os projetos, os inúmeros projetos que ocorrem na Educação Básica e que têm tido sucesso no fortalecimento da igualdade racial, da promoção da igualdade racial, de gênero e também na qualificação dos estudantes do ponto de vista da educação formal e da produção do conhecimento acadêmico. Eu acho que é isso, é o fortalecimento da pessoa enquanto cidadã, negra, mulher, LGBT, que seja de forma generalizada e concomitantemente deve qualificar esses estudantes em termos de instrumental, raciocínio, compreensão da realidade, do território, valorização das pessoas de uma forma muito mais harmônica, de uma forma muito mais respeitosa para com a diversidade e as diferenças. A gente tem que educar para a ciência, mas também a gente tem que educar em e para os direitos humanos. Mas não direitos humanos *gourmet*, como diz o Ailton Krenak, e sim direitos humanos que pensem nas adversidades e que não se percam nas chamadas diversidades que fala “das pessoas” e não “com as pessoas”. Então eu acho que a Educação Básica tem um potencial muito grande para que essas ações aconteçam. E a revista poderia ser um instrumento que se comprometa em divulgar essas ações, que consiga localizar esses projetos que estão fazendo a diferença nesses termos de provocar para o autoconhecimento e respeito a si mesmo e ao mesmo tempo para atender esse formato que a academia também coloca e que a sociedade apresenta como sendo elementos principais do letramento de uma formação que se entende como sendo uma norma culta, acadêmica e tudo mais.

5. RCC - A Revista Com Censo é um periódico científico da SEEDF, sendo uma grande parte de autores/as professores/as da Secretaria de Educação, dos quais muitos são egressos/as da UnB. Em 2024, a Revista completa uma década de existência. Quais dicas você daria para os próximos dez anos deste periódico sobre possíveis contribuições para a popularização da ciência numa perspectiva epistêmica plural e diversa?

Renísia Filice - Primeiro, eu parablenizo a revista por esse compromisso com a produção do conhecimento mais comprometida com a transformação da realidade. E eu acho que esses periódicos têm uma

contribuição muito grande, é isso que eu falei na pergunta anterior também, quando eles conseguem registrar essas experiências de projetos que conseguem fazer essa dobradinha, que é o fortalecimento do pertencimento e respeito dessas crianças para consigo mesmas, pois estamos numa sociedade racista, sexista, LGBTfóbica e tudo mais e que minimiza a contribuição dessas pessoas. Então, o ensino que se compromete com o fortalecimento desse pertencer e, junto a isso, consegue fomentar um saber mais qualificado, mais problematizador acerca da realidade e que essas pessoas consigam colocar o conhecimento à disposição da transformação da sua realidade, da sua comunidade, do seu território, eu acho que isso é fantástico. Um período que se pretende engajado com a pauta da diversidade precisa pensar na contribuição também de autoras como Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Carla Akotirene, mesmo que você misture com autoras como Michelle Perrot, Simone de Beauvoir, Judith Butler e outras autoras que não são brasileiras [e nem negras], mas que sejam autoras como Givânia Silva, que é quilombola, Suliete Baré, que é indígena, ou seja, uma quantidade muito grande de autoras de diferentes nacionalidades, de diferentes territórios, que têm um compromisso de pensar a realidade sob outros focos e pontos de vistas diferenciados que compõem essa sociedade brasileira, no sentido de provocações que levam essas pessoas a responderem a partir desse lugar como que elas resolvem problemas diversos e múltiplos, porque nós vivemos em sociedades complexas. Então, pensar perspectivas epistêmicas, plurais e diversas é justamente possibilitar que autoras e autores de diferentes continentes, diferentes países, diferentes territórios sejam lidos a partir desses lugares, que eles possam se comprometer em apresentar uma forma múltipla e diversa de solucionar problemas que lhes são postos. Essa é a grande questão. E, de uma certa forma, que esses problemas sejam também acionados por essa comunidade, no sentido de resolver, na medida do possível, as problemáticas que lhes são apresentadas, e que também, em uma organização política, essa sociedade também consiga, esses professores junto com esses estudantes, consigam transformar essas demandas em problemas que vão ser incorporados à pauta governamental e podendo, inclusive, desencadear políticas públicas muito efetivas de mudança da realidade. Então, é um ciclo que, dialeticamente, vai juntando a perspectiva da construção do conhecimento e a perspectiva da práxis, da implementação dessas possibilidades que essa ciência inovadora apresenta em termos de solução para problemas complexos da sociedade brasileira. É sobre essas questões que a gente está tentando problematizar uma produção do conhecimento que seja autorreferenciado. Mas que também seja referenciada socialmente. ■



Carolina Raquel Duarte de Mello Justo

Biografia:

Carolina Raquel Duarte de Mello Justo é professora associada do Departamento de Ciências Sociais (DCSo) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos (PPGGOSP), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Organiza a Jornada de Políticas Públicas da UFSCar, e é coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Democracia e Desigualdades, Políticas Públicas e Percepção Pública (NEDEPP), no CNPq, de caráter interinstitucional. Pesquisa as relações entre democracia, desigualdades, diversidades, trabalho, políticas sociais, cidadania e justiça. Pioneira e adepta do enfoque cognitivo e neoinstitucionalista discursivo de análise de políticas públicas, hoje em evidência. Participa de rede de interlocução científica internacional, com vários artigos apresentados em congressos reconhecidos no campo da Ciência Política e das Políticas Públicas. Membro da Rede Brasileira de Renda Básica (RBRB).

Entrevistadora:

Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)

Subcidadania e Educação: Por onde começar o combate à violência na escola?

Publicado em: RCC #30 · v. 9 · n. 3 · agosto 2022

1. Questões sociais, políticas e econômicas se entrelaçam e precisam ser consideradas quando nos deparamos com a ocorrência de conflitos entre estudantes no meio escolar que, entendemos ser um sintoma de um contexto mais complexo. Como você enxerga as atuais manifestações de violência nas escolas?

Carolina Raquel - As escolas podem ser entendidas como um microsistema social, mas que não está apartado da sociedade, embora tenha suas especificidades. Crianças e estudantes que vivenciam a violência em diversos espaços sociais, incluindo o familiar, tenderão a vivenciá-la também no ambiente escolar, senão a reproduzi-la nele. Quando a economia entra em crise, com aumento do desemprego e da inflação, que diminuem as condições de bem estar social e afetam sobremaneira a população mais pobre, as famílias vivem situações de estresse, ansiedade, insegurança e incerteza que afetam seus ânimos e as relações familiares. Contas que se acumulam, angústia quanto ao futuro, inclusive o muito próximo, como por exemplo saber o que vai ser colocado no prato para o almoço no dia seguinte, inflam os nervos e atritos que podem se expandir no seio familiar: discussões mais acaloradas, perda de respeito e limites, ofensas e agressões se tornam mais frequentes, podendo chegar à violência física. O abuso de álcool e drogas pioram a situação, que é experimentada não apenas pelas e pelos estudantes em suas casas, mas nas ruas, igreja, lugares que frequentam e também na escola, onde professoras, professores e funcionárias e funcionários também passam por condições semelhantes às de sua família e do restante da sociedade. Este é o tipo de contexto que temos vivido há um bom tempo, e que foi agravado desde o início da pandemia de COVID-19. Tem sido reportado o aumento da incidência de ansiedade, depressão, divórcios, violência doméstica e de feminicídio no Brasil nos últimos dois anos, quando famílias inseguras quanto ao presente e futuro próximo e, enlutadas pela perda de

empregos, de seu ritmo de vida e, sobretudo, de pessoas queridas, tiveram que lidar com um convívio familiar muito mais estreito, com exacerbação de conflitos. São condições que abrem nossas feridas sociais.

Cumprir os protocolos para evitar a transmissão da doença, como higienização das mãos, uso de máscara e distanciamento social fica mais difícil em bairros e comunidades com saneamento inadequado e residências de tamanho reduzido para o número de moradores. Mas, além disso, observamos o quão limitado é o acesso a equipamentos tecnológicos (e também à informação de confiança e qualidade), quando todos os membros da família precisaram usar simultaneamente a internet e os celulares e computadores para trabalhar, estudar, se comunicar e se divertir. Compartilhar o que é escasso não é fácil. As mães ficaram ainda mais sobrecarregadas, com jornadas triplas: trabalho “fora”, trabalho doméstico e trabalho “escolar” com os filhos e filhas, que tiveram que exercer muitas vezes num mesmo espaço. Casais que se mantinham por força das circunstâncias não resistiram à convivência mais íntima e forçada. Pior foi a descoberta do quão difícil pode ser o convívio entre pais e filhos nas famílias nucleares e sem rede de apoio. A exaustão, a ansiedade, o nervosismo, a desesperança, a tristeza afloram e se manifestam muitas vezes com agressividade e violência. As câmeras fechadas nas aulas online não devem ser entendidas apenas como desinteresse das e dos estudantes; há coisas que eles e elas não querem mostrar: coisas que estão dentro de suas casas e que carregam consigo para a escola, mas que lá – ainda que se mostrem de diversas formas, muitas vezes veladas – não estão escancaradas como numa tela de computador.

