

**2021**

**Universidade Federal Fluminense  
Faculdade de Educação  
Revista Querubim**

**Coletânea**

**EDUCAÇÃO E ENSINO EM  
DIFERENTES PERSPECTIVAS  
ANTINEOLIBERAIS**

**Hugo de Carvalho Sobrinho  
Francilane Eulália de Souza  
(Organizadores)**

**Aroldo Magno de Oliveira  
(Editor)**

**Niterói - RJ  
2021**



Revista Querubim 2021 – Ano 17. Coletânea. 136p. (set./2021). Rio de Janeiro: Querubim, 2021 - 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital.

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Italia)  
Darcilia Simoes (UERJ - Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana - Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla - Espanha)  
Virginia Fontes (UFF - Brasil)

### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

### **Consultores Permanentes**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Guilherme Wyllie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

### **Pareceristas deste volume**

Cíntia dos Santos Lins  
Eduardo Henrique Modesto de Moraes  
Francilane Eulália de Souza  
Gleiser Mateus Ferreira Valério  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Leonardo Ferreira Farias da Cunha  
Marli Dias Ribeiro  
Rosinaldo Barbosa da Silva  
Vera Lucia Fortes Zeni  
Vanessa Nascimento Freitas

## SUMÁRIO

	Apresentação - <b>Hugo de Carvalho Sobrinho e Francilane Eulália de Souza</b>	04
01	Questões teóricas para pensar a educação antineoliberal - <b>Douglas Santos e Francilane Eulália de Souza</b>	05
02	O Programa Mulheres Inspiradoras como uma prática educativa antineoliberal - <b>Gina Vieira Ponte de Albuquerque e Hugo de Carvalho Sobrinho</b>	10
03	O encontro entre a política pública e o neossujeito: considerações exploratórias - <b>Juscelino da Silva Sant'Ana</b>	22
04	Por uma educação antineoliberal - <b>Aurênio Pereira da Silva e Alcinéia de Souza Silva</b>	30
05	A UEG e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência submetido à caixa de pandora do neoliberalismo - <b>Edson Batista da Silva</b>	39
06	Agência, reflexividade crítica e LGBTIFOBIA na escola: a potência das ações educativas antineoliberais - <b>Leonardo da Cunha Mesquita Café</b>	50
07	A escola no/do campo no Estado de Goiás para além das cercas do capitalismo agrário - <b>Francilane Eulália de Souza</b>	58
08	As saídas da sala de aula como ações educativas antineoliberais: o Projeto Nós Propomos! no Estado de São Paulo - <b>Odair Ribeiro de Carvalho Filho, Andrea Coelho Lastória e Silvia Aparecida Souza Fernandes</b>	72
09	Leitura, escrita e transformação social - <b>André Lúcio Bento e Sostenes Cezar de Lima</b>	85
10	O uso de tecnologias digitais: uma experiência em Portugal com os/as professores/as participantes do Projeto Amadora Aprender Digital - <b>Vera Lucia Fortes Zeni e Adilson Tadeu Basquerote</b>	94
11	Educação escolar indígena e educação popular freireana: um diálogo para o movimento de afirmação étnica do povo potiguara - <b>Carlos Augusto da Silva Junior e Sidnei Felipe da Silva</b>	110
12	Possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas asseguradas pelas leis nº 10.639/2003 e nº 12.288/2010 - <b>Fernanda Aparecida Antunes de Arruda e Rosinaldo Barbosa da Silva</b>	120

## **Apresentação**

Estamos vivenciando no Brasil um contexto em que a Educação e o Ensino estão sendo influenciados pelo pensamento neoliberal, numa perspectiva de instalar situações de mercado e de concorrência entre os indivíduos. Nesse processo a escola busca cada vez mais a eficiência e a rentabilidade, esquecendo a educação emancipadora. Preocupados com esse contexto atual e com seus rumos, organizamos esta coletânea que contribuirá com as reflexões teóricas e práticas da área educacional numa perspectiva antineoliberal. O objetivo é que esta publicação científica possa promover reflexões integradas à produção e à difusão do conhecimento científico, artístico, tecnológico e cultural em seus diferentes contextos e movimentos antineoliberais.

A coletânea intitulada **Educação e Ensino em diferentes perspectivas antineoliberais** é espaço de escuta de professores pesquisadores da Educação Básica e da Educação Superior, devidamente fundamentada, materializada na experiência com a pesquisa em seus contextos de atuação.

Os textos abordam temáticas que envolvem práticas e reflexões sobre educação e ensino em diferentes perspectivas antineoliberais, entre elas: políticas públicas e o neossujeito; educação antineoliberal; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Lgbtifobia na escola; educação no/do campo; saídas de campo e o Projeto Nós Propomos!; leitura, escrita e transformação social; uso de tecnologias digitais; educação escolar indígena e práticas pedagógicas antirracistas. Além disso, o volume traz duas entrevistas com importantes pesquisadores que trabalham com o tema em suas pesquisas e práticas pedagógicas.

Assim organizado, esse trabalho confirma a nossa visão de que a Educação crítica e transformadora é um dos caminhos para o enfrentamento das injustiças sociais e do neoliberalismo. Encontramos nos escritos, reflexão, ousadia, robustez e autodeterminação, destacando que é possível uma produção que manifeste os caminhos viáveis para a construção de uma educação alinhada as perspectivas antineoliberais.

Agradecemos aos/às autores/as pela confiança que depositaram em nós ao escrever seus artigos, bem como pelo compromisso e zelo com suas produções, sem as quais esta coletânea não seria possível.

De modo especial, agradecemos os/as avaliadores/as deste volume que nos apoiaram na concretização de mais essa produção acadêmica.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura e esperamos que o presente dossiê temático possibilite, sobretudo ao professor da Educação Básica, uma maior compreensão da importância de uma educação antineoliberal enquanto instrumento de luta e desenvolvimento social.

Brasília-DF, setembro de 2021.

**Prof. Hugo de Carvalho Sobrinho**  
**Profª. Francilane Eulália de Souza**  
Organizadores

## ENTREVISTA

### QUESTÕES TEÓRICAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ANTINEOLIBERAL

**Prof. Dr. Douglas Santos**  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francilane Eulália de Souza**

#### **Resumo**

Nesta entrevista apresentamos questões teóricas que nos permitem pensar a educação antineoliberal a partir das visões do pesquisador Douglas Santos, com foco no cenário da educação e da geografia brasileira. O entrevistado apresenta o Neoliberalismo como uma “das maneiras pelas quais o capitalismo se realiza” e que vem se fortalecendo devido o avanço dos movimentos de extrema direita. Nesse contexto, faz ainda críticas aos rumos da ciência geográfica pontuando que “no momento, nos revolvemos em pequenos grupos temáticos que imaginam dominar o conhecimento como um todo”, apresentando, ao longo da entrevista, pistas sobre as novas alternativas de enfrentamento ao neoliberalismo na educação e na Geografia brasileira.

**Palavras-chave:** educação; capitalismo; neoliberalismo; antineoliberalismo.

**Biografia do entrevistado:** Possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1983), graduação em Licenciatura pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997), professor-convidado da Universidade Pedagógica de Moçambique. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Epistemologia da Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação territorial brasileira, ensino de geografia, cultura, educação, discurso geográfico e epistemologia da geografia.

**Biografia do entrevistador:** Graduação em licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (1999). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2003). Doutorado em Geografia pela UNESP-Presidente Prudente (2012). Doutorado Sandwich pela Universidade de Alicante- Espanha. É titular da Universidade Estadual de Goiás Campus Formosa desde 2003. Atua na pós-graduação *latu sensu* em História, Narrativas e Identidades. É Líder do GEPER - Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural. Membro do NERA - Núcleo de Estudo e Pesquisa e Projeto de Reforma Agrária. Coordenou projetos de pesquisa e extensão financiados pelo MEC, IPEA e CNPq. Tem atuado na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Agrária e na Geografia escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: reforma agrária, educação do campo, currículo e formação de professores.

**Francilane Eulália de Souza:** Quais são as consequências de uma educação pautada no neoliberalismo? Considerando as singularidades desse processo em cada país, pode-se falar de um processo de reestruturação da educação pautada no neoliberalismo como um projeto global?

**Douglas Santos:** Antes de se pensar nas consequências específicas associadas ao neoliberalismo (o que, diga-se de passagem, merece melhor conceituação), precisamos recordar que a escola urbana e de massas, tal como a conhecemos, é, ela mesma, um subproduto da constituição e consolidação da sociedade capitalista na sua fase industrial e, conseqüentemente, urbana. Construída, entre outras características, no processo mesmo de expulsão dos trabalhadores da terra para as cidades, o que se observou é que a escola deveria ser um instrumento de ajuste cultural que permitiria a esses trabalhadores constituírem-se enquanto coparticipes das novas regras do viver, impostas pela proletarização do campesinato. Dessa maneira, a escola, até aquele momento um privilégio das elites, vai se tornando uma das instituições com maior capilaridade do mundo. Presente em todos os países, seja nas grandes ou pequenas cidades, no campo ou nas aldeias indígenas, tornou-se uma reivindicação popular e, no geral, um direito inalienável das novas gerações, isto é, um direito que

elas possuem e que, em muitos países, não têm o direito de não usufruir.

Um segundo aspecto a se realçar é que a escola, ainda tal como a conhecemos, desempenha sempre o papel de ser uma instituição voltada ao estranhamento, isto é, criada em nome e dentro das necessidades da sociedade urbana e industrial, responderá por aspectos fundamentais da consolidação desse novo modo de vida. O que temos claro é que, para a sociedade da fábrica, a educação da aldeia, do grupo familiar ou algo nessa escala é, no mínimo, insuficiente. A escola vai tirar as crianças do seio de suas famílias ou grupos de identidade mais próximos, para expô-la a saberes que só nela estão disponíveis e que poderiam ser resumidos em dois pontos intercomplementares:

1. A vida coletiva, isto é, a exposição das novas gerações a formas de sociabilidade extrafamiliares, redefinindo a escala das afetividades e dos regramentos em nome da vida tipicamente urbana (os horários, a centralidade temática, os exercícios, os agrupamentos etc.).
2. O acesso a novos formatos das relações simbólicas expostas, que são a novas linguagens ou, no seu formato mais simples, a novos regramentos das estruturas linguísticas já conhecidas. Assim, com o nome de matemática, história, geografia, gramática, literatura, biologia, física, educação física, música, artes plásticas e tantas outras variantes no mesmo sentido, propõe-se aos estudantes um quase infinito conjunto de questionamentos que, fora da escola, ele simplesmente não possuiria e, na busca das respostas, novas linguagens, novos sistemas simbólicos são apresentados e, com eles, uma nova escala de relações se apresenta: a possibilidade das relações que, dentro da sociedade capitalista, possuem a dimensão planetária.

Voltando à pergunta, valeria pensarmos um pouco sobre o significado de neoliberalismo e vamos fazer isso de forma até mais reduzida do que a que utilizamos para identificar a escola. Afinal, o que chamamos de neoliberalismo? Em primeiro lugar, vale considerar que se trata da tentativa de adjetivar uma das maneiras pelas quais as relações capitalistas se realizam. Considerando que, na História do capitalismo urbano industrial, a luta entre capital e trabalho foi e é uma constante, devemos considerar que, paulatinamente, as conquistas políticas sob a direção de sindicatos e agrupamentos de esquerda, de uma maneira ou de outra, sempre se tornaram uma política de Estado. Avanços como as 08 horas de trabalho ou a universalização da escolarização básica são, hoje, parte do regramento jurídico de muitos países (bem como a saúde pública, o fim do trabalho escravo etc.) Em resumo: parte considerável das conquistas sociais se consolidou na forma de regramento estatal e sua permanência dependerá, sempre, da correlação de forças que definem as ações que advêm daquele que é uma das formas mais sofisticadas e resilientes maneiras de exercício do poder, construída enquanto “face pública” do próprio capitalismo.

O que chama a atenção nesse fenômeno é que, em determinados períodos da História recente, o acúmulo de políticas resultantes dos movimentos populares de esquerda criará o chamado “Estado do bem-estar social”. Na contramão desse mesmo processo, identificarei aqui o neoliberalismo como o período em que uma correlação de forças adversa a tais conquistas permite às elites impor o esvaziamento das políticas sociais, devolvendo, no melhor estilo da sociedade burguesa, a responsabilidade de sobreviver ao mais típico estatuto (vejam a contradição) do individualismo (onde a meritocracia é, somente, um dos aspectos mais comentados).

Para que se possa abrir caminho para se construir a resposta fica, então, a proposição: a luta contra o neoliberalismo é, de fato, nada mais que a retomada das políticas do estado do bem-estar social e, portanto, não evidencia o fato dessa fase das políticas de estado nada mais ser que uma fase do próprio capitalismo.

Colocando a escola e o neoliberalismo nos termos que me parecem mais adequados, posso especular que o declínio do Estado do bem-estar social é um fenômeno que se expressa na rasteira

do avanço dos movimentos de extrema direita e, portanto, no refluxo dos movimentos sociais de esquerda. Tal fenômeno, muito próximo de nós, não se expressa da mesma maneira em todos os povos. De fato, possui uma Geografia bastante complexa e já se observa pontos importantes de resistência, principalmente na Europa e nos EUA.

**Francilane Eulália de Souza:** Na sua visão, qual a relação entre produtivismo e neoliberalismo? Como e, de que forma, esses podem impactar a produção do conhecimento?

**Douglas Santos:** De fato, o neoliberalismo não é uma apologia ao produtivismo. Produzir mais, para circular e consumir mais e, nesse circuito, ampliar a capacidade de garantir a reprodução ampliada do capital, é um dado estrutural da sociedade tal como hoje ela se mostra hegemônica. O objetivo do neoliberalismo é garantir a produtividade e sua ampliação, reduzindo custos do estado e, portanto, ampliando a responsabilidade individual. Algo que, nesses momentos, nos obriga a lembrar da velha ficção na qual se entende que a nossa sociedade é constituída de indivíduos com direitos iguais e plenamente capazes de participar do processo de pactuação da produção, reprodução e acumulação de riquezas. Assim, numa sociedade de poderes não diferenciados, há ainda quem alardeie que somos todos iguais perante a Lei, sem considerar que a Lei é coisa de Estado e o Estado é a materialidade de uma correlação de forças.

Quanto ao papel desse processo na produção do conhecimento, valeria pensar que, numa sociedade fabril, o conhecimento que conta é aquele que pode se transformar em mercadoria, independentemente do fato de que se deve considerar que tais mercadorias tanto podem ter o formato de um automóvel quanto de um filme ou um livro. Entre a produção de objetos e a produção de cultura que tornem tais objetos um valor de uso, a produtividade vai tomando conta do mundo como um todo e é o ponto de inflexão entre o sentido de progresso e crise, na maior parte dos discursos que analisam a economia em qualquer escala que seja.

Assim, quando pensamos tudo isso em relação ao nosso país e à maneira pela qual as elites mais reacionárias, ao tomarem o poder de estado, procuram igualmente tomar o controle sobre a vida das pessoas, o que estamos vendo é uma das versões mais perversas desse processo. Nesse sentido, quando as “armas e os barões” se movem contra a pesquisa e a universidade, o que querem, de fato, é reduzir a capacidade de seus inimigos políticos e reduzir os custos de uma produção que, de forma rápida e barata, imaginam, também pode ser feita e comprada na Europa e nos EUA.

**Francilane Eulália de Souza:** Professor, nos últimos anos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como as novas Diretrizes voltadas para a formação de professores (**Resolução CNE/CP nº 2/2019**), tem recebido críticas quanto à forma de implantação e seu conteúdo. Qual caminho está sendo sinalizado nesses documentos oficiais? Estamos, no Brasil, caminhando para alargar a mercantilização da educação pública? Quais os elementos que indicam o avanço do Neoliberalismo na Educação Brasileira?

**Douglas Santos:** Desde a criação do Ministério de Educação, na década de 30 do século XX (sob o comando de Getúlio Vargas), se identifica um avanço da máquina de estado na tentativa de regulamentar e controlar a educação escolar. Tal interesse não tem qualquer novidade histórica, pois, de fato, é possível se identificar, em todo o mundo, desde o século XIX, uma preocupação das elites (à esquerda ou à direita) em ter controle sobre a estrutura e as práticas da escola. Ao que parece, imaginam que assim será possível se chegar às famílias ou às comunidades, em todas as suas escalas, com um discurso previamente ordenado e sob algum controle ideológico. A BNCC e as novas Diretrizes nada mais são que mais uma tentativa nessa direção. Vale, ainda, lembrar que as proposições contidas nesses documentos possuem suas raízes mais evidentes na própria LDB em vigor e, portanto, é um desdobramento do reacionarismo que já estava contido no comando que Darcy Ribeiro exerceu sobre o MEC naquele período.

Quanto ao fato de o Brasil caminhar para o alargamento da mercantilização da educação pública, valeria comentar que tal possibilidade não necessariamente se expressa pela privatização das instituições escolares. Livros didáticos, equipamentos eletrônicos, suporte privado ao debate público sobre questões de ordem pedagógica, uso abusivo da Educação à Distância (em suas diferentes vertentes) acabam por promover os percursos possíveis de atuação do capital privado dentro do sistema escolar público. Tal processo não levará, em relação à escola básica, a uma diminuição significativa dos custos (pode até provocar um efeito contrário), mas, certamente, permitirá que determinadas parcelas de investidores privados ampliem suas capacidades de se tornarem grandes fornecedores da rede escolar e, assim, pactuarem um certo tipo de “mercado cativo” com o dinheiro público.

Quanto ao neoliberalismo enquanto um projeto para a educação brasileira, creio que já aponte algumas ideias sobre o assunto.

**Francilane Eulália de Souza:** Na sua concepção, quais as vias disponíveis para promoção de enfrentamento da perspectiva neoliberal na Educação brasileira?

**Douglas Santos:** Voltando ao ponto de que o neoliberalismo é, somente, uma das maneiras pelas quais o capitalismo se realiza, vale considerar que qualquer movimento no sentido de combater a evolução dos acontecimentos, que hoje marcam a vida dos brasileiros, estará associado a se repensar o papel dos professores, alunos, famílias, sindicatos, igrejas e todas as demais formas de organização popular, no sentido de, para além da pura e simples resistência, colocar na pauta de discussões um outro modelo de gestão da escola, no qual a comunidade escolar seja, de fato, o sujeito prioritário dessa ação política, cabendo ao Estado a manutenção da estrutura, mas não o ordenamento curricular ou o controle ideológico sobre professores e alunos.

**Francilane Eulália de Souza:** Partindo da premissa do avanço do neoliberalismo no Brasil, como senhor percebe a ciência geográfica nesse processo?

**Douglas Santos:** Creio que valeria partir da premissa que a situação brasileira, nessa conjuntura, está muito mais associada ao obscurantismo mais rasteiro e que seus responsáveis nem ao menos sabem, de fato, o que significa neoliberalismo. Trata-se de uma política de “terra arrasada”, de caráter predatório e rápido, nos obrigando a imaginar que, em caso do processo se estender por muito tempo, acabará levando a uma verdadeira guerra interna entre esses grupos mafiosos para ver quem se apropriará das “sobras desse verdadeiro festim”.

Um segundo aspecto proposto pela pergunta é a ciência geográfica e temos que considerar que o conhecimento científico não está imune aos desmandos que permeiam qualquer sociedade. No caso brasileiro, vale evidenciar a maneira pela qual o discurso geográfico, se apropriando da dinâmica que construiu a vaga proposição que se autodenominou de Geografia crítica, acabou por se tornar um amplo leque, mais ou menos desarticulado, em nome de uma lista infinita de ativismos de todos os tipos, ampliando, a cada dia, a dificuldade de construir-se como um amplo projeto de ciência que, como propugnou Lacoste, nos ajudaria a tomar consciência de nosso lugar no mundo e, mais que isso, construir meios de rearranjar as posições em busca de uma nova vida, uma nova processualidade, uma nova Geografia. Em resumo: caímos na armadilha criada pelas fragilidades teóricas legadas pela Geografia crítica e, no momento, nos revolvemos em pequenos grupos temáticos que imaginam dominar o conhecimento como um todo. Nesse contexto, nos desdobramos frente ao sempre aparente paradoxo: vivemos a individuação pequeno burguesa em nome do combate ao individualismo. É preciso sair desse impasse e, no momento, isso significa fortalecer nossa principal entidade que é a AGB



Quanto à ideologia do individualismo (retomando parte do parágrafo anterior), tal como está sendo professada na atual crise provocada pela pandemia e a maneira pela qual está sendo gestada pelas diferentes sociedades, é uma das manifestações evidentes de como diferentes estados e, portanto, diferentes relações e correlações de forças, gestam a mesma temática. O mesmo poderíamos afirmar quanto às políticas em relação ao chamado “meio-ambiente” e os dilemas associados à posse da terra, ao “direito” (e o Estado volta ao debate) às terras indígenas e quilombolas e daí chegaremos às reivindicações resultantes das lutas antirracistas, antimachistas, anti-homofóbicas, contra a censura, contra a tortura... e a lista não tem fim.

Vivemos, portanto, o limite insuportável da tragédia e é nela que devemos buscar a inspiração para construir novos projetos de sociedade e, portanto, de escola e de conhecimento. Isso, no entanto, é um debate de muitos e não caberia nessa pequena entrevista.

### Referências

LACOSTE, Y. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

MOREIRA, Ruy. *O Círculo e a Espiral*. Rio de Janeiro: Ed. Obra Aberta, 1993.

MOREIRA, RUY. *Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia no Brasil no Período 1978-1988)*. Rio de Janeiro in

<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/28/26> consultado em 23/08/2015

SANTOS, D. *Sobre a relação entre epistemologias e a rosa dos ventos*. **Revista Tamoios** v. 14, n. 2 (2018) págs. 182-196 – UERJ – Rio de Janeiro, 2018. In <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/issue/view/1961>

SANTOS, D. “*Crônica em torno do capitalismo e seu currículo: observações para confundir o debate disciplinar e, especialmente, em relação ao ensino da Geografia*” in: “*Geografia e suas linguagens: a construção de novas leituras sobre o espaço regional sul-mato-grossense 2*” – Oliveira, A.M.S. et alii (orgs.) Campo Grande, MS: Life Editora, 2018

SANTOS, D. *A Geograficidade da Escola e o ensino da Geografia*. **Revista Tamoios** da UERJ, 2014

SANTOS, D. *O Significado de Escola*. Rev. Construção Psicopedagógica, v.16, n.13, São Paulo dez. 2008 in

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542008000100003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542008000100003&script=sci_arttext)

## ENTREVISTA

### O PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA ANTINEOLIBERAL

**Prof<sup>ª</sup>. Gina Vieira Ponte de Albuquerque**  
**Prof. Hugo de Carvalho Sobrinho**

#### Resumo

Apresentamos, nesta entrevista, as reflexões teórico-práticas da professora Gina Vieira, autora do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI). Por meio desse diálogo, foi apresentada a origem do projeto, sua dinâmica e sua contribuição para uma educação transformadora e antineoliberal. Em seus dizeres: “o discurso neoliberal espraia-se, interferindo em todas as estruturas e relações. Para falar sobre a relação entre o Neoliberalismo e as questões de Gênero, pensando especificamente os direitos das mulheres, é necessário destacar que é ponto pacífico que o sexismo e o racismo são decisivos para a manutenção do capitalismo”. É evidenciado, no decorrer da entrevista, a relevância do projeto no enfrentamento do neoliberalismo; por isso, ele se constitui como uma prática realmente antineoliberal.