É o contraditório, aliás, da comunicação via internet e por trás das câmeras: ao mesmo tempo em que esconde muito, também expõe muito. Uma colega passou por uma situação bastante constrangedora e revoltante: uma aluna apanhou do pai no meio de uma aula online. Levou um bofetão aparentemente sem nenhum motivo deflagrador sequer; o pai abriu a porta do quarto e a agrediu. Em seguida a aluna fechou a câmera, deixando a professora e a turma apreensivos, porque impotentes frente a um franco flagrante. Depois a aluna ainda pediu desculpas, sentindo-se envergonhada por uma agressão que não praticou, mas de que foi vítima. Reportou que era comum o pai beber e ficar violento. São situações rotineiras que se manifestam também no ambiente de trabalho, em bares, eventos esportivos, culturais e mesmo religiosos, e que se fazem presentes nas escolas de diversas formas, pois os papéis sociais que desempenhamos não é o mesmo em lugares diferentes: às vezes a mulher que foi espancada pelo pai, que apanha do companheiro, se torna a mãe agressiva, ou a professora displicente ou conivente com situações de violência na escola; o empregado que é humilhado pelo patrão talvez desconte sua raiva na esposa e nos filhos, ou talvez se cale e ensine a eles que façam o mesmo quando são assediados por professores e colegas; as crianças abusadas em casa muitas vezes são

as agressoras na escola, e as agredidas na infância as que vão crescer entendendo a violência como algo normal. Então as conexões entre o que acontece no ambiente escolar e no restante da sociedade são muito estreitas.

O contexto político-cultural brasileiro recente é paradigmático, embora o nosso país não seja único no mundo vendo a ascensão de lideranças autoritárias nos últimos anos. Os resultados da eleição presidencial de 2018, que elegeu o candidato cujo emblema foi simbolizar uma arma com as mãos, e que flexibilizou o acesso ao porte de armas em seu mandato, tanto são reflexo como também (re)produtores de uma sociedade violenta e que recorre à força para resolver os conflitos – cujo reconhecimento, como acontecimento legítimo, é a base da democracia, que está tão desacreditada no Brasil. Quando não conseguimos externalizar nossas opiniões e interesses e buscar o diálogo pautado na igualdade de cidadania para dirimir conflitos, resta a lei da força, ou melhor, a força da falta da lei. Somos uma sociedade de profundas raízes conservadoras, que, embora tenham se enfraquecido no final do século XX, reencontraram espaço para se espriar no século XXI. Com a negligência, ou com o incentivo do Estado, aumentaram os crimes de intolerância e motivação moral conservadora, cometidos contra minorias políticas, como mulheres, negros, indígenas e população LGBTQIA+, e também contra adversários políticos. São exemplos os assassinatos dos ambientalistas Bruno Pereira e Dom Phillips, do militante petista Marcelo Arruda em sua festa de aniversário, do rapaz negro asfixiado com gás lacrimogênio por policiais rodoviários dentro da viatura, além de chacinas e muitos outros que infelizmente ilustraram com muita frequência os noticiários do país recentemente. Se é neste cenário que as crianças crescem, por que não veriam com normalidade a presença da violência no seu mundo mais próximo, inclusive na escola?

2. Estudiosos como José Murilo de Carvalho, Evelina Dagnino e Jessé de Souza fazem reflexões substanciais para se pensar a questão da cidadania no Brasil. Nesse contexto, é particularmente relevante o conceito de “subcidadania”, tendo em vista os desafios atualmente enfrentados pela escola no combate às diferentes formas de violência. Como você definiria esse conceito? Quais suas raízes e qual sua relação com as desigualdades que ainda persistem na sociedade brasileira?

Carolina Raquel - O Brasil tem de fato um problema com a cidadania, e não é por acaso que muitos pesquisadores vieram a criar conceitos adjetivando-a. Wanderley Guilherme dos Santos foi pioneiro ao cunhar o conceito de “cidadania regulada”, referindo-se ao período Vargas, nos anos 1930, em que foram reconhecidos como cidadãos os trabalhadores que tivessem sua profissão reconhecida pelo Estado e que fossem filiados aos sindicatos oficiais. Foi um modo de regular o conflito trabalhista, que até então se resolvia na base da força, o que o autor chamou de “laissez-faire repressivo”. Foi quando a carteira de trabalho passou a ser considerada

o passaporte para a cidadania. Mas foi também quando se estabeleceu, segundo Vera da Silva Telles, a fissura simbólica entre o chamado “trabalhador de bem” e o pobre, visto como vagabundo, bandido, preguiçoso, culpado de suas mazelas. Nesta visão meritocrática da cidadania salarial, baseada na ética do trabalho, assim como o trabalho é a contrapartida para o recebimento de um salário, também o é para fazer jus a direitos, que são vistos pela ótica da premiação, e não a da igualdade e universalidade. Então ao mesmo tempo em que o cidadão-trabalhador seria merecedor de “privilégios”, o “não-cidadão, não trabalhador” seria merecedor de punições. Percebe-se aí um marco muito claro de desigualdade. Ser cidadão é para poucos, que têm mérito, que se esforçam e trabalham duro. Para quem não é resta a margem, a precariedade, uma exclusão que não atinge apenas de fora para dentro, mas incute em quem é identificado, e se identifica como “ralé”, para usar o termo de Jessé de Souza, uma autopercepção de desprezo, de incapacidade. Cria-se, segundo ele, uma ferida profunda e dolorosa, que é a aceitação da situação de precariedade como legítima e até merecida e justa, naturalizando as desigualdades. Subcidadania, para o autor, não significa apenas não desfrutar de direitos, mas uma autorepresentação de marginalidade e exclusão que se produz pela “apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar desde a mais tenra idade, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas, que cimentam solidariedade e identificação, por um lado, e antipatia e preconceito, por outro” (p. 158). A autoidentificação com o que é e com o que não é “ser gente” se constitui em diversos ambientes, dentre eles o escolar, através de formas de dominação simbólica que perpassam as ações e comportamentos cotidianos e que produzem o sentimento de “ser superior”, e “ser inferior”.

Acredito que, neste sentido, a cidadania continua a ser apreendida, no Brasil, pelo seu inverso, que está nas ideias de hierarquia, desigualdade e privilégio. Aqueles que se entendem como subcidadãos e subcidadãs podem vislumbrar alcançar uma suposta “cidadania plena”, através do (auto)reconhecimento do status de igualdade e do acesso universal e concreto a serviços e benefícios assegurados pelo critério de cidadania. Porém, aqueles que já desfrutam deste reconhecimento e destes benefícios (concretamente como privilégios) não se satisfazem com a designação igualitária da cidadania (que contraria privilégios). Não é mera coincidência que, em julho de 2020, com a reabertura de bares e restaurantes no Rio de Janeiro, em flexibilização da quarentena decorrente da pandemia de COVID-19, uma mulher tenha respondido a um fiscal da prefeitura que questionava a ela e ao marido sobre o descumprimento de protocolos de proteção: “Cidadão, não! Engenheiro Civil, formado! Melhor do que você!”. Ora, ser cidadã é ser igual a todo mundo, e isto parece ser quase uma ofensa para ela. Por isso recorre a outro status social e distintivo: o ocupacional. O lugar de prestígio do engenheiro no mundo do trabalho seria

seu trunfo inequalizador frente ao fiscal, que considera pior que ela e o marido e que, por isso, em sua visão, não teria o direito de interpelá-los para que cumprissem uma legislação que deveria ser extensiva a todos. Neste caso novamente temos os resquícios da “cidadania regulada” no imaginário social brasileiro, nesta visão estratificada e hierárquica das ocupações laborais. No Brasil, parece, infelizmente, que temos apreço pelas desigualdades, e também por “privilégios”. São noções presentes em manifestações paradigmáticas da cultura brasileira: no “jeitinho brasileiro”, na ideia de “levar vantagem em tudo” (que ficou conhecida como “Lei de Gerson”), e na famosa expressão “você sabe com quem está falando?”.