**Palavras-chave:** programa mulheres inspiradoras; prática educativa; antineoliberal.

**Biografia da entrevistada:** Mestre pelo Programa do Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília. Graduada em Letras - Português e Respectivas Literaturas pela Universidade Católica de Brasília (2000). Pela Universidade de Brasília é também especialista em: Educação a Distância (2009), Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (2011), Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (2015). Atua como professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação desde abril de 1991. É autora e executora do Projeto Mulheres Inspiradoras que foi agraciado com o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o 8º Prêmio Professores do Brasil, concedido pelo Ministério da Educação, o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, concedido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com o Conselho Nacional de Pesquisa e com o Ministério da Educação. Ainda pelo projeto Mulheres Inspiradoras, recebeu também, o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, pelo qual atua como embaixadora, tendo proferido mais de 200 palestras sobre Igualdade de Gênero e Educação em Direitos Humanos em escolas, universidades e centros de pesquisa. É defensora da educação para a igualdade étnico-racial e de gênero e concebe a educação como instrumento de fortalecimento da democracia e para a transformação social. É membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

**Biografia do entrevistador:** Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2014), mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (2016), cursando o doutorado em Geografia pela Universidade de Brasília (2017). Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia e História (2015). Atualmente é Professor da Carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). É integrante dos seguintes Grupos de Pesquisas: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB), Geografia e Análise Ambiental da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Investigadores Iberoamericanos em Educación Geográfica (IEEG) e Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica da Universidade Federal de Goiás (NEPEG/UFG). Compõe a Rede Iberoamericana de Professores investigadores do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica e integra a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), no âmbito da Região Metropolitana do Distrito Federal. Tem experiência na área de Geografia e do ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: processos pedagógicos, experiências e práxis na Educação Geográfica, temas e conteúdos de Geografia, formação de professores, categoria lugar, projetos pedagógicos em Geografia e Educação

para a sustentabilidade.

**Hugo de Carvalho Sobrinho:** O Programa Mulheres Inspiradoras foi iniciado em 2014 como um Projeto, e atualmente passou a integrar a Política Pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Considero que para se tornar política pública um caminho foi trilhado. Assim, nos fale um pouco de sua origem e em qual contexto ele foi desenvolvido até a sua institucionalização.

**Gina Vieira Ponte de Albuquerque:** O Projeto Mulheres Inspiradoras nasceu como resultado de inquietações internas, em relação ao modelo hegemônico de escola. Ele também é fruto de um longo processo de ressignificação da minha prática pedagógica. Eu comecei a atuar como professora desde 1991. Atuei nas séries iniciais por cerca de uma década. Em 2003, depois de ter concluído o curso de Letras e de iniciar o meu trabalho junto a adolescentes, eu passei por uma grande crise. Eu sempre fui muito apaixonada pelo que eu fazia e entrar em sala de aula e não conseguir envolver os estudantes no que eu estava propondo foi me adoecendo. As cenas pedagógicas em que a sala de aula era um caos generalizado e não um espaço de encontro, de aprendizado e de diálogo foram se repetindo à exaustão. Aquela escola onde foi deflagrada essa crise interna era a escola pública da minha comunidade, onde 11 anos antes eu havia estado como estudante, na 5ª série. Pelas experiências transformadoras que eu mesma vivi, a partir da educação, eu sonhava em retornar como professora e, pelo meu trabalho, ser agente de transformação na vida dos jovens que eu vi nascer e crescer na nossa periferia. Por mais que eu me esforçasse, eu não conseguia atingir este objetivo, ao contrário disso, eu sentia que as minhas aulas se tornaram um estorvo para eles e fonte de frustração e tristeza para mim.

Por mais que eu tentasse diversificar o meu fazer pedagógico, por mais que eu achasse que o que eu estava propondo era interessante, nada funcionava. Eu fui entrando em um processo de adoecimento psíquico que foi se agravando consideravelmente até que, depois de receber o diagnóstico de depressão severa, eu precisei buscar ajuda psiquiátrica e psicoterapêutica para entender porque a sala de aula que, até então, era fonte de prazer, estava se tornando um espaço de sofrimento para mim. Depois do processo terapêutico, passei a ter mais clareza de três questões importantes:

- ✓ Para obter prazer no meu trabalho, era imprescindível que eu sentisse que o que eu fazia produzia resultados, em especial, relacionados a conectar-me genuinamente com os estudantes e a colaborar efetivamente para as suas aprendizagens e para o seu desenvolvimento integral;
- ✓ Parte do meu adoecimento tinha origem em questões estruturais- depois que eu passei a atuar nos Anos Finais, o meu volume de trabalho triplicou, eu passei a ter muito mais estudantes sob minha responsabilidade, muito mais trabalho burocrático a cumprir e muito menos tempo para planejar as minhas aulas com a qualidade pedagógica que eu sempre gostei de trazer ao meu trabalho;
- ✓ A resistência dos estudantes às minhas aulas não tinha origem apenas em questões individuais, ou relacionais, mas em questões coletivas, maiores, do ponto de vista político-pedagógico. Ao mergulhar no meu processo terapêutico, eu percebi que precisava estudar ainda mais para compreender porque os jovens viram as costas para a escola e, neste processo me dei conta de que os jovens viram as costas para a escola porque, primeiro a escola vira as costas para eles. Nós temos insistido em um modelo educacional ultrapassado, obsoleto, autoritário, instrucionista, colonial e bancário que privilegia os saberes das classes dominantes e reduz os estudantes a expectadores das aulas e a tarefeiros. Até então, eu não tinha um nível tão profundo de consciência, como eu passei a ter depois desta crise, quando a perceber-me como tributária desse paradigma educacional, eu não me dava conta de que eu o repercutia em minhas práticas. Eu

precisava, então, ter a coragem de contestar a cultura escolar e ressignificar a o meu fazer pedagógico para resgatar o prazer de estar em sala de aula.

Depois desta tomada de consciência, de 2003 para cá, eu vim em um esforço contínuo de rever e redimensionar o meu trabalho. Lendo e relendo nomes importantes das Ciências da Educação como Paulo Freire (2018), Bernard Charlot (2013), Pedro Demo (2006), e, mais recentemente, Bell Hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2017), eu fui entendendo que, tão importante quanto ouvir estes grandes intelectuais era ouvir os estudantes com os quais eu trabalhava. E, ouvindo atentamente os estudantes, eu fui provocada a inserir as novas tecnológicas de forma mais contundente à minha prática pedagógica. Em diálogos com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, fui inquirida por eles sobre o porquê de eu não utilizar as redes sociais. Muito inspirada nas palavras do professor Demerval Saviani (2013) e na Pedagogia Histórico-Crítica, entendi que, para trazer maior força ao meu trabalho eu precisava partir das Práticas Sociais dos estudantes e, se as redes sociais faziam parte destas práticas, eu precisava olhar para elas.

E, foi usando as redes sociais como ferramenta de aproximação com os estudantes, como um espaço onde eu poderia conhecê-los para além dos muros da escola, que eu deparei com um vídeo produzido e postado por uma menina de 13 anos, no qual ela se apresentava dançando de forma muito erotizada. A letra da música que ela escolheu, a performance que ela adotou, a roupa que ela usava, os vários elementos simbólicos que constituíam o vídeo reportavam à cultura de objetificação e hipersexualização do corpo feminino. Foi olhando para aquele vídeo que eu fui profundamente provocada a pensar sobre o porquê de ser tão recorrente na nossa cultura que meninas e mulheres repercutam esta representação que nos reduz a um corpo enquadrado dentro de um padrão estético e em um script que nos desumaniza e objetifica. Pouco a pouco, nas minhas pesquisas sobre o tema eu fui percebendo que aquela menina de 13 anos, assim como todos nós, é sujeito sócio-histórico, o que somos é resultado de como somos subjetivados dentro da cultura. E a cultura brasileira é fortemente marcada por Tecnologias de Gênero (LAURETIS, 1994) ou seja, modos simbólicos que operam para definir papéis diferentes para homens e mulheres.

O problema destes modos simbólicos é que eles operam para educar as meninas para ocuparem o espaço doméstico, os espaços considerados subalternos, de menor prestígio e para que os meninos ocupem espaços de poder. A nós mulheres, o que é oferecido como possibilidade identitária é o casamento e a maternidade, e aos homens um sem número de possibilidades ligadas ao sucesso na carreira profissional, ocupação de espaços públicos e de cargos de prestígio, e com poder para tomada de decisões. Eu me dei conta de que, como afirma Santomé (1995, p. 155): “O sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas, redescobrir sua história, recuperar a voz perdida. Se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, a realidade dos porquês de sua opressão e silenciamento”.

A partir daquelas reflexões eu concluí que faltam às meninas fontes de inspiração feminina que transcendam os estereótipos de gênero. As representações hegemônicas sobre o que é ser mulher na nossa cultura reportam a imagens de corpos objetificados e exaustivamente usados para vender produtos, para promover um determinado padrão estético que é jovem, magro, branco. É a partir destas reflexões que eu sistematizei o Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI), um projeto que tem como eixo central a ideia de que é necessário resgatar, visibilizar e dar destaque às biografias de mulheres que se recusaram a se enquadrar nos estereótipos de gênero e deixaram grandes legados para a humanidade em diferentes áreas - Ciências, Literatura, Direitos Humanos. O projeto teve como eixo estruturante os Letramentos Crítico, Literário e Racial e como eixo transversal a educação em e para os direitos humanos e para a diversidade, com foco em equidade de gênero e raça.

Na realização do projeto foram propostas as seguintes ações: a leitura de seis obras escritas

por mulheres (“O Diário de Anne Frank”; “Eu sou Malala”; “Quarto de Despejo- Diário de uma Favelada” de Carolina Maria de Jesus; “Não vou mais lavar os pratos”; “Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz” e “Espelhos, Miradouros e Dialéticas da Percepção”, os três últimos de autoria de Cristiane Sobral), o estudo da biografia de dez grandes mulheres (Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns) e a entrevista às mulheres da comunidade de Ceilândia (ALBUQUERQUE, 2020).

O projeto teve por objetivo fazer um trabalho intensivo voltado para a leitura de obras escritas por mulheres, com a predominância de textos vinculados ao gênero biografia. Na definição dos nomes das dez personalidades a serem pesquisadas pelos estudantes, privilegiei trabalhar com uma diversidade de mulheres: brancas como Zilda Arns; negras como Rosa Parks; jovens como Anne Frank; idosas como Cora Coralina; grandes nomes da academia como Nise da Silveira; privadas do direito à escolarização, como Carolina Maria de Jesus, na perspectiva de colocar em evidência a questão das interseccionalidades (AKOTIRENE, 2019), mas, também, de sinalizar para meninos e meninas, os estudantes participantes do projeto, como as mulheres, em diferentes momentos históricos e condições sociais e econômicas deixaram grandes legados à humanidade.

Parte do projeto foi abordar a temática da violência contra a mulher a partir da leitura e compreensão do texto “Cordel da Maria da Penha”, de autoria de Tião Viana. Foi criada uma campanha entre os estudantes e seus familiares, visando a divulgação do tema: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher.” Além de abordar, como está disposto na Lei 11.340/06, mais conhecida como Lei Maria da Penha, as diferentes manifestações de violação de direitos de mulheres, como violência física, psicológica e patrimonial, também foi realizado um trabalho sobre prevenção à violência virtual contra mulheres a partir da metodologia de Estudo de Casos. Estudantes do 9º ano, portanto, veteranos na escola, participantes do projeto em 2015, produziram material audiovisual, documentários, curta-metragem, peças de teatro para orientar os estudantes do 6º, 7º e 8º ano quanto a como proceder nas Redes Sociais com responsabilidade e ética, visando não incorrer em práticas como sexting, ou a chamada “pornografia de revanche”, onde mulheres têm seus vídeos e fotos íntimas disseminados no cyberspaço sem que elas autorizem.

Na última etapa do projeto os estudantes foram convidados a escolher e entrevistar a mulher inspiradora de suas vidas. O objetivo era que, a partir dos dados obtidos, eles produzissem um texto autoral, escrito em primeira pessoa, contando a história dessa mulher. A maioria escolheu para entrevistar suas mães, avós e bisavós. Essa foi, certamente, a etapa mais surpreendente do projeto. Os estudantes puderam sanar lacunas que traziam em relação à história de vida dessas mulheres. E todos puderam ver, de maneira mais palpável, a partir dos dados que emergiram das cerca de 150 entrevistas realizadas, a grande relevância do trabalho das mulheres naquela comunidade periférica do Distrito Federal.

A etapa de escrita do texto teve início em maio de 2014 e foi até dezembro. Em 2016, a coletânea de textos produzidos pelos estudantes foi transformada no livro “Mulheres Inspiradoras”, lançado com o apoio do Sindicato dos Professores do Distrito Federal e com o auxílio de representantes da sociedade civil que se interessaram em apoiar a iniciativa. Todo o projeto foi desenvolvido com a proposta de promover um trabalho que privilegiasse a leitura e a escrita autoral. Na realização do trabalho com a escrita, privilegiou-se a utilização de diferentes gêneros textuais como Diário de Bordo, entrevista, folder, cartaz, resumo e resenha crítica (ALBUQUERQUE, 2020).

Considero relevante destacar que, não bastava desenvolver um projeto que abordasse um tema como o legado de mulheres. O fortalecimento da minha formação mostrou-me que seria necessário construir metodologias capazes de suscitar a participação dos estudantes. Pensando nisso, o projeto foi realizado privilegiando metodologias mais horizontais, que envolvessem a interlocução

dos estudantes com seus pares, a pesquisa em grupo, os debates, as rodas de conversa, a apresentação de seminários, a incorporação de novas linguagens ao fazer pedagógico, como o teatro, o audiovisual. Visando afastar-me do paradigma instrucionista da educação, fui buscando formas de promover aulas que fossem menos expositivas e mais participativas, nas quais os estudantes tivessem espaços qualificados de expressão.

**Hugo de Carvalho Sobrinho:** A partir das reflexões e contextos da origem do Projeto houve alguma modificação na ideia inicial? Há uma metodologia explícita para implementação do Programa Mulheres Inspiradoras nas escolas?

**Gina Vieira Ponte de Albuquerque:** Quando o projeto foi ampliado para outras escolas, fizemos um esforço de manter os princípios e a adesão aos campos teóricos que orientaram a sua criação e desenvolvimento. O projeto concebe a educação como prática da liberdade, o docente como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e reconhece a escola como um espaço de resistência à imposição dos saberes das classes dominantes como os únicos saberes válidos. Toda a elaboração do projeto partiu das concepções propostas na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), na Psicologia Histórico-Cultural e nas Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo (SILVA, 1999).

Depois de sua primeira edição, já em 2014, ano em que ele foi executado, o PMI recebeu o reconhecimento do 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, promovido pela então, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, do 8º Prêmio Professores do Brasil, iniciativa do Ministério da Educação. Nessa ocasião, o projeto foi apontado como a melhor iniciativa pedagógica nos Anos Finais, no Centro-Oeste, dentre os trabalhos inscritos e, mais tarde, concorrendo com projetos de outras regiões, recebeu o prêmio extra de melhor trabalho pedagógico em nível nacional<sup>1</sup>. Todos esses prêmios cooperaram para que o projeto ganhasse visibilidade e a atenção de dois organismos internacionais que manifestaram interesse em ampliar a sua área de abrangência (ALBUQUERQUE, 2020). Por ocasião de um evento chamado “Brasília, cidade internacional”, eu apresentei o PMI. O evento, organizado pela Assessoria Internacional do Governo do Distrito Federal, tinha por objetivo dar visibilidade a práticas que tiveram início em Brasília e alcançaram notoriedade fora do país. Nessa ocasião, após apresentar o projeto, um representante do Banco de Desenvolvimento da América Latina - CAF que estava presente fez uma série de perguntas sobre o projeto e solicitou-me que enviasse, via e-mail mais informações sobre ele. Dias depois, recebi a notícia do interesse da CAF em colaborar na ampliação do projeto.

Com esse objetivo, em 2017, foi firmado, então, um Convênio de Cooperação Técnica não Reembolsável entre o Governo do Distrito Federal (GDF), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Corporação Andina de Fomento (CAF) e a Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Cultura e Ciência (OEI). O projeto passou por uma expansão para 15 escolas da rede pública do Distrito Federal (DF), ganhou o estatuto de programa de ampliação, e passou a ser nomeado como “Programa de Ampliação das Áreas de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Posteriormente a iniciativa recebeu o reconhecimento de mais 11 prêmios diferentes, a saber: 10º Prêmio Construindo a Igualdade, concedido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, Prêmio Mietta Santiago, concedido pela Câmara Federal, Medalha Mérito Buriú, concedida pelo Governo do Distrito Federal, Moção de Louvor na Câmara Legislativa do Distrito Federal, Prêmio Igualdade de Gênero na Cultura, promovido pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal, 3º Prêmio Mulher Educadora, cidadão do mundo, concedido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal, Finalista no Prêmio 22º Prêmio Cláudia na categoria Trabalho Social, finalista no Prêmio Professor Nota 10). Em 2015, Obteve, também, o I Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos, promovido pela Organização de Estados Iberoamericanos, em parceria com a Fundação SM

<sup>2</sup> De acordo com a delegação nº 00651/16 de novembro de 2016.

Coube a mim, em 2017, como autora e executora do projeto original, coordenar o programa de ampliação, bem como, junto à equipe da SEEDF, CAF e à OEI e com o apoio da professora Vitória Régia, definir como seriam utilizados os recursos doados para a iniciativa. Considerando que o PMI tem como grandes pilares o trabalho com a leitura de obras de autoria feminina, compreendemos que a melhor maneira de investir os recursos seria adquirindo o acervo proposto em 2014.

Para a realização de todo o trabalho foi constituída uma equipe que atuava na Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB e outra que atuava no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. Na SUBEB, eram realizadas as ações concernentes aos trâmites administrativos para o desenvolvimento do projeto. A iniciativa foi acompanhada sistematicamente por uma assessora do Secretário de Educação, que esteve presente desde antes da assinatura do Convênio até a sua conclusão em dezembro de 2017. A então assessora, Vânia Costa, teve um papel fundamental na concretização da proposta.

Assim, o programa levou, em 2017, o Projeto Mulheres Inspiradoras a outras escolas trabalhando para a difusão de uma perspectiva de educação para a cidadania, para a equidade de gênero e para a transformação social. Segundo o documento que norteia o Convênio de Cooperação Técnica não reembolsável, as ações do programa se iniciaram em maio de 2017, com o curso de formação docente ofertado a 48 professoras de diferentes componentes curriculares, que foram selecionadas, via edital público<sup>3</sup> para desenvolver o projeto (ALBUQUERQUE, 2020).

O edital proposto apresentava o projeto e estabelecia que as escolas seriam selecionadas por adesão, definindo que seriam privilegiadas as unidades de ensino em áreas de maior vulnerabilidade social. Para definir quais seriam essas unidades, a Secretaria de Educação estabeleceu como critério optar pelas escolas situadas nas regiões mais críticas, segundo o Mapa de Violência da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal. Cada escola poderia inscrever até dois/duas professores/professores, sendo que um/uma deles/delas necessariamente deveria ser professor/professora de Língua Portuguesa. Também seriam privilegiados profissionais que atuassem com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que todo o acervo era voltado para esse público.

Segundo a ementa da proposta de formação, o curso teve duração de 12 encontros semanais, presencias e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, sendo que um desses encontros, o último, foi realizado com professoras, professores e representantes dos estudantes das 15 escolas selecionadas, na presença de autoridades representantes do Governo do Distrito Federal e dos organismos participantes do Convênio de Cooperação Técnica não reembolsável. A carga horária do curso foi de 180 horas, sendo 39 presenciais, 111 no Ambiente Virtual de Aprendizagem e 30 indiretas.

A formação teve como objetivo apresentar os princípios que fundamentam o programa, as metodologias e as temáticas que envolvem o projeto e oferecer orientações e subsídios para a criação de outras iniciativas pedagógicas alinhadas à Pedagogia Crítica. Desde o início do programa, foi acordado junto aos profissionais de educação em formação que a proposta não era que eles se tornassem multiplicadores ou replicadores do projeto, mas que a partir do conhecimento dos princípios que o orientam, eles e elas pudessem elaborar projetos autorais, em diálogo com os princípios e que estivessem de acordo com o perfil, as especificidades e demandas da comunidade na qual cada professor e professoras estavam inseridos.

---

<sup>3</sup>Edital nº 13 de 24 de fevereiro de 2017.

Outra ação do programa que merece destaque é a distribuição de um acervo com as obras propostas pelo PMI, para o trabalho de leitura nas escolas contempladas. Como eu mencionei, quando fomos apresentados à proposta de ampliação tínhamos que decidir como os recursos empreendidos na iniciativa seriam empregados. Optamos pela compra de livros<sup>4</sup>. Cada escola recebeu 21 exemplares dos livros “Não vou mais lavar os pratos” e “Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz”, de Cristiane Sobral, “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, “Diário de Anne Frank”, escrito por Anne Frank e publicado por seu pai, Otto Frank, e “Malala: a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca.

Ao longo da formação, professores e professoras selecionadas para realizar o projeto em suas unidades de ensino tiveram a oportunidade de entrar em contato com o percurso didático-metodológico proposto no projeto original, explorar os instrumentos didáticos criados para sua execução e conhecer os princípios que nortearam a sua sistematização. Esses princípios<sup>5</sup> são: 1. Concepção do/a professor(a) como intelectual transformador(a) e autor da própria prática; 2. Valorização do protagonismo e dos saberes prévios de estudantes; 3. Fomento à leitura em sala de aula; 4. Concepção da escrita como prática social; 5. Valorização do legado de mulheres inspiradoras, em diferentes narrativas históricas e âmbitos da sociedade; 6. Alinhamento à pedagogia de projetos; 7. Compreensão da aprendizagem como processo; 8. Valorização dos saberes prévios dos estudantes; 9. Utilização de metodologias ativas, que estimulem o engajamento dos estudantes; 10. Promoção de práticas que estimulem a integração à comunidade; Trabalho pedagógico integrado à comunidade; 11. Observância das diretrizes da educação em e para os direitos humanos. Na primeira edição, segundo relatório emitido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras chegou a cerca de 3000 estudantes e formou 47 professoras e um professor. Também é importante destacar que, desde a experiência piloto, em 2017, até hoje, contamos com o apoio do Grupo de Pesquisa Educação Crítica Autoria Criativa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. A equipe acompanhou a implementação do programa e realizou a avaliação. Desde então, já foram defendidas três dissertação de mestrado e duas teses de doutorado sobre o PMI.

**Hugo de Carvalho Sobrinho:** Percebe-se que o Programa se vincula a uma perspectiva crítica e transformadora. Qual a relação do Mulheres Inspiradoras com as perspectivas antineoliberais na/da educação? Como você entende/analisa a questão do Gênero Feminino e Neoliberalismo?