Uma das raízes dessa valorização da desigualdade está nas relações de privatização do que deveria ser público que caracterizaram o coronelismo: “dar carteirada” e a troca de “favores”, com benefícios e serviços públicos, são exemplos típicos. José Murilo de Carvalho chamou esta forma de acesso a tais recursos de “Estadania”, porque ela não ocorre através da participação na sociedade pela via da organização de interesses, mas pela via da própria máquina governamental. São práticas que conferem ao Estado e a quem o controla – políticos e funcionários públicos, e também as forças armadas – poderes superiores às suas atribuições, justamente porque deixam de ser vistas como garantidoras de direitos igualitários e universais de cidadania, mas como favores, em razão dos quais as cidadãs e cidadãos estariam sempre em dívida. E a posição de quem deve sempre é inferior. Mas se formos ver bem, pela própria designação, quem deve servir é e os cidadãos é o servidor público. Então não temos apenas a desigualdade entre cidadãos “de primeira, segunda e terceira categorias”, como em sociedades estamentais, mas também entre Estado e cidadãos. Se a garantia de direitos não é compreendida como obrigação de um Estado igualmente aberto a todas e todos, então o acesso a eles parece vir de cima para baixo, como concessão a indivíduos e grupos considerados “especiais”.

Diferente foi o caso quando da redemocratização do país nos anos 1970 e 80. A efervescência de uma sociedade civil que renegava o Estado autoritário propiciou a construção da cidadania no sentido oposto, isto é, de baixo para cima, na luta conjunta dos setores marginalizados por direitos. Evelina Dagnino nomeou esta experiência de “nova cidadania”, e eu prefiro especificá-la como “democrático-participativa”, para explicitar a participação política como meio democrático de conquista de direitos, em oposição à sua privatização. Eu vejo no seu exercício o potencial transformador para superação da subcidadania, devido a seu componente político-cultural, que permite explorar estratégias de reconhecimento.

Este é um ponto central para o combate ao *bullying* e outras manifestações de discriminação e preconceito presentes no ambiente escolar, como machismo e patriarcalismo, misoginia, racismo, capacitismo, LGBTfobia, gordofobia, etc. As pessoas precisam ser vistas e verem a si mesmas em sua diversidade e em suas singularidades, mesmo que

em princípio haja estranhamento, mas jamais pelo viés da desigualdade. Não se pode internalizar entre as pessoas a diferença e mesmo as manifestações de desigualdades com sentimentos de desprezo, incapacidade e ódio. O entendimento das construções sociais a partir das quais vemos o mundo é um primeiro passo para desconstruir imagens preconceituosas e discriminatórias sobre as mais diversas formas de manifestação do que é ser humano. Se a escola é o lugar da aprendizagem, é o mais apropriado para evitar que aqueles esquemas cognitivos e avaliativos com os quais enxergamos as pessoas sejam transmitidos e reproduzidos de modo pré-reflexivo entre as crianças em sua formação. É claro que os crimes de preconceito e intolerância, como racismo, feminicídio, LGBTfobia, etc. devem ser punidos, inclusive exemplarmente, se a expectativa do temor da pena puder impedi-los. Mas as ações *a posteriori* são pouco eficazes para evitar a disseminação de preconceitos que originam muitas das práticas criminosas.

Por isso a tarefa de desconstruir, desnaturalizar e deslegitimar preconceitos e desigualdades é primordial, e deve ser feita cotidianamente nas escolas; uma tarefa que deve estar nos conteúdos ensinados, mas sobretudo nas práticas de convivência solidária e igualitária. Reconhecer as diferenças de identidades e o conflito de opiniões e interesses como legítimo, e lidar com ele com base no *status* de igualdade e na busca por consensos mínimos, estabelecidos depois de muito debate, é uma prática cotidiana a ser fomentada nas escolas como exercício democrático-participativo da cidadania.

3. Manifestações de abuso e violência no contexto escolar decorrem em grande medida, das relações desiguais de poder entre os participantes da comunidade escolar e são fatores que geram a exclusão de grupos e indivíduos, levando à evasão, desinteresse e à repetência. Como identificar sinais de reprodução deste fenômeno e de que modo escola e equipe gestora podem atuar no sentido de preveni-lo?

Carolina Raquel - Os fenômenos da evasão e do fracasso escolar (repetência) são problemas de longa data na educação brasileira e são uma manifestação da ausência de uma cultura de direitos na nossa sociedade, e que aparece na escola através das muitas linguagens da desigualdade. A criança que não se sente acolhida na escola perde o interesse pelos estudos, o que prejudica seu desempenho e, com isso, sua autoestima, vindo a repetir de ano ou a deixar a escola. Nos anos 1980, o grande debate da área educacional no Brasil girava em torno de garantir o acesso à educação formal, já que não havia vagas suficientes, em parte porque crianças que repetiam os primeiros anos iam ocupando lugares que seriam de ingressantes. Daí surgiu a proposta de “progressão continuada”, a fim de evitar a repetência e a evasão, e ao mesmo tempo ampliar o número de vagas, de forma a garantir a universalização do ensino fundamental, que foi estabelecido como direito pela Constituição de 1988 e precisava ser implementado.

Nessa época, a principal desigualdade que era percebida como obstáculo à educação era a de renda. Não por acaso algumas das primeiras experiências de programas de transferência de renda no Brasil visavam a garantir a permanência das crianças na escola, como foram os casos do Bolsa-Escola e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Um dos pressupostos destes programas era o de que a garantia de renda familiar evitaria que as crianças abandonassem os assentos escolares para trabalharem a fim contribuir para o sustento do lar.

Entretanto, um estudo muito interessante da Lena Lavinias, sobre o Bolsa Escola de Recife, mostrou algo mais: que, ao exigir das famílias beneficiárias que as crianças por quem eram responsáveis frequentassem regularmente as escolas, o programa contribuiu para a efetivação do direito à educação para os “maus alunos pobres”. Este achado e esta análise são, a meu ver, muito importantes. Porque durante muito tempo se via a evasão e o fracasso escolar como decorrência da falta de renda e outras condições da família. Era uma visão parcial do problema. Toda e todo responsável por crianças querem que elas frequentem a escola e dão muito valor à educação formal. Havia um preconceito de que os mais pobres não davam este valor. As pessoas desta camada social que entrevistei sempre demonstraram o contrário. Então há outros fatores que levam a estes fenômenos que são decorrentes das desigualdades. Lavinias mostrou e compreendeu que as crianças pobres que são boas alunas costumam ter seu lugar nas escolas preservado, mas não o tinham ou têm os “maus alunos”. Quem são eles? Por quê? São aqueles e aquelas que não se enquadram nos moldes escolares preestabelecidos. Aqueles e aquelas de quem muitas vezes a comunidade escolar espera que “se excluam”, para não terem que enfrentar o problema, ou encará-los de frente – o que passou a ser necessário devido à obrigatoriedade de frequência escolar de estudantes cujas responsáveis fossem beneficiárias de programas de transferência de renda.

A escola deixou de poder fechar os olhos diante destes “maus alunos pobres”. Isso quer dizer que a escola – o sistema educacional – passou a ter que se adequar. Este é, pra mim, o verdadeiro sentido da inclusão: quando o todo se modifica pela entrada de uma nova unidade diferente. Todas e todos têm o direito à educação, têm o direito de estarem nas escolas, mas mais do que isso o de aprenderem. Se a escola não está preparada para lidar com a diversidade – e também com as desigualdades – vai reproduzir exclusão. Assim como políticas de cotas, as de transferência de renda cumprem, a meu ver, este papel de garantir a efetividade do direito à educação, pois ao exigir a presença de minorias, as instituições de ensino têm que se adequar para garantir sua permanência – mesmo que seu desempenho esteja aquém daquele esperado segundo critérios tradicionais de avaliação. É aí que vejo as sementes de mudança. Porque, talvez, numa sala repleta de negros se perceba que estudar e valorizar certos autores, como Monteiro Lobato, dentre outros que exprimem preconceitos raciais, não seja o mais apropriado. Atualizar material didático, currículos e as práticas

pedagógicas aos interesses das minorias é fundamental para que deixem de ser excluídas. A história que conhecemos é a história eurocêntrica. Valorizar nossas origens, como quando da inclusão da obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira, é um passo importante.