**Gina Vieira Ponte de Albuquerque:** Gênero é uma categoria estratégica para a discussão sobre Neoliberalismo. Acho importante delimitar do que estou falando quando me refiro a “Neoliberalismo”. Reporto-me à reflexão proposta por Andrade (2019) que sobre o termo afirma que o Neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou uma política econômica, mas uma perspectiva que incide sob toda a nossa existência, que trabalha para estabelecer um modelo de sociedade. A lógica neoliberal atua constringendo todos a comportarem-se dentro da dinâmica do mercado. Todas as estruturas, relacionamentos e dinâmicas sociais são pressionadas a se orientar na perspectiva da concorrência, da disputa incitada no mundo corporativo. Neste sentido, Andrade (2019) afirma: (...) a norma neoliberal é caracterizada por sua transversalidade, podendo ser encontrada em diferentes níveis e em diferentes esferas da vida, o que explicaria a promiscuidade adjetiva que o termo neoliberal adquire, mas sem perder de vista suas características distintas (ANDRADE *apud* DARDOT; LAVAL, 2013, p. 6).

---

<sup>4</sup> A aquisição dos títulos de cada obra foi financiada pela Corporação Andina de Fomento, a distribuição foi feita pela Secretaria de Educação e a gestão dos recursos, bem como aquisição das obras foi feita pela Organização de Estados ibero-americanos.

<sup>5</sup> Fonte: Plano de curso Projeto Mulheres Inspiradoras: Educação para a Transformação Social.



Assim, o discurso neoliberal espalha-se interferindo em todas as estruturas e relações. Para falar sobre a relação entre o Neoliberalismo e as questões de Gênero, pensando especificamente os direitos das mulheres, é necessário destacar que é ponto pacífico que o sexismo e o racismo são decisivos para a manutenção do capitalismo. Como afirma Ascoff (2020) “Como um sistema histórico, o sexismo e o racismo têm sido centrais na estratégia de acumulação no capitalismo. O sexismo faz com que o trabalho doméstico não remunerado das mulheres, essencial para a sociedade, pareça natural, fruto de seu amor”. Desta forma, propor uma Pedagogia Engajada, que traga consciência sobre as opressões de gênero para meninos e para meninas, um dos objetivos do Projeto Mulheres Inspiradoras, é imprescindível para promover uma educação transformadora.

**Hugo de Carvalho Sobrinho:** A partir das suas experiências e formação quais os indicativos e/ou elementos que nós estamos adentrando em uma educação neoliberal?

**Gina Vieira Ponte de Albuquerque:** Há muitos indicativos que evidenciam a forte interferência do neoliberalismo na educação. Os mais expressivos para mim são aqueles ligados aos projetos como a Escola sem Partido, a militarização de escolas públicas, o Ensino Domiciliar e a alta incidência do Terceiro Setor e de grandes corporações econômicas nas políticas curriculares. Todas estas propostas convergem para o esvaziamento do sentido da educação como processo de humanização, e colaboram para o apagamento da concepção da escola como espaço de fortalecimento da democracia. Como afirma Catini (2019, p.33): “Nunca fomos tão educados, e no entanto, nunca fomos tão privados de formação. E o que poderia parecer uma contradição absurda é, na verdade, apenas um resultado da captura da forma e da função da educação pelo progresso do capital”.

A invasão do campo educacional pelos neoliberais é tão contundente que, nos últimos anos temos visto as Ciências da Educação sendo ignoradas e em seu lugar as categorias linguísticas usadas passa a orientar a gestão educacional e a Organização do Trabalho Pedagógico reportam todas ao campo semântico do mundo empresarial, colaborativo. O território da educação é invadido por léxicos como “metas”, “avaliação sistemática de rendimento”, “empreendedorismo”, “eficácia”. Um dos grandes problemas da lógica Neoliberal e sua incidência na educação é que ela ignora o fato de que os nossos problemas educacionais são, antes de tudo, problemas de desigualdade social. Como afirma Silva (1996, p. 107) “Nessa operação, os problemas sociais e educacionais não são tratados como questões políticas, como resultado e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos de poder, mas como questões técnicas de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e matérias”.

Os neoliberais que querem incidir sob a educação, tentando impor a sua agenda de “eficácia”, “produtividade” “resultados”, propalam o discurso em favor da aprendizagem, como se aprender fosse um produto fácil de ser aferido, como se a aprendizagem pudesse ser obtida com o cumprimento de determinados roteiros, de determinados processos pré-estabelecidos. É justamente por não terem familiaridade com as Ciências da Educação e com a concretude do fazer pedagógico que desprezam o fato de que “a aprendizagem isolada se mostra insuficiente, e até mesmo avessa a uma educação, de fato” (CARNEIRO, 2019, p. 46). Nós professoras sabemos que criar uma parafernália para gerar controle, ranqueamento, e eficácia sem mudar as questões estruturais da educação como formação de docentes, número de estudantes por turma, condições materiais de trabalho dos profissionais da educação, articulação de políticas educacionais a outras políticas públicas para garantia de direitos sociais como saúde, moradia e habitação é uma proposta que tem alcance duvidoso pois “a educação ocupa territórios mais profundos e densos do que sonha a nossa vã filosofia”. É importante lembrar que “A educação em seu melhor - essa profunda transação humana chamada ensino – aprendizagem - não é sobre conseguir informações ou conseguir um emprego. Educação é sobre integridade e cura [...] É sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos o nosso lugar no mundo (PARKER *apud* HOOKS, 2019, p. 201).

**Hugo de Carvalho Sobrinho:** O Programa Mulheres Inspiradoras contribui de que maneira frente ao movimento de resistência de uma educação neoliberal?

**Gina Vieira Ponte de Albuquerque:** As teorias que dão sustentação ao Programa Mulheres Inspiradoras, em si mesmas, são críticas à educação neoliberal. Preciso dizer, inclusive que o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, que tem como fontes teóricas a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico - Cultural e as Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo, foi decisivo na elaboração do projeto. Segundo Demerval Saviani, pesquisador brasileiro que formulou a teoria que é o pilar epistemológico e pedagógico do Programa Mulheres Inspiradoras, “[...] Na Pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e de classes. A vinculação entre os interesses populares e educação é explícita. Os defensores da própria desejam a transformação da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 72).

A despeito daqueles que advogam pela neutralidade da educação, no Programa Mulheres Inspiradoras, nós acreditamos que a educação não é e não pode ser neutra, ela precisa se posicionar de forma contundente a favor dos nossos marcos civilizatórios, dos direitos humanos, da diversidade, da democracia e da cidadania. O projeto de educação promovido pela agenda neoliberal achata, aligeira, empobrece a formação dos estudantes justamente por segue a lógica do mercado regida por categorias como “eficácia” “performance” “produtividade”, “empreendedorismo”, “competição”, “meritocracia”, “ranqueamento”. No lugar de uma formação humana, integral, que permita aos estudantes acessarem aos conteúdos clássicos, e é preciso dizer que “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo a sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2013, p. 87), a defesa da agenda neoliberal é por uma educação tecnicista, prática, que treine bem os estudantes para alimentarem a máquina capitalista. Neste sentido, acho oportuno trazer mais uma reflexão proposta pelo mestre Saviani (2013) que afirma:

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a competência da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2013, p. 67).

No Projeto Mulheres Inspiradoras não abrimos mão da garantia das aprendizagens e do acesso aos conteúdos clássicos, e compreendemos estes conteúdos situados histórico e socialmente, concebemos que eles são produzidos nas relações sociais. Portanto, entendemos também, que apenas as categorias tradicionais do currículo (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos) não dão conta do que buscamos ao propor uma agenda educacional que se dê em e para os direitos humanos (SILVA, 1999) Categorias como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, emancipação e liberação, currículo oculto, resistência, identidade, alteridade, diferença, representação, cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade são decisivas para a construção de projetos- político pedagógicos que permitam aos estudantes, a partir do acesso aos conteúdos, que eles construam o pensamento crítico, e tenham a tomada de consciência sobre a organização injusta e desigual da sociedade, para que assim atuem em favor de que ela seja transformada.

Como eu mencionei, o projeto nasceu de uma grande crise profissional e de um processo de profunda transformação interior pelo qual eu passei. Depois deste processo, eu compreendi em maior profundidade que o paradigma educacional que nos rege é muito orientado pelo instrucionismo e pela educação bancária, que reduzem o estudante a objeto, tarefeiro, um repetidor de conteúdos. Este paradigma está a serviço das classes dominantes, não promove aprendizagem e transformação.

Considero relevante destacar que, além de propor um percurso robusto estruturado a partir dos letramentos críticos, com foco na leitura do texto literário e na escrita autoral, a partir de textos de autoria feminina, privilegiando mulheres negras, periféricas, vozes historicamente excluídas do currículo oficial, o Projeto Mulheres Inspiradoras provoca os estudantes a serem protagonistas no seu percurso formativo. Não bastava trazer obras e biografias de mulheres para o centro do processo pedagógico, era necessário, também, construir metodologias e situações de aprendizagem que dessem centralidade à participação dos estudantes, que lhe garantisse espaços legítimos, genuínos de expressão, de elaboração dos saberes aos quais eles estavam tendo acesso.

Desta forma, ao longo de todo o projeto, nós fizemos um esforço de rechaçar as metodologias tradicionais que reduzem o estudante a expectador das aulas, a plateia do professor, ou a copista do quadro e do livro, e optamos por metodologias como rodas de conversa, rodas de leitura, elaboração de Diário de Bordo, construção de audiovisuais, elaboração de roteiros, folder, cartazes e seminários para o compartilhamento dos saberes construídos na pesquisa sobre as biografias das mulheres. Durante todo o projeto, que teve como referência os conteúdos de Língua Portuguesa, nós trabalhamos com a concepção da escrita como prática social. Então, no lugar de produzir textos aleatórios, descolados da realidade, para o professor ou um leitor imaginário, os estudantes produziram textos que teriam circulação concreta, teriam um leitor real, primeiro os seus colegas de sala, depois para toda a escola, quando eles promoveram uma grande exposição com os materiais produzidos. Quando escreveram a história das mulheres inspiradoras das suas vidas, e nós as reunimos em um livro, eles tinham a comunidade do nosso território como interlocutora, como leitora dos seus textos.

No Programa Mulheres Inspiradoras, nós celebramos a autoria e a autonomia, tanto de docentes como de estudantes. Há intencionalidade pedagógica, planejamento sistemático de todas as ações, que foram elaboradas à luz do Currículo em Movimento, das Diretrizes de Avaliação das Escolas Públicas do Distrito Federal, mas a proposta entende que mais importante do que conceber a aprendizagem como um produto final, é entender a aprendizagem como um processo em que estudantes, professores e professoras exercem a sua autoria, a sua liberdade de pensar e contestar, sentem-se em um ambiente de segurança, de confiança e plural, onde pensamentos diversos são acolhidos. Ao longo do projeto fomos orientados pela máxima de que “a conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático” (HOOKS, 2019, p. 202). Onde não há espaço para o diálogo, não há aprendizagens, não há desenvolvimento integral. Na perspectiva neoliberal: “Expostos a um cardápio curricular estudantes participam da máquina de conteúdos alheios à sua vida. Docentes são cobrados por desvios do roteiro e se tornam coadjuvantes na elaboração dos conteúdos e protagonistas na hora da avaliação dos resultados como o vendedor apreciado pelos resultados do mês” (CARNEIRO, 2019, p. 45). No Projeto Mulheres Inspiradoras os estudantes acessam os conteúdos clássicos, mas estes conteúdos são discutidos a partir das suas práticas sociais, da sua realidade, da realidade do seu território, e não como instâncias suspensas no ar, descoladas da vida. As biografias das mulheres, mães e avós, dos estudantes, mulheres que são lideranças da nossa comunidade foram personalidades estudadas no projeto, elas acessam o espaço escolar como currículos vivos.