A perspectiva decolonial tem mostrado horizontes equalizadores para que não tenhamos que estar sempre “correndo atrás” – isto é, seguindo os padrões dos países do Norte e com isso ajudando a mantê-los sempre “na frente”. E utilizando outros parâmetros de avaliação, e mesmo outros conteúdos, é provável que o desempenho mude. No entanto, para evitar a persistência do desinteresse, da evasão e do fracasso escolar é preciso ir além em estratégias de convívio. Por isso considero tão importante um projeto educacional político-pedagógico democrático. Porque se trata de formar as e pelas relações sociais, fundadas no princípio igualitário da cidadania. É só com este entendimento, de vermos, respeitarmos e tratarmos as e os outros sempre como iguais, que vamos construir relações de solidariedade e interdependência, em contraposição aos poderes das hierarquias e intolerâncias. Não apenas as crianças, qualquer pessoa que sofre preconceitos, discriminações, bullying, assédios e abusos variados querem se distanciar das pessoas e lugares inóspitos. É preciso reconhecer que um ambiente de violência atemoriza a todos. Não dá pra esperar que professores cujo instrumento de autoridade seja as notas que aprovam ou reprovam venham a ter êxito em dirimir conflitos.

Valorização e formação de professoras e professores, que são a principal variável para explicar o desempenho educacional, aliás, é um dos pontos mais importantes para qualquer projeto de ensino. Nessa formação, assim como em todo o sistema educacional, as ciências humanas devem ter, a meu ver, lugar central, inclusive para desenvolverem as habilidades necessárias para lidar com conflitos de forma pacífica.

Isso porque não são apenas as desigualdades de renda que geram exclusão. Pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, com deficiência, enfim, que fazem parte dessas e outras minorias políticas, não apenas são criticadas, humilhadas, ofendidas, discriminadas e abusadas em diversos espaços sociais, mas também na escola, onde o sentimento de exclusão prejudica o desempenho. A defasagem que se observa não é decorrente apenas de por vezes não estarem dentro do sistema de ensino, como outrora. A exclusão se faz de formas subreptícias que prejudicam a formação e aparecem em déficits de aprendizagem. Crianças e adolescentes de quem as e os demais não se aproximam ou com quem não querem fazer grupos de trabalho ou formar equipes de esportes, que viram motivo de chacota por sua aparência ou características físicas, por suas crenças religiosas, pelos lugares onde moram, pelas roupas que vestem, pelo sotaque, etc., etc., acabam perdendo o interesse pelos estudos, porque se sentem como efetivamente são: excluídas. E, embora o prejuízo em desempenho seja muitas vezes considerado, o mais preocupante acredito, são os efeitos psicológicos, que afetam a autoestima e a própria concepção de pessoa, de

ser humano e talvez sejam mais graves, porque leva mais tempo para que haja recuperação, quando há. Uma criança ou adolescente abusada ou discriminada por alguém que se considera superior, proprietário, e a trata com desrespeito e agressividade vai levar as experiências e sentimentos de inferioridade, preconceito e violência para as suas relações durante toda a vida. É a forma como se expressa e como se vive, cotidianamente, a subcidadania.

Por isso friso que não basta para políticas de inclusão “colocar para dentro” do sistema, se este não for modificado: porque os mecanismos de exclusão estão e operam por toda parte o tempo todo. Uma amiga negra uma vez me contou que não gostava de ir para a escola. O gosto pela escola tem muito pouco a ver com o gosto pelos estudos. Ela se lembra do dia em que resolveu se destacar, como aluna brilhante, já que gostava de estudar, para fazer “amigos”. No fundo, o sentimento que ela desenvolveu foi o de que precisava oferecer algo para ser querida, como se não merecesse afeto gratuitamente, pelo que é genuinamente. Uma aluna trans me disse que se vestia de forma chamativa justamente para ser notada, para não ser ignorada e para chamar a atenção para aquilo em seu corpo e em seu modo de ser que precisava ser enxergado e valorizado, ao invés de ser escondido, anulado, visto com estranhamento ou até repulsa – como ela própria se viu durante muito tempo. Se a nossa identidade, a nossa formação como seres humanos se forma nas relações sociais, todas e todos precisamos e queremos ser aceitas e reconhecidas. Quando não, há quem vá buscar o que lhes falta em vícios.

O aprendizado do sentimento de inferioridade e de preterimento pode gerar depressão, atos de automutilação e até suicídio. Outra saída pode ser a revolta e a violência como instrumento de comunicação. E a escola é um lugar fundamental na nossa formação como pessoas, muito além dos conteúdos transmitidos. É por isso que repito que a escola, professoras e professores, gestoras e gestores, responsáveis e comunidade em geral precisam olhar e atentar para estes aspectos, relativos às expressões de identidade, de diferença e de desigualdades que perpassam as relações sociais vividas cotidianamente no ambiente escolar, tanto para evitar violência e discriminação, como também para fomentar relações de solidariedade, respeito, generosidade e civismo, pautadas, sempre, pelo status igualitário de cidadania e pela linguagem dos direitos.

Como fazer isso? A chave, a meu ver, está no conhecimento: é preciso conhecer as condições, as experiências, as impressões, opiniões e anseios das e dos estudantes, das e dos professores, das e dos profissionais da educação, das e dos responsáveis e, divulgar o conhecimento adquirido. Cabe a quem está na linha de frente, a observação e o diálogo para acessarem este conhecimento: os professores, pelo seu contato direto contínuo e de longo prazo com as alunas e alunos. Estes profissionais chamamos em análise de políticas públicas, de “burocratas do nível da rua”. Claro que, para isso, também precisam de tempo “livre” e dedicação, e formação para este tipo de atendimento; como já dito, valorização e qualificação

docente é central. A gestores públicos cabe fazer pesquisas. É com base nelas que se formulam, implementam e corrigem políticas públicas eficazes para aquilo que se propõem a resolver. Também isso é um instrumento de um projeto educacional democrático, pois significa oferecer “ouvidos” para conhecer as demandas e interesses do público a quem se destina a política, a fim de que ela possa ser o mais responsiva possível.

4. De que modo a divulgação científica e a promoção do acesso ao conhecimento podem contribuir para potencializar a formação continuada de professores e comunidade escolar, assumindo que o fomento ao debate e a partilha de boas práticas no enfrentamento à violência na escola são aliados desse processo?

Carolina Raquel - Sem dúvida a divulgação científica e a democratização do acesso ao conhecimento, seja o formal, seja o popular, são indispensáveis para a educação. No intuito de diminuir a violência, supondo que o reconhecimento da legitimidade do conflito é nuclear para a democracia, o debate de ideias e pontos de vista bem fundamentados são estratégias de formação democrática, cívica (ou cidadã) e não violenta. A comunidade acadêmica é muito produtiva, mas isso é pouco reconhecido, até porque cientistas costumam falar e escrever para seus “pares”, com quem costumam debater porque este é o próprio cerne do desenvolvimento científico. Isso deveria ter ficado muito claro neste contexto de pandemia que temos vivido: não é qualquer “pesquisa”, não é qualquer “argumento”, não é qualquer “diploma” que conferem legitimidade a uma informação – ela precisa ser testada e avaliada por pares que acumulam muita experiência, metodologia e conhecimento em determinado assunto. E ainda assim não existe “verdade verdadeira” em ciência, que esteja imune à controvérsia, porque é da dúvida que se alimenta a ciência. Por isso, para uma pesquisa ou pesquisador obter respaldo e reconhecimento da comunidade científica a que pertencem não é nada fácil. Mas também é por isso que têm valor e podem ser confiáveis.

Por mais que uma aura como que “divina” ainda paire sobre cientistas, como se tivessem, desde a ascensão do iluminismo, adquirido a legitimidade antes creditada aos deuses para explicar as coisas, sua autoridade é bem embasada e deveria estar mais enraizada no solo em que se funda, assim como gozar de credibilidade junto à população que o tempo todo se beneficia de seu trabalho e de suas descobertas. Porém, a sociedade que desvaloriza professores é a mesma que desvaloriza cientistas. Somando-se a isso certo elitismo e corporativismo da comunidade acadêmica, que evita ou não se preocupa em divulgar e tornar acessível o conhecimento que produz (às vezes até como instrumento de poder), temos o “caldo” para o crescimento do obscurantismo e de “fake news”, de que vimos tantas evidências no enfrentamento da COVID-19, no Brasil e no mundo. Isso é muito triste. Na universidade temos um tripé em cujas atividades temos que nos equilibrar, seguindo ao

pressuposto de que são indissociáveis: pesquisa, docência e extensão. Eu concordo e acho que este entrelaçamento deveria ser mais enfatizado e fortalecido: ciência se faz com a comunidade, conhecimento se produz dentro e fora de sala, não só por alunos e professores, e todos se beneficiam – ou deveriam se beneficiar dele.

Então cientistas precisam divulgar o conhecimento que produzem não apenas junto a seus pares, mas de forma popularizada junto à sociedade como um todo, onde precisavam recuperar o seu prestígio. Aliás, deveriam ser cobrados por isso, e não apenas pela produtividade. A constituição de parcerias entre comunidade científica e sociedade deveria ser estimulada, inclusive com investimento de recursos, não apenas para a realização de pesquisas, mas também para o acesso aos seus resultados. Formar uma “cultura de ciência” deveria ser algo incentivado nas escolas, já que nenhum conhecimento é dado e acabado. Se a dúvida move a ciência, e se somos todas e todos cientistas ou intelectuais (para citar Gramsci), mesmo que não profissionais, é colocando à prova e ao debate amplo todo conhecimento produzido que ele mais poderá adquirir legitimidade e confiança para sustentar decisões de políticas públicas. É nesta interação que vejo o benefício democrático da divulgação do conhecimento científico: o acesso a ele permite que as decisões tomadas com base neles passem pelo escrutínio da escolha e do debate público de interesses.

Dito de outro modo: as decisões tomadas com base em conhecimento científico não seriam sustentadas apenas pela autoridade da ciência, já que ela não está acima e desvinculada dos valores de cada sociedade, mas também pelo respaldo do debate público interessado e bem informado. E este é, por si, um exercício antiviolência, já que o uso da razão se opõe ao da força. Neste sentido, um vínculo mais forte entre universidade e comunidade e, no caso específico da educação, com o sistema educacional/escolar, tanto deve ser fomentado no intuito de produzir pesquisas como no de debater seus resultados na busca por soluções o mais consensuais possíveis para os diversos problemas enfrentados no ambiente escolar, dentre eles o da violência. Por exemplo, é preciso que se conheçam mais aprofundada (em termos de investigação) e também mais amplamente (em termos de público), os dados sobre feminicídio e homicídios contra jovens negros e população LGBTQIA+: quem são as vítimas, onde ocorrem, quais as motivações, os resultados dos processos criminais, etc.

A meu ver, não se faz política pública sem dados, sem conhecimento sobre os problemas que se busca resolver, mas também sobre o que querem e esperam aqueles e aquelas que são e serão afetados por ela. E este é o melhor meio de torná-las mais efetivas, construindo o que chamamos de “capacidades estatais”. Logo, não basta apenas a formação continuada de docentes, o que é, sem dúvida, primordial; também é bem vindo o envolvimento de toda a comunidade neste debate sobre o enfrentamento das práticas de discriminação e violência que ultrapassam o ambiente escolar, visando à constituição de cidadãos e fortalecimento da democracia. ■



Prof.ª. Dr.ª. Marcia Martins de Oliveira

Biografia:

Marcia Martins de Oliveira é doutora em Ciência da Informação, professora titular do Colégio Pedro II (CPII), e docente do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica - CPII. Atualmente é Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II.

Entrevistador:

Danilo Luiz Silva Maia

Pesquisar na Educação Básica: A experiência do Colégio Pedro II

Publicado em: RCC #26 · v. 8 · n. 3 · agosto 2021

1. Revista Com Censo (RCC) - Você considera que a escola é lugar de produção de conhecimento?

Marcia Martins de Oliveira - Sim, considero que todos os espaços de ensino e aprendizagem tem potencial para produzir conhecimento científico. No caso do Colégio Pedro II, especificamente, onde grande parte dos estudantes está na Educação Básica, as pesquisas não visam necessariamente à construção de novos conhecimentos científicos, mas de conhecimentos novos para os estudantes. Essa reconstrução própria dos conhecimentos já disponíveis na sociedade desperta a curiosidade, a atitude questionadora e propositiva, além da capacidade de problematização e intervenção na realidade. No momento atual, que muitos autores denominam de sociedade da informação e do conhecimento, novas demandas são apresentadas para a escola e a educação. Elas residem no desenvolvimento de competências amplas que permitem a tomada de decisões e o uso com fluência dos atuais meios e ferramentas de trabalho, assim como a aplicação criativa das tecnologias digitais de informação e comunicação. Espera-se que esse aluno egresso das Escolas de Educação Básica seja capaz de aprender a aprender a fim de que possam lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica da sociedade.

2. RCC - O Colégio Pedro II (CPII) é uma instituição educacional bastante abrangente, atendendo desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, e constituindo-se um Centro de Referência Nacional em Educação Básica. A Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) possui como missão institucional contribuir para o fortalecimento conjunto da pesquisa, da pós-graduação e da extensão no CPII. O incentivo às atividades de pesquisa no CPII ocorre através de programas de apoio aos projetos pedagó-

gicos e de pesquisa de professores e alunos, que ajudam a promover o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica de todos os envolvidos na construção desses saberes, bem como contribuem para o estabelecimento de uma cultura científica no âmbito da Educação Básica. Sendo assim, fale um pouco sobre o trabalho desenvolvido no CPlI para articular ensino e pesquisa na Educação Básica.

Marcia Martins de Oliveira - Como primeiro passo para a estruturação de uma política interna de pesquisa foi composta a Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa, que teve como atividade inicial a construção do regimento interno da pesquisa no Colégio Pedro II.

Após a aprovação desse documento foram iniciadas atividades de apoio às atividades de pesquisa que envolveram: o mapeamento de coletivos de pesquisa (núcleos e grupos) em funcionamento e o estímulo à criação de novos; o apoio a projetos de pesquisa através da concessão de bolsas de iniciação científica júnior e taxas de bancada; a concessão de apoio para a realização de eventos técnico-científicos; a realização das Jornadas de Iniciação Científica Júnior do Colégio Pedro II, como evento de abertura da aula inaugural de cada ano letivo; a criação do Portal Espiral para abrigar as publicações eletrônicas do Colégio e a criação da Imperial Editora para publicação de livros com os resultados das atividades científicas do Colégio.

Essas ações são normatizadas por Chamadas Internas, que têm função semelhante a de um edital, mas seu público alvo é restrito à comunidade escolar. As Chamadas Internas atuam como uma política de indução, uma vez que divulgam amplamente os critérios adotados e permite aos servidores e alunos que não tenham ainda os pré-requisitos prepararem-se para chamadas futuras.

Ao longo do ano letivo são lançadas Chamadas Internas para: bolsas de iniciação científica júnior para alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio; bolsas para alunos integrantes de equipes que participam de olimpíadas científicas; bolsas para equipes de Robótica; bolsas de iniciação científica para equipes de drones; taxa de bancada para professores responsáveis por projetos de iniciação científica júnior ou líderes de grupos de pesquisa e taxa de bancada mirim. Essa última Chamada Interna é voltada para o apoio a projetos científicos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental envolvendo seus alunos.

A divulgação das informações constitui-se em forte aliado para a consolidação das ações de pesquisa no Colégio Pedro II. Por isso, os eventos contemplados em chamadas internas compõem a agenda de eventos do Colégio, que é divulgada em todos os Campi, no website e nas redes sociais do Colégio.

Os eventos constituem-se em um eficiente meio de socialização de conhecimentos e tiveram um público superior a 30.000 participantes de 2014 a 2019, registrado em

listas de presença. Esse público é composto por alunos, servidores, estudantes de graduação e professores de outras redes e responsáveis de alunos.

A fim de proporcionar uma infraestrutura diferenciada para o desenvolvimento de projetos, o Colégio Pedro II investiu na formalização de Acordos de Cooperação com universidades e centros de pesquisa consolidados no Rio de Janeiro. Com isso, os estudantes da Educação Básica têm a oportunidade de envolver-se em projetos de pesquisa realizados em instituições como: o Arquivo Nacional, a Fiocruz (Fundação Osvaldo Cruz), o CBPF (Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas), o Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais (antigo NCE-UFRJ), o Museu da República e o Museu Nacional.

Esse conjunto de ações tem permitido uma evolução sustentada das atividades de pesquisa do Colégio Pedro II, no tocante à Educação Básica.

3. RCC - Quando se pensa no papel da pesquisa em meio à educação básica, uma oposição que recorrentemente vem à tona é entre a pesquisa como princípio educativo e a pesquisa como princípio científico. Como você veria a importância da pesquisa como princípio educativo na formação e na atuação pedagógica de professores da educação básica? Você veria alguma distinção entre essa pesquisa da prática pedagógica e a pesquisa acadêmica em educação?