Como mencionei em questões anteriores, em 2017, quando fomos chamadas a ampliar o projeto para mais escolas, decidimos que ele atuaria em duas frentes: 1. formando profissionais da educação para criarem projetos autorias que dialogassem com a agenda de educação em e para os direitos humanos, com foco nos letramentos críticos, literários e raciais e 2. Fornecendo às escolas participantes obras de autoria feminina que fossem a base destes projetos autorais. No Projeto Mulheres Inspiradoras recusamos a ideia do professor como burocrata do currículo, alguém que executa um roteiro pré-estabelecido ou repete, reproduz ou atua como multiplicador de uma boa prática, nós acreditamos no professor como um intelectual transformador, autor da sua prática. Então, ao longo da formação, nós estudamos e discutimos os pressupostos teóricos que dão

sustentação para o projeto, lemos e debatemos as obras literárias propostas e acompanhamos os profissionais em formação na elaboração dos seus projetos.

Ao longo de todo de toda essa caminhada, as próprias professoras relatam processos de tomada de consciência sobre as desigualdades de gênero e raça, sobre a incidência do Capitalismo na produção destas desigualdades. Depois desta experiência, elas se dizem transformadas e mencionam como esta mudança também reverbera em suas práticas sociais. No ano passado, por exemplo, ao final da formação, uma cursista nos disse: “Gente, foi um curso que modificou a maneira de enxergar a sala de aula enquanto mulher. Eu levo um aprendizado desse curso pra vida. Eu acho que o PMI ultrapassa a questão pedagógica, eu acho que a partir de agora a minha maneira de dar aula vai ser diferente. Independente do meu projeto, eu vou escolher os meus livros com o olhar mais crítico, o PMI me fez enxergar esse outro lado, hoje eu consigo enxergar melhor as histórias que eu conto para as crianças, como que eu posso fazer as minhas aulas”.

Em 2018, a Maria Eduarda, que participou da primeira edição do projeto, em 2014, foi entrevistada para a produção de um vídeo que fez parte da V Bienal do livro e da leitura, e ela, já na universidade, quando perguntada sobre o que representou o Projeto Mulheres Inspiradoras em sua vida, mencionou: “Eu mudei totalmente, eu acho que o Projeto Mulheres Inspiradoras ele causou um impacto muito forte em mim, eu posso dizer que ele foi um marco na minha vida porque ele me abriu olhos pra, pra outras coisas que antes eu não percebia”. Enquanto a lógica neoliberal propõe uma educação tecnicista, que impeça os estudantes de tomarem consciência das relações de opressão que operam para manter o capitalismo de pé, o Programa Mulheres Inspiradoras que é tributário dos Movimentos Sociais de Base, da Pedagogia Crítica e das Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo trabalha para que os docentes, os estudantes e todos os que compõem essa grande comunidade de aprendizagem e de mudança que é o PMI, não apenas tomem consciência de como o Capitalismo, o Sexismo e o Racismo operam, mas se comprometam com a busca pela transformação social.

## Referências

- AKO'TIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo:1ª. Ed. Polén Livros. Feminismos Plurais, 2019.
- ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. **Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o Neoliberalismo- A renovação do debate nas Ciências Sociais**. Revista Sociedade e Estado. Vol. 34, número 1, janeiro/abril de 2019.
- ASCHOFF, Nicole. M. **Porque o capitalismo e o Feminismo não podem coexistir?** Revista eletrônica Mídia Negra e Feminismo- Desigualdades, Feminismo e Teorias Libertadoras. Ano XVII-Edição 197- Agosto de 2021;
- CARNEIRO, Sílvio. **Vivendo ou aprendendo... A ideologia da aprendizagem contra a vida escolar**. in Educação contra a Barbárie- por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª edição, Ed. Boitempo, São Paulo, 2019.
- CATINI, Caroline. **Educação e empreendedorismo da barbárie** in Educação contra a Barbárie- por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª edição, Ed. Boitempo, São Paulo, 2019.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Edição revista e ampliada. Ed. Cortez, 2013
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Introduction to the English Edition**. In: DARDOT, P.; LAVAL, C. The new way of the world. London; New York: Verso, 2013.
- DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes. 2006.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2018.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais- rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, ARIMED Editora. 1997.
- HOOKS, Bell. **Educação e Democracia**, in Educação contra a Barbárie- por escolas democráticas

e pela liberdade de ensinar. 1ª edição, Ed. Boitempo, São Paulo, 2019.

HOOKS, Bell. ***Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade***. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAURETIS, Teresa. Tecnologia de Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

SANTOMÉ, Furjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula- uma introdução aos estudos culturais em educação**. Ed. Vozes. 11º ed. Petrópolis. RJ, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed.rev- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais- as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**, Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade- uma introdução às teorias do currículo**. Ed. Grupo Autêntica, São Paulo, SP. 1999.

## O ENCONTRO ENTRE A POLÍTICA PÚBLICA E O NEOSSUJEITO: considerações exploratórias

Juscelino da Silva Sant'Ana <sup>6</sup>

### Resumo

O tema deste texto repercute o conceito de sujeito neoliberal, também chamado de neossujeito, estudados por alguns autores, destacando-se, entre outros, os trabalhos de Wendy Brown e Dardot e Laval. O objetivo é explorar algumas características apontadas pelos autores como efeitos do neoliberalismo no sujeito da sociedade contemporânea em suas relações com políticas públicas, especialmente as educacionais. Trata-se de uma exploração do estado da arte com intuito de se aproximar do tema para elaboração de futuros estudos sobre impactos da relação entre o neossujeito e políticas públicas/educacionais no contexto do neoliberalismo. Características desse sujeito como empreendedor, competitivo e individualista são cotejadas com traços neoliberais encontradas por diversos autores nas políticas públicas. As reflexões levantam questões sobre impactos dessa relação no sujeito e sociedade atuais, construção de atitudes e expectativas do público-alvo dessas políticas entre outras questões relevantes para futuras investigações.

**Palavras-chave:** sujeito neoliberal; neossujeito; neoliberalismo; políticas públicas.

### Abstract

The theme of this text reflects the concept of neoliberal subject, also called neo-subject, studied by some authors, highlighting the works of Wendy Brown and Dardot and Laval, among others. The objective is to explore some characteristics recognized by these authors as an effect of neoliberalism on the subject in his/her relations with public policy, especially the educational ones. This study explores the state of the art in order to approach the theme for the elaboration of future researches on the impacts of the relationship between the neo-subject and public/educational policies in the context of neoliberalism. Characteristics such as entrepreneurial, competitive and individualistic of this subject are compared with neoliberal traits found by several authors in public policy. The reflections raise questions about the impacts of this relationship on the current subject and society, construction of attitudes and expectations of the target audience of these policies, among other relevant issues for future investigation.

**Keywords:** neoliberal subject; neo-subject; neoliberalism; policy.

### Introdução

A linguagem do dia a dia, incorporada no senso comum, está impregnada de expressões metafóricas<sup>7</sup> (cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980) de base econômica. Elas cobrem uma ampla variedade dos campos da atuação humana na sociedade, desde atividades formais à intimidade da vida pessoal. Entre elas, é possível encontrar as seguintes expressões e/ou suas variações: 'ganhar a vida'; 'chão da escola'; 'patrimônio intelectual'; 'administrar a carreira'; 'investir em alguém'; 'prejuízo moral'; 'ficar no lucro'. Essas expressões indicam uma naturalização da economicização (Dardot e Laval, 2014a) dos fenômenos da vida pessoal e da sociedade.

Essa naturalização dá conta de um fenômeno que compõe a construção do sujeito neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2014a, 2014b). Acompanhando Brown (2015), isso é resultado da pulverização

---

<sup>6</sup> Doutor em Linguística, com pós-doutorado em Linguística Aplicada, Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e da Faculdade CCI.

<sup>7</sup> Metáforas conceituais representam não só uma maneira de falar, mas também mapeiam um modo de pensar (cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980). O uso sistemático de expressões metafóricas de modo coeso e coerente forma uma rede em que é tecida a maneira como um grupo social compreende um conceito ou mesmo um fenômeno. (VEREZA, 2010).

da doutrina neoliberal em valores adotados pelos indivíduos. Trata-se de um processo de commoditização silenciosa que invade todos os setores da sociedade. Observando esse quadro em um panorama ampliado, a commoditização de tudo, ainda conforme Brown (2015), alcança o estado e todas as suas instituições. Por conseguinte, as políticas públicas também sofrem essa influência. O tratamento dado a questões relacionadas ao caráter neoliberal nas políticas públicas tem sido objeto de discussões (MORAES, 2002; PILLER e CCHO, 2013; ZACHI, 2016) e apresenta duas dimensões complementares. Por um lado, a dimensão social tem recebido uma orientação neoliberal em sua implementação (DOURADO, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; VIANNA; UNBEHAUN, 2004), por outro, discute-se a construção e o papel do sujeito social introjetado pela racionalidade neoliberal, a qual modifica, inclusive, a linguagem marcada pela expressão da maneira de ver o mundo, nos termos de Lakoff e Johnson (1980).

Nesse sentido, a elaboração e implementação de políticas públicas (sociais/educacionais) descreveram uma trajetória sinuosa ao longo do século passado, ora valoradas por governantes a cargo do poder, ora enfraquecidas por eles (DOURADO, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Essa situação já tem sido discutida por vários autores indicando contornos (e conteúdo) neoliberais no planejamento e na implementação de políticas públicas e seus resultados (cf. DOURADO, 2007; MORAES, 2002). No âmbito das políticas educacionais, a escola vem ocupando lugar central nos discursos, no ideário reformista da educação brasileira, desde o início do séc. XX (1930).

Vianna e Unbehau (2004) destacam a Lei de Diretrizes e Base (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) como exemplos de políticas que resultaram em contradição a partir da reorientação neoliberal nos anos 1990 comparadas com a orientação observada na Constituição Federal de 1988. Tais contradições explicam-se, em parte, pelas disputas de interesse entre os diferentes atores políticos em jogo no interior das sociedades divididas em classes. Wendy Brown (2005, 2015) e Dardot e Laval (2014a, 2014b) redimensionam o peso da ideologia neoliberal tratando-a como uma racionalidade, que tende a planificar a sociedade e vela as contradições das classes sociais.

Dada uma brevíssima visão mais panorâmica desse quadro, retornemos ao ponto inicial de nossa reflexão, a construção do sujeito neoliberal. Nesse contexto, fala-se em neossujeito, inserido em uma sociedade reconfigurada por princípios neoliberais transformados em valores (BROWN, 2005; 2015). Isso resulta em mudanças em convenções sociais<sup>8</sup>. Na prática, a “participação da sociedade civil [passa a ser vista] como articulação com empresários e ONGS; [...] cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; [...], e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 14), possíveis marcas de políticas públicas.

Nesse contexto, pode-se indagar como se dá o encontro entre o neossujeito e a política pública neoliberal. Nesse artigo, buscamos apresentar estudos que descrevem e explicam o sujeito construído no contexto da sociedade neoliberal, conforme sinalizado nesta seção, com o objetivo de explorar algumas características reconhecidas como neoliberais no sujeito em suas relações com políticas educacionais.

---

<sup>8</sup> “Uma convenção social pode ser definida como uma instituição informal, um comportamento e um estado de expectativas construídas e compartilhadas entre um conjunto de indivíduos”. (AGGIO, 2011, p. 4). Dequech (2009, p. 73) explica que as convenções sociais, além de não oferecerem risco de sanção, apresentam duas características que outras instituições informais (normas sociais, por exemplo) não apresentam: a) uma convenção é seguida, pelo menos em parte, quando outras pessoas também a seguem; b) ela é arbitrária no sentido de que uma alternativa hipotética pode substituir o padrão atual.