Marcia Martins de Oliveira - As duas dimensões da pesquisa não precisam necessariamente ser opostas. Na verdade, acredito que elas sejam complementares na Educação Básica. A pesquisa como princípio científico busca a construção técnica do conhecimento, ou seja, é um processo no qual o aluno articula a teoria e a prática, observando resultados, refletindo sobre eles, dialogando com a realidade e atuando sobre ela, a partir dos resultados obtidos. Na pesquisa como princípio educativo, a pesquisa funciona como um elemento articulador do currículo, como um caminho didático-investigativo por meio do qual a aprendizagem é orientada. Além disso, nessa dimensão a pesquisa contribui para a compreensão de que a aprendizagem é um processo natural e contínuo, que ocorre por reconstrução e revisão de conteúdo, porque o conhecimento está sempre mudando e sendo ampliado. Em algumas modalidades da Educação Básica, como a Educação Profissional e Tecnológica, em particular, adotar a pesquisa em quaisquer das suas dimensões é estimular o aluno a aprender a aprender. Essa competência é extremamente relevante no mundo profissional, dado o ritmo de evolução das técnicas e das tecnologias da sociedade contemporânea.

Em relação à distinção entre a pesquisa da prática pedagógica e a pesquisa acadêmica em educação, classicamente define-se que a primeira visa ao conhecimento e aperfeiçoamento da práxis docente e a segunda tem um compromisso com o avanço da teoria e o aumento

do corpo de conhecimentos de uma determinada área com base na originalidade, na validade e na aceitação pela comunidade científica.

Até o início deste século havia uma divisão rígida entre esses dois tipos de pesquisa. Mais recentemente, os mestrados e doutorados profissionais nas áreas de Educação e Ensino têm promovido um desfronciamento entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa da prática. Essa aproximação tem sido benéfica tanto para a escola básica quanto para a academia. Por um lado, valorizam-se os saberes daqueles que têm lugar de fala, porque atuam no “chão da escola”. Por outro lado, viabiliza-se uma interlocução mais efetiva entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Esse diálogo permite maior interatividade e aumenta a possibilidade de aplicação dos resultados de ambas as pesquisas em sala de aula.

O Mestrado em Práticas de Educação Básica oferecido pelo Colégio Pedro II tem nos permitido conferir essa dinâmica no cotidiano das escolas das redes públicas e privadas nas quais nossos mestrandos atuam.

4. RCC - Como você caracterizaria o perfil de um professor-pesquisador atuante na educação básica?

Marcia Martins de Oliveira - A preocupação em formar o professor-pesquisador tem crescido nas licenciaturas. Durante séculos, a escola e o professor - seu principal agente - tinham como função repassar às gerações mais novas os conhecimentos já existentes na sociedade. Com essa visão reducionista da escola e da atuação docente, o professor limitava-se a reproduzir conteúdos e práticas consagradas pelo uso.

Nas últimas décadas, com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, digitais ou não, o ensino enciclopédico teve seu espaço reduzido em favor de aprendizagens significativas, que pudessem instrumentalizar os estudantes para a atuação social plena.

Essa mudança de objetivos da escola tem estimulado o professor a alterar o seu papel de mero locutor para produtor de conhecimentos em sua ação educativa. Inicialmente, a função do professor era fazer a transposição didática dos conhecimentos de sua área de formação para conteúdos de sua disciplina escolar. Nesse novo perfil, além da transposição didática, cabe a análise crítica sobre a validade e a pertinência dos conhecimentos já existentes. Isso porque sabemos que a narrativa dos fatos históricos reflete as relações de poder vigentes à época. Por isso, as releituras são fundamentais para desvelar os mecanismos que constituíram os discursos de verdade que atravessaram os tempos e chegaram até os dias atuais.

Sob essa perspectiva, o professor-pesquisador na Educação Básica é aquele que toma a sua realidade como objeto de pesquisa, problematizando-a, analisando-a, criticando-a e compreendendo-a com o objetivo de aperfeiçoá-la sempre que necessário. Nesse movimento, o professor une a teoria e a prática em seu cotidiano, identificando novos métodos, estratégias, teorias e recursos para o seu fazer docente. Para isso, é necessário saber diagnosticar situações-problema, elaborar hipóteses, identificar referenciais teóricos e analisar dados.

Resumindo, o professor-pesquisador é aquele que adota a pesquisa como princípio científico e princípio educativo para si e seus alunos.

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II busca despertar em seus residentes o perfil de professor-pesquisador, por meio de um processo de co- formação no qual os residentes registram seu cotidiano em portfólios que servem de base para a pesquisa e o desenvolvimento de produtos educacionais que atendam a situações-problema identificadas em sua realidade.

5. RCC - Quais as maiores barreiras na condução da pesquisa como princípio educativo nos ambientes educacionais dos sistemas de ensino brasileiros? Quais seriam as formas de buscar a superação desses entraves?

Marcia Martins de Oliveira - As maiores barreiras parecem-me residir na formação docente, na longa jornada de trabalho, no pouco tempo de planejamento, na baixa remuneração e na falta de infraestrutura das escolas. Esses fatores se amalgamaram na Educação Brasileira e impedem qualquer evolução. O professor mal remunerado vê-se impelido a trabalhar em mais escolas tendo, conseqüentemente, uma jornada de trabalho extensa. Isso, por um lado, impede que ele invista tempo e dinheiro em formação continuada, e por outro limita seu tempo de preparação das aulas. Se além disso, ele atua em uma escola sem infraestrutura, fica muito difícil adotar qualquer estratégia fora daquela meramente reprodutiva do século passado.

Independentemente dos desafios, as barreiras na educação brasileira parecem-me ser sempre as mesmas: ausência de uma política de estado para formação inicial e continuada de profissionais da educação, precariedade da infraestrutura das escolas, remuneração incompatível com a formação e ausência de plano de carreira.

É bom lembrar que a escola reflete a sociedade que ela integra. Por isso, alcançar o padrão ouro da Educação em uma sociedade entrópica é uma quimera. Boas práticas educacionais demandam a convergência de esforços de várias naturezas, que ainda não reunimos. ■



Luis Felipe Miguel (UnB)

Biografia:

Luis Felipe Miguel é professor titular livre da UnB, onde coordena o Grupo de Pesquisa sobre Democracia e Desigualdades (Demodê), além de pesquisador do CNPq. É autor, entre outros livros, de *Democracia e representação* (Editora Unesp, 2014), *Democracia na periferia capitalista* (Autêntica, 2022) e *Marxismo e política* (Boitempo, 2024). Contato: luisfelipemiguel@gmail.com

Entrevistadores:

Prof. Dra. Raquel O. Moreira

Historiadora (UnB), doutora e mestre em Ciência Política (UFF), com ênfase em Políticas Públicas. Atualmente é editora-chefe da Revista Com censo. Contato: raquelmoreira.nic@gmail.com

Prof. Dra. Gislene Barral

Doutora e mestre em Literatura (UnB), licenciada em Letras (UFMG) e bacharel em Jornalismo (Uni-BH). Pesquisadora da UnB. Atualmente é revisora de textos e tradutora. Contato: gislenebarral@felipedasilva.com

Prof. Dr. André Almeida Cunha Arantes

Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília e Pós-doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é editor-adjunto da Revista Com Censo. Contato: andre.arantes@gmail.com

A ciência e a política de transformação social: uma conversa com Luis Felipe Miguel

Publicado em: RCC #39 · v. 11 · n. 4 · novembro 2024

Nota contextual: Como parte das celebrações dos 10 anos da Revista Com Censo (RCC), entrevistamos o professor Dr. Luis Felipe Miguel, do Instituto de Ciência Política (IPOL) da Universidade de Brasília (UnB). Luis Felipe Miguel reflete sobre sua trajetória acadêmica e militância política, abordando temas como democracia, desigualdades e divulgação científica. Ele critica o enfraquecimento da confiança na ciência, provocado por mudanças no ambiente de comunicação e pelo avanço do negacionismo, defendendo o método científico e a produção de conhecimento no Brasil. Miguel também analisa os desafios das publicações científicas, criticando a predominância do inglês e a pressão por índices bibliométricos, que afastam a ciência do público brasileiro. Além disso, destaca a necessidade de financiamento adequado para a ciência, ressaltando a importância da educação e da pesquisa para o desenvolvimento nacional. Por fim, enfatiza a democratização do conhecimento e a inclusão científica como estratégias para uma sociedade mais justa, menos violenta e menos desigual.

1. Revista Com Censo (RCC): Em sua trajetória pessoal e profissional, temas como democracia e desigualdade social estiveram presentes nos seus escritos e debates em que participa, principalmente quando se refere ao caráter emancipatório da democracia como fundamento e ao novo ambiente comunicacional contemporâneo. Fale-nos um pouco de seu percurso pessoal e de como esses assuntos permearam sua trajetória.

Luis Felipe Miguel: Na verdade, é sempre difícil entender como é que se forma um percurso. A gente acaba construindo um caminho, aquilo que Pierre Bourdieu chamava de uma “ilusão biográfica”, mas as nossas escolhas acabam sendo muitas vezes circunstanciais. Só depois que a gente vai formar um sentido. Posso dizer que eu venho de uma família politizada, com posições à esquerda; então, essas questões me acompanham desde minha infância. Havia muita discussão política em casa, e eu comecei uma militância partidária muito cedo, garoto ainda, e também muito cedo comecei a trabalhar como jornalista de política. Quando terminei minha graduação, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, eu já me sentia desestimulado com o discurso partidário e jornalístico sobre a política. Foi isso que me fez estudar Ciência Política, fazer um mestrado na Ciência Política e um doutorado em Ciências Sociais com ênfase na Ciência Política. Havia

esta busca de uma compreensão mais ampla e sofisticada dos fenômenos da política, mas sempre pensando do ponto de vista de uma política para construção de uma sociedade mais justa, menos violenta, menos desigual e mais democrática. Então, essas discussões que relacionam a ideia de democracia com desigualdades reais, provocadas pelo capitalismo e também pela dominação masculina e o racismo, vão estar sempre no centro de minhas pesquisas, mesmo que essas pesquisas tenham temas tão diversos. Eu comecei trabalhando com relações civis-militares, trabalhei com a relação entre meios de comunicação e política, trabalhei com teoria da democracia, trabalhei com questões de gênero, trabalhei com questões de classe, mas essa preocupação sempre está de alguma maneira em tudo o que eu faço.

2. RCC - Ao longo dos últimos 10 anos, a Revista Com Censo tem contribuído para a democratização do conhecimento e para o letramento científico na educação básica. Como você avalia o papel de publicações científicas no fortalecimento da educação pública e na popularização da ciência no Brasil?

Luis Felipe Miguel: Acredito que a gente tem que ter tanto a publicação científica quanto a divulgação científica, que são duas ferramentas diferentes, porém necessárias. É importante que a gente dê a maior visibilidade possível ao entendimento do que é a ciência. Parece que durante muito tempo mantivemos a crença, que se mostrou equivocada, de que havia uma confiança disseminada da sociedade nos discursos científicos. Muitas vezes, a preocupação era em fazer com que essa confiança não fosse ingênua demais, mostrar que a ciência não era infalível, que a ciência também estava vinculada a determinados interesses, mostrar que a ciência não era o caminho definitivo para resolver todos os nossos problemas milagrosamente.

Mas o que se viu nos últimos tempos, e isto tem a ver com a mudança no ambiente de comunicação provocada sobretudo pela difusão das plataformas sociodigitais – que mudaram os fluxos de transição do conhecimento, os fluxos de informação e o ambiente de comunicação geral e, também associado a isto, o surgimento de uma extrema direita muito agressiva –, é que não existe essa confiança tão grande na ciência. Existe hoje uma desconfiança muito disseminada no discurso científico, um reforço dos preconceitos e do senso comum, o reforço de uma visão pouco informada da realidade, que não admite aquilo que é próprio do fazer científico, que é olhar para além da aparência das coisas. Fazer ciência é usar métodos que nos permitem questionar aquilo que, aos nossos olhos desarmados, aparece como óbvio.

Então, a gente tem que reforçar a ideia do método científico e explicar o valor dos diferentes tipos de ciência

— das ciências naturais e das ciências humanas —, mostrando como elas são importantes para abrir a nossa mente e ampliar potencialmente a nossa autonomia como indivíduos e como sociedade. Isto é tarefa da divulgação científica e da escola. É claro que a ciência de ponta, muitas vezes, exige investimentos pesados, em termos de familiaridade com teorias, com experimentos e mesmo com um vocabulário próprio, e, portanto, talvez não seja algo acessível a todos, mas utilizar as ferramentas da ciência para resolver os problemas no dia a dia, ter um olhar científico sobre o nosso cotidiano e, a partir daí, desenvolver algum tipo de pesquisa que possa contribuir para produção do conhecimento, isso pode e deve ser democratizado.

Este é um esforço que tem que ser feito em muitos níveis. É importante combater, em primeiro lugar, algumas posturas que, infelizmente, são muito presentes, de que o Brasil é um país condenado a ser consumidor da ciência produzida em outros lugares, ou que o papel da nossa escola é simplesmente formar mão de obra para servir a empresas que vão trabalhar com ciência e tecnologia vindas de fora. Não podemos compactuar com essa percepção. Nós temos que expandir a produção do conhecimento a partir da nossa realidade, com as nossas preocupações. Isso não significa se isolar, parar de dialogar com o que se produz no resto do mundo, mas entender que, a partir do nosso lugar como país periférico e sul-americano, com as nossas dificuldades, nossos desafios e os problemas que temos que enfrentar, temos que produzir ciência. Temos que ter isto em mente, que a possibilidade de produção do conhecimento científico, a possibilidade de consumir, de uma maneira consciente, esse conhecimento e a possibilidade de intervir na produção desse conhecimento gerando novos conhecimentos, é uma condição de soberania nacional e uma condição, também, de dar às pessoas uma maior autonomia, uma consciência maior sobre a sua própria vida.

Nesse sentido, como projeto nacional, infelizmente recuamos muito. Não que estivéssemos numa situação confortável, mas recuamos muito com o avanço das percepções negacionistas sobre a ciência e, por outro lado, com as percepções de que o Brasil deve se conformar com o papel subordinado no cenário internacional. Isso inclui a ideia de que o Brasil deve abrir mão de ser um produtor de ciência porque seria mais conveniente e mais barato comprar ciência de fora.

Por outro lado, em paralelo com o negacionismo científico crescente, existe uma espécie de crença no poder milagroso da tecnologia. Parece paradoxal, mas são discursos complementares: o colapso climático pode ser negado ou, quando não é mais possível sustentar que ele não existe, impede-se que se tomem as medidas necessárias para freá-lo (que passam impreterivelmente por enfrentar a acumulação capitalista) com a ideia de que uma nova

tecnologia qualquer viria nos salvar, sem que fosse preciso qualquer mudança na estrutura social. Mais uma vez, o letramento científico é condição necessária para combater esse tipo de ilusão interessada. Necessária, mas não suficiente: é preciso também vontade política.

3. RCC - Diante da importância crescente do Qualis na avaliação dos periódicos, como você vê a relação entre a busca por melhores classificações e o compromisso com a missão original de um periódico?

Luiz Felipe Miguel - É importante refletir sobre qual é o sentido de um periódico científico. Às vezes, parece que a publicação é um objetivo em si mesmo. Na verdade, muito da maneira como se organiza o campo científico universitário no Brasil contribuiu para isso. As pessoas são obrigadas a publicar, a fim de conseguir passar em concursos e progredir na carreira. Isto tem criado, inclusive, uma indústria dos chamados “periódicos predatórios”, que, simplesmente, cobram pela publicação e publicam qualquer coisa rapidamente. Esta é uma daquelas situações em que um incentivo pensado para ser um estímulo positivo — cuja ideia era a de premiar a publicação, porque assim já estaria estimulando a pesquisa e a produção da ciência —, acabou gerando efeitos adversos, na medida em que os agentes buscam atalhos.

O objetivo não é simplesmente publicar, é participar de diálogos com outros cientistas e com a sociedade também, então é preciso levar isso em consideração. Uma publicação que não ajuda na formação do pesquisador, que não participa do diálogo com outras pessoas que trabalham com aquela mesma questão, que não é incorporada pela sociedade em seus próprios debates, essa publicação não tem grande sentido. Ela é simplesmente para pontuar no currículo.

Então, esse é o primeiro ponto: a publicação científica tem que estar voltada para algo além dela, além da carreira do pesquisador. É claro que, para isso, é necessário um sistema de publicações que acolha as contribuições de pesquisadores em vários momentos da sua formação. Isso não significa dizer que apenas os pesquisadores seniores, com muita experiência, deveriam publicar. A publicação também é parte do treinamento dos novos pesquisadores; que, dessa maneira, colocam o resultado das investigações disponível para o público.