Para atingir nossos objetivos, buscamos no estado da arte autores que discutem o fenômeno do neossujeito (sujeito neoliberal), notadamente Dardot e Laval (2014a; 2014b) e Wendy Brown (2015), entre outros, e levantamos suas características mais salientes. Identificadas essas características, refletimos sobre possíveis efeitos e indicamos questões a serem respondidas em pesquisas ulteriores. Esses autores foram selecionados por tratarem de um fenômeno relevante contemporaneamente, pois marcam a ação do estado em políticas educacionais – o traço neoliberal como racionalidade formadora do neossujeito.

### **O Sujeito Neoliberal: empreendedor, individualista, competidor**

Como racionalidade, o neoliberalismo se incorporou ao senso comum (READ, 2009). Para Brown (2015), o neoliberalismo está mudando a configuração da sociedade, pois penetra todos os aspectos da existência democrática. Assim, tem tratado todos os elementos da democracia em termos econômicos. Esses elementos, segundo a autora, incluem vocabulário, princípios de justiça, cultura política, hábitos de cidadania, práticas e, acima de tudo, o imaginário democrático.

Assim, para Brown, o neoliberalismo tem promovido um verdadeiro desmonte da democracia. A autora afirma que a razão neoliberal, hoje ubíqua em todos os equipamentos do estado e do mundo do trabalho, na jurisprudência, educação, cultura e um vasto conjunto de atividades quotidianas, está convertendo o caráter, o significado políticos e a operação dos elementos constitutivos da democracia em econômicos. Ela conclui que as instituições, práticas e hábitos democráticos podem não resistir a essa conversão (economização de tudo). Nesse contexto, Briggs e Hallin argumentam que

O sujeito neoliberal procura as melhores escolhas de serviços/produtos que melhor se ajustem a ele. Trata-se de um consumidor “ativo” que busca a voz do administrador (não mais do especialista). O papel do jornalista não é mais ajudar a autoridade médica a se comunicar com o público leigo, mas ajudar consumidores a explorar uma série de opções aparentemente disponíveis para eles. O objetivo não é simplesmente evitar a doença, mas maximizar a liberdade, o bem-estar, a qualidade de vida e o futuro de seus filhos (BRIGGS, HALLIN, 2007, p. 53).

Assim, a concepção de sociedade como empresa formada por empresas se impõe como norma, conforme Dardot e Laval (2014a), abrange uma nova norma subjetiva, a do neossujeito. Já não coincide com a norma do sujeito produtivo das sociedades industriais. Segundo os autores, a nova condição subjetiva é relacionada na literatura clínica psicanalítica como “era da ciência” ou “discurso capitalista”. Para Lacan (em Dardot e Laval, 2014a), explicam os autores, o sujeito da psicanálise é efeito dos discursos inscritos na história da sociedade. Sob uma perspectiva sociológica, por outro lado, a transformação do indivíduo beira a mudanças morfológicas, para a tradição durkheimiana; à expansão das relações de *commodities*, na tradição marxista; e a extensão da racionalização de todas as áreas da existência, como na tradição weberiana.

Os autores ainda entendem que tanto a psicanálise quanto a sociologia registram uma mutação no discurso sobre o ser humano que pode ser relacionada à ciência por um lado e ao capitalismo, por outro. Se há um novo sujeito, ele deve ser entendido nas práticas discursivas e institucionais que engendram o sujeito-empresa ou sujeito empreendedor. Incentiva-se uma malha de sanções, compromissos e incentivos para forjar novos tipos de funcionamento psíquico. O sujeito de Benthamite é calculista e produtivo (esse é o sujeito da sociedade industrial). O sujeito neoliberal é competitivo e imerso em competição global.

O sujeito ocidental moderno, na perspectiva de Dardot e Laval (2014a), vivia em um contexto diversificado na esfera política e nos regimes normativos: sociedades consuetudinárias e



religiosas, soberania política e troca de produtos. Eram esferas distintas. Isso produzia três espaços diferentes em que vivia esse sujeito plural: o espaço dos serviços e crenças em uma sociedade ainda rural, cristã; o das nações-estado e a comunidade política; e o do mercado monetário e produção. A fixação e alteração dessas fronteiras colocavam em jogo relações de poder e estratégias políticas. A alteração das relações humanas e das práticas cotidianas pela nova lógica econômica, no mercado e nova política nas relações de soberania, tiveram efeitos sobre o sujeito.

As democracias liberais<sup>9</sup> garantiam a separação e articulação das diferentes esferas, para Dardot e Laval (2014a). Isso permitia e respeitava um funcionamento misto do sujeito. O crescimento da democracia política (sujeito dotado de direito) e do capitalismo (sujeito guiado por seus interesses) teve impacto nessa configuração. A “modernidade” permitiu, entretanto, um desequilíbrio em favor do segundo polo desse eixo regido pela lógica geral da sujeição das relações humanas à regra da maximização do lucro. A expansão da *commodificação* (*commodities*) toma a forma da contratualização das relações humanas. O contrato se tornou o padrão de todas as relações humanas. Assim o indivíduo experimentou sua liberdade plenamente, percebendo a sociedade como um conjunto de relações entre pessoas dotadas de direitos sagrados. Isso, ainda para os autores, é que se chama de ‘individualismo’ moderno.

Além disso, continuam os autores, o que subjaz o contrato (ilusoriamente garantido pelo estado-garantidor) é uma organização dos processos de normalização e técnicas disciplinares (aparelho de eficiência). Esse aparelho produz os corpos e as almas para funcionarem no circuito de produção e consumo. O sujeito produtivo foi a grande obra da sociedade industrial. Seu correlato era o poder produtivo. A economia política tinha como seu garantidor o discurso psicológico científico, que descrevia a economia psíquica consistente com a economia. Na nova perspectiva, treinar corpos e moldar mentes toma importância fundante do sujeito. O novo sujeito neoliberal é unitário e empreendedor. Na perspectiva desse sujeito, o objetivo do novo poder é a realização pessoal. (cf. DARDOT; LAVAL, 2014b).

Finalmente, engendra-se o domínio do desejo do sujeito; ele deveria trabalhar para a empresa como se estivesse trabalhando para si próprio (colaborador). Assim, com o desejo dominado, não há questão de resistência. Novas formas de sujeição perpetradas pelo capitalismo transformam o trabalhador em *commodity*. A maior novidade, entretanto, foi a modelagem da mente para que o trabalhador se tornasse mais capaz de tolerar as novas condições criadas por ele (capitalismo). A novidade consiste em disparar uma reação em cadeia pela produção de sujeitos empreendedores que, por sua vez, vão expandir, reproduzir e reforçar as relações competitivas entre si. A ideologia justifica o engajamento no capitalismo (DARDOT; LAVAL, 2014a; 2014b).

O capitalismo se autoproclama a moeda válida (novos modos de poder, cujo efeito é constituir uma nova subjetividade), segundo os autores. O novo jeito de gerir o sujeito pressupõe que a empresa não é um lugar de florescimento humano, mas um espaço de competição. Acima de tudo, é um lugar idealmente desenhado para toda inovação, mudança constante, adaptação contínua às variações das demandas de mercado e defeito zero. A racionalidade neoliberal encoraja o ego a se fortalecer de modo que venha a sobreviver à competição. O primeiro mandamento da ética empreendedora é “Ajuda-te a ti mesmo”. A principal inovação da tecnologia neoliberal é a conexão da maneira como o sujeito é governado de fora com a maneira como o sujeito é governado de dentro

---

<sup>9</sup> O termo “democracia” significa a aspiração de o povo governar e regular sua própria vida (Brown, 2015, p. 202). Chauí (2019) explica que a democracia é definida pelos princípios da igualdade e da liberdade. Cunningham (2002) destaca princípios da participação e igualdade como traços democráticos. Já o liberalismo, ainda segundo Cunningham, é caracterizado fortemente pelas liberdades individuais. As democracias liberais, conclui o autor, são marcadas por um forte sentido de individualismo (autonomia). Nesse contexto, o indivíduo dotado de direitos civis (notadamente o burguês capitalista, para Chauí) é marcadamente o cidadão da democracia liberal (CHAUÍ, 2019).

de si mesmo. O discurso da autoestima reforça a valorização do sujeito empreendedor (DARDOT; LAVAL, 2014a; 2014b).

A racionalização do desejo está no centro da norma da empresa pessoal. A ética empreendedora é a ética dos dias contemporâneos. Ela exalta o combate, a força, o vigor, o sucesso. É por meio do sucesso profissional que se faz sucesso de vida. A ética protestante se aproxima dessa ética empreendedora, enquanto se afasta da ética do cristianismo do século 3 ou 4 (“break the self”). O novo sujeito é possuidor de um capital humano. A distribuição econômica e posição social são resultados da trajetória pessoal. O “neossujeito” é a pessoa da competição e do desempenho. Ele foi feito para vencer e ter sucesso (BROWN, 2015; DARDOT; LAVAL, 2014a; 2014b).

O herói prototípico desse sujeito é o atleta; o teatro que mostra a figura idealizada é o esporte competitivo. Isso passou a ser verdadeiro para todos os campos da vida, não só no trabalho. Enquanto o ciclo anterior do capitalismo constituía a sequência produção–economia–consumo, o novo sujeito é solicitado a produzir sempre mais e a aproveitar sempre mais. A própria vida se torna o objeto dos aparelhos de *performance* e prazer (DARDOT; LAVAL, 2014b). O novo sujeito não segue mais os caminhos normativos da família edipiana. O pai já não é uma figura que promove a ruptura do sujeito da relação com a mãe. As referências sociais não contêm mais as relações com o outro além daquelas com o mercado (DARDOT; LAVAL, 2014a; 2014b).

Na perspectiva de Dardot e Laval, o sujeito neoliberal, portanto, pode ser caracterizado como aquele que valoriza a liberdade de escolha, entendida como a possibilidade de escolher o melhor produto disponível na carteira de oferta aberta pelas empresas competidoras entre si no mercado. Esse sujeito também é empreendedor e competitivo, cabendo-lhe a oferta de seus serviços a empresas corporativas.

### **Algumas implicações**

Com base na teorização que trata do contexto neoliberal das políticas públicas e dos estudos que identificam o sujeito neoliberal, apresentados brevemente na seção anterior, é possível cotejar os dois fenômenos para compreender possíveis implicações estabelecida na interação entre o estado (representado por políticas públicas) e a sociedade, representada por esse sujeito e identificar algumas características reconhecidas como neoliberais no sujeito. É possível fazer uma primeira aproximação exploratória desse assunto para uma futura pesquisa aplicada, que pode se realizar a partir do uso da linguagem e metáforas conceituais (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

No Quadro 1, são resumidas características de políticas públicas, do neossujeito (sujeito neoliberal) e o contexto (sociedade). Essas características foram selecionadas a partir dos destaques reiterados por diferentes autores apresentados nos textos consultados. Essas características resumem um quadro panorâmico encontrado no estado da arte, mas não significa uma representação completa da discussão sobre o assunto nem se pretende abarcar a totalidade, complexidade ou profundidade das implicações que o fenômeno representa.

Quadro 1 – Características de políticas, sujeito neoliberal e sociedade

Políticas públicas (Estado)	Sujeito neoliberal	Sociedade
Direitos entregues como oferta de serviços e produtos	Cidadão VS. Cliente e consumidor (livre para escolher e consumir)	Valores conciliadores (ex. conceito de liberdade como um valor)
Terceirização (PPP)	Sujeito Empresa (empreendedor)	Economicização dos setores (commoditização)
Padronização Baseada em resultados	Individual Valorização da autoestima	Não-classista (consenso de classe)
Promove competição acentuada	Competidor	Grande empresa formada por empresas
O que se oferece? Como/qual é a política pública?	O que o sujeito quer/faz?	Qual é o contexto?