Da maneira como estão as publicações, é possível questionar algumas das ideias que se tornaram dominantes em muitas das agências financiadoras da pesquisa e da publicação científica no Brasil. Por exemplo, nós temos uma pressão muito grande para que as nossas produções sejam feitas em língua inglesa. Tenho me oposto a isso sempre que tenho a possibilidade de falar, porque, quando fazemos uma publicação científica em língua inglesa, frequentemente essa publicação não

vai ter a qualidade da escrita que seria esperada. São poucos pesquisadores no Brasil que têm amplo domínio do inglês escrito. O texto em inglês geralmente é mais duro do que o texto em português, tem menos sutileza e, frequentemente, é lido com estranheza pelos falantes nativos.

Nós operamos com uma sintaxe diferente, o ritmo da nossa língua é diferente e, justamente por isso, é raro que um texto escrito por um falante do português, mas em inglês, de fato fure a bolha e seja amplamente referenciado no resto do mundo. Isso é mais grave ainda no caso das ciências humanas. Nas ciências naturais, a comunicação científica frequentemente tem como seu fundamento um relato de uma experiência de laboratório. Isso é relatado com base em fórmulas, em tabelas, equações, gráficos, e o texto escrito propriamente é muito limitado. Nas ciências humanas, operamos com linguagem natural, e o domínio do idioma é uma ferramenta fundamental para exprimir as nossas ideias. Trabalhar com ferramentas emprestadas, como a língua estrangeira, prejudica o resultado. Isso é um dos lados da questão.

Outro lado da questão é o fato de que, ao trabalhar em língua estrangeira, se abandona o diálogo com a sociedade brasileira. Segundo estimativas, 3% dos brasileiros têm fluência em inglês; então, ao publicar em língua estrangeira, 97% da população brasileira não têm acesso aos resultados das nossas pesquisas. Em áreas muito especializadas, onde o público é muito restrito, isso pode não ser uma questão, mas em relação às ciências humanas, quase toda a produção é compreensível para o leitor culto, para o leitor informado. Produções na área da sociologia, antropologia, ciência política, história, psicologia, educação, não têm por que impedir que o público mais amplo as conheça.

Ao publicar em inglês, abrimos mão do diálogo com a sociedade que nos cerca, então acredito que esse é o segundo motivo importante pelo qual nós devemos manter a produção científica escrita em português. O terceiro ponto é: se abrimos mão de publicar em português, estaremos transformando português em uma língua inferior. Tem todo um vocabulário em vários ramos da ciência para o qual não temos mais palavras em português. Mas o português é a quinta língua mais falada do mundo. É um absurdo que, por conta de injunções geopolíticas — pois é fato que o inglês é a língua dominante do mundo atualmente —, que o português seja transformado em um idioma de segundo time, um idioma que não é capaz de falar ciência.

Além disso, é necessário tomar cuidados quando se pensa na comunicação científica, com indicadores padronizados, que, muitas vezes, são vistos como medidas objetivas para avaliar qualidade de uma publicação. São os índices bibliométricos — e esses índices também são complicados. Primeiro, porque a maior parte deles está

vinculada às grandes editoras transnacionais da publicação científica e beneficiam os artigos publicados nas revistas das grandes editoras. Também são enviesados a favor da língua inglesa, uma vez que o rastreamento das citações, que é a base de boa parte dos índices bibliométricos, é feita sobretudo nos periódicos em inglês.

Há ainda a formação de uma correlação entre número de citações e importância do texto, que não é tão simples assim. Assim, podemos ter artigos sobre questões específicas e que sejam muito importantes, mas, como são direcionados a um grupo reduzido de especialistas, eles serão pouco citados. O que importa é se as pessoas a quem aquela discussão pode interessar vão conhecer e levar em conta aquela contribuição ou não, pois a dimensão desses públicos é muito diversa.

Portanto, não se pode simplesmente pensar em produzir artigos para pontuar bem nos *rankings*, assim como não podemos pensar que o objetivo da nossa educação é pontuar bem. Quais são nossos objetivos? Produzir um conhecimento que, de fato, seja útil para a sociedade, realmente contribuindo para a produção de um mundo social mais justo, que dê às pessoas mais autonomia em suas vidas.

Seria necessário ampliar essa discussão; parece que, muitas vezes, quando se fala de pesquisa e publicação científica, vamos seguindo no automático, pensando que o importante é a internacionalização, bons índices bibliométricos, publicar em inglês e não no que se quer para a ciência e para a publicação científica no Brasil, nos desafios que a sociedade tem que superar.

4. RCC - Em um contexto de redução de investimentos em educação e ciência no Brasil, como você vê o futuro da produção científica no campo educacional? Quais são os caminhos possíveis para garantir a continuidade e o fortalecimento das pesquisas voltadas à educação básica?

Luis Felipe Miguel - A falta de recursos para a ciência é um problema grave que vem de muito tempo, mas se agravou muito nos últimos anos. Tivemos esperança, no começo deste século, na possibilidade de reversão deste quadro. Logo enfrentamos uma situação em que a redução das verbas para a produção científica no Brasil vinha não só da política fiscal, que sempre desfavorece a educação, a ciência e as áreas de interesses social em geral, mas também da subida ao poder de forças políticas com ojeriza ao conhecimento científico.

Hoje continuamos com o problema das prioridades do orçamento público. Temos um governo cujo orçamento é limitado por um lado, pela pressão do mercado financeiro, que fica com a parte do leão do orçamento público por meio da rolagem da dívida pública, e pressionado, por outro lado, pela voracidade de uma elite

política predatória, que direciona, por meio de emendas parlamentares, outra grande fatia do orçamento público para os seus interesses fisiológicos.

Infelizmente, essa é uma situação difícil de se mudar porque não parece possível construir no Brasil um consenso mínimo sobre um projeto de desenvolvimento nacional, que seja capaz de colocar a educação e a ciência como prioridades, um projeto de desenvolvimento nacional aceito pelas forças políticas mais relevantes e que passasse por cima das divergências entre os grupos que disputam o poder. Infelizmente, isso não parece ser um horizonte factível, até onde a visão alcança.

Então, é necessário promover uma disputa na sociedade para mostrar a importância disso. Existem grupos contrários ao pensamento crítico e contrários à educação fazendo uma campanha muito forte. Há a agitação de movimentos obscurantistas, como aqueles que sucederam o movimento Escola sem Partido. Temos visto organizações ricamente financiadas, como aquela fábrica de desinformação, o Brasil Paralelo, produzindo uma campanha contra o campo científico brasileiro de maneira permanente. Temos demorado para reagir.

É importante mostrar para a sociedade que produzimos conhecimento que tem impacto na vida das pessoas, que formamos profissionais que fazem diferença. Seria necessário imaginar o que seria o Brasil se não tivéssemos formado profissionais, professores, todo tipo de gente para trabalhar nos hospitais, nas escolas, na agricultura, nas obras públicas e assim por diante. A contribuição dada ao desenvolvimento do Brasil é gigantesca. O país que consegue se construir depende desse investimento na ciência e na educação.

É importante, quando se pensa no financiamento da ciência e da pesquisa, amedrontar o apoio mais generalizado de pessoas que aparentemente estão afastadas desses espaços, mas que, na verdade, são as beneficiárias finais deste investimento. Isso implica, portanto, ampliar também a divulgação científica, não apenas no sentido de dar ao público conhecimento daquilo que cientistas estão fazendo, mas de como mostrar o impacto que tem na nossa vida, tanto no sentido de identificar os problemas que necessitam ser resolvidos quanto de apontar soluções para esses problemas.

Nada disso é fácil, mas são tarefas absolutamente necessárias para fazer avançar a construção de um país que seja mais desenvolvido e mais justo. Nesse sentido, a ideia de espalhar a produção da ciência, ou seja, de utilizar o método científico e de fazer com que as pessoas trabalhem nessa direção de disseminar a iniciação a ciência, é também fundamental. Mostrar que a ciência é algo que está próximo, que todos podem fazer, e que não é algo que está em um mundo distante e absolutamente incognoscível. Isto deve ser um esforço de todos os dias. ■



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

Publicado em: RCC #36 · v. 11 · n. 1 · março 2024

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 publicação 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 trabalhemos 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 (EAFE/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/1aYKtHEaDiwtbTou88NyHv?si=8568cad29c3d444e>





**Secretaria
de Educação**