Fonte: elaborado pelo autor.

Pela observação desse quadro, é possível refletir (ainda que de forma aproximativa, embasada nos estudos apresentados neste artigo) que o “*sommelier*” de vacina, em destaque no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil, apresenta características do sujeito que procura o melhor produto disponível no “mercado” das políticas públicas. Trata-se de um consumidor “ativo”, segundo a lógica do neossujeito, capaz de buscar a melhor alternativa para si, seja no mercado, seja em políticas ofertadas pelo Estado. As políticas passam a ser tratadas como um “mercado de políticas públicas”, em que o neossujeito busca o melhor serviço/produto. É razoável levantar a hipótese de que neossujeito equipara a oferta de políticas públicas ao funcionamento do mercado.

Além disso, se, por um lado, o neossujeito é empreendedor, por outro, as políticas são tratadas como *commodities*. Assim, elas são transferidas em parte ou totalmente para a assim chamada iniciativa privada (SOUZA; LUCENA, 2021) com a possibilidade de produzir lucro. Uma das estratégias características desse tipo de terceirização se dá pelas parcerias público-privadas – PPP (MAZETTO, 2015). Essa terceirização não se materializa apenas na implantação jurídico-institucional de políticas, mas também se manifesta no vocabulário do neossujeito e nas referências à gestão dessas políticas/parcerias, conforme Mazetto (2015), que afirma que “há uma forte transferência de termos empresariais como qualidade total, eficácia e eficiência para o campo educacional.” (p. 7).

Esse quadro coloca em jogo um conjunto de características potenciais próprias do ser humano. Nesse sentido, por exemplo, outra hipótese razoável é a de que a atitude<sup>10</sup> é um elemento relevante, pois ela nos prepara para ação. Considerando essa perspectiva, pode-se perguntar então: como o neossujeito se posiciona frente a políticas educacionais? Que predisposições assume esse sujeito em relação a ofertas e resultados de políticas educacionais?

No mesmo sentido de nossas explorações, ponderamos considerar expectativas<sup>11</sup> desse sujeito, pois, assim como atitude, elas representam projeções para o futuro e podem reposicionar o sujeito frente a objetos da vida. Brum reconhece que “a racionalidade neoliberal forma uma nova

<sup>10</sup> Atitude pode ser explicada como uma predisposição para a ação. “Mais precisamente, a A. pode ser definida como o projeto de opções porvindouras em face de certo tipo de situação (ou problema), ou como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante diante de determinada situação.” (ABBAGNANO, 2007, p. 89).

<sup>11</sup> Em Abbagnano (2007, 406), expectativa significa “Antecipação de um acontecimento futuro [...]. Uma das formas da atenção ou atenção expectante, que é o preparo para a ação e a disposição das condições mentais capazes de enfrentá-la [...]. Quando a E. é mantida no estágio de excitação, com inibição das disposições à realização da ação, torna-se um estado semipatológico ou patológico, devido à exaltação das emoções.”

lógica normativa nas sociedades ocidentais” (BRUM, 2018, p. 3268). Nessa perspectiva, é legítimo interrogar: que expectativas nutre o neossujeito em relação a políticas educacionais, a escola, a currículos?

As hipóteses e questionamentos levantados nessa seção, podem sugerir uma agenda de pesquisa transdisciplinar. Essas questões podem ser exploradas a partir de várias dimensões. A linguagem desempenha papel preponderante para o reconhecimento, estudo e aprofundamento de compreensão dessas questões. Por isso, ela pode marcar o objeto inicial de estudo do encontro entre o neossujeito e políticas públicas.

### Provocações Finais

A teorização de Dardot e Laval aponta uma subjetividade regida pela racionalidade neoliberal. Isso implica um conjunto de características distintivas desse sujeito, muitas delas já registradas em estudos variados. Ela cria também expectativas, desejos e atitudes a respeito dos programas, decisões e ações do Estado. Essa conjuntura já tem sido estudada em sua complexidade por diversos autores, mas ainda há perguntas não respondidas, fenômenos não esclarecidos e explicações não desenvolvidas.

Trata-se de questões relevantes, pois podem dar conta de problemas sociais e subjetivos que afligem indivíduos e sociedades contemporaneamente. Elas podem estar na raiz de comportamentos agressivos, sectaristas ou preconceituosos, tão presentes hoje dentro e fora do mundo virtual.

### Referências

- AGGIO, G. O. Emergência de Convenções Sociais – Uma Análise a Partir da Simulação de Interações Descentralizadas Caracterizadas pela Disposição à Imitação de Comportamento. In: *RBE*, Rio de Janeiro, v. 65 n. 1 / p. 3–21, Jan-Mar, 2011.
- BRIGGS, C. L.; HALLIN, D. C. The Neoliberal Subject and Its Contradictions in News Coverage of Health Issues. In: *Social Text* 93, Vol. 25, No. 4, Winter 2007. Disponível em [http://lhc.ucsd.edu/cogn\\_150/Readings/briggs.pdf](http://lhc.ucsd.edu/cogn_150/Readings/briggs.pdf). Acesso em 30/06/2021.
- BROWN, W. *Undoing the Demos – neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.
- BROWN, W. *Neoliberalism and the End of Liberal Democracy*. **Edgework: critical essays on knowledge and politics**. Princeton University Press: New Jersey, 2005.
- BRUM, A. N. *A Ressignificação da Democracia Diante da(S) Crise(S) do Estado: um novo caminho frente à racionalidade neoliberal*. In: **Quaestio Iuris**, vol.11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. pp. 3259-3278 <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/33084/27090>. Acesso em 22/08/2021.
- CANNINGHAM, F. *Theories of Democracy – a critical introduction*. Routledge: London, 2002.
- CHAUÍ, M. Breve história da democracia. In: Chauí, M.; Mazzeo, A. C.; Fontes, V.; Miguel, L. F. *Democracia em Colapso?* Boitempo/SESC: São Paulo, 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *The New Way of the World, Part I: Manufacturing the Neoliberal Subject*. In: *e-flux Journal*, n. 51, January, 2014a. Disponível em [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_8977402.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8977402.pdf). Acesso em 18/04/2020.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *The New Way of the World, Part II: The Performance/Pleasure Apparatus*. : *e-flux Journal*, n. 52, February, 2014b. disponível em <https://www.e-flux.com/journal/52/59938/the-new-way-of-the-world-part-ii-the-performance-pleasure-apparatus/> Acesso em 18/04/2020.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *The New Way of the World, Part II: The Performance/ Pleasure Apparatus* In: *e-flux journal* n. 52, February, 2014b. Disponível em [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_8977646.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8977646.pdf) Acesso em 18/04/2020.

- DEQUECH, D. Institutions, social norms, and decision-theoretic norms. In: *Journal of Economic Behavior & Organization*, 72, pp. 70 – 78, 2009. Doi:10.1016/j.jebo.2009.05.001 Acesso em 21/08/2021.
- DOURADO, L. F. *Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas*. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live by*. London: The University of Chicago Press, 1980.
- MAZETTO, F. E. *Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um Estudo Teórico sobre as Parcerias-Público-Privadas*. In: **Caderno de Estudos Interdisciplinares – Edição Especial** Gestão Pública e Sociedade (2015) 01-21.
- MORAES, R. C. *Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade*. In: *Educ. Soc.* 23 (80) • Set 2002 • <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000002>. Acesso em 14/08/2021.
- PILLER, I; CHO, J. *Neoliberalism as Language Policy*. In: **Language in Society**, Cambridge University Press, 2013, pp. 23–44. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/neoliberalism-as-language-policy/B004843736D4B07EDC694E97836CAF97> Acesso em 14/08/2021.
- READ, J. *A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity*. **Foucault Studies**, No 6, pp. 25-36, February 2009.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SOUZA, L. M.; LUCENA, C. A. *Estado e Políticas Educacionais: reflexões sobre as práticas neoliberais*. [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1338254370.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1338254370.pdf). Acessado em 15/08/2021.
- VEREZA, S. *O lócus da Metáfora: linguagem, pensamento e discurso*. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 41, p. 199-212, 2010.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. *O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002*. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acessado em 15/08/2015.
- ZACHI, V. J. *Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD*. In: **Ilha Desterro**, 69, (1), Apr 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ides/a/bTmKvGNGd7NzdWwxnHq3cLs/?lang=en>. Acesso em 21/08/2021.

## POR UMA EDUCAÇÃO ANTINEOLIBERAL

Aurênio Pereira da Silva <sup>12</sup>  
Alcinéia de Souza Silva <sup>13</sup>

### Resumo

O objetivo deste trabalho é argumentar em prol de uma educação antineoliberal, dada a racionalidade neoliberal impregnada nas políticas educacionais brasileiras e seus desdobramentos no contexto escolar, na formação dos estudantes e na sociedade. A pesquisa teórica evidenciou, a partir da compreensão das perspectivas e perversidades desse paradigma, a necessidade de uma educação que promova ruptura com os ditames do capital, luta, cidadania, democracia, humanização, justiça, emancipação e mudanças sociais. Os caminhos apontados para isso são o compromisso com as condições e contradições da realidade, a resistência, as formações crítica e humanista (que são contrárias às lógicas de mercado) e o enfoque na qualidade social.

**Palavras-chave:** educação; neoliberalismo; antineoliberal.

### Abstract

The purpose of this work is to argue for an anti-neoliberal education, given the neoliberal rationality impregnated in Brazilian educational policies and its consequences in the school context, in the training of students and in society. Theoretical research evidenced, from the understanding of the perspectives and perversities of this paradigm, the need for an education that promotes a break with the dictates of capital, struggle, citizenship, democracy, humanization, justice, emancipation and social change. The ways indicated for this are the commitment to the conditions and contradictions of reality, resistance, critical and humanist formations (which are contrary to market logic) and the focus on social quality.

**Keywords:** education; neoliberalism; antineoliberal.

### Introdução

As novas demandas no mundo do trabalho e a necessidade de tornar o Brasil mais competitivo no contexto econômico internacional, impuseram novos ideários à educação, como o neoliberal. Em termos gerais, seus postulados centram na valorização da educação articulada aos propósitos de desenvolvimento do país, sobretudo social e econômico. Mas, cumpre dizer que essa racionalidade não é específica das políticas educacionais brasileiras. Trata-se de um paradigma inserido no campo educacional de muitos países mundiais a partir da década de 1990, em decorrência das significativas mudanças ocorridas na sociedade, especialmente dos avanços científicos e tecnológicos, de novos padrões produtivos e do fenômeno globalização, que tornou o mercado global, mais exigente e competitivo. O desdobramento dessa inserção foi a conexão entre educação e mercado, conseqüentemente as mudanças nos princípios/valores, na organização, no trabalho e nas funções da escola.

Tendo por referência esse contexto, a discussão empreendida neste trabalho volta-se à defesa de uma educação antineoliberal. Para tanto, em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa teórica (DEMO, 2012), na qual abordamos na primeira seção a concepção de neoliberalismo, fundamentados em Apple (2001), Netto (2012) e Harvey (2008; 2011; 2015); na segunda, discorremos acerca da racionalidade neoliberal na educação brasileira, com base nos aportes teóricos de Adrião (2018), Apple (2001), Freitas (2012) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); na terceira e última,

---

<sup>12</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: [aurenio2012@gmail.com](mailto:aurenio2012@gmail.com)

<sup>13</sup> Doutoranda e Mestra em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora na Rede Pública de Ensino no município de Formosa-Goiás. Contato: [alcineias32@gmail.com](mailto:alcineias32@gmail.com)

argumentamos em prol de uma educação antineoliberal, sustentados nos fundamentos de Freire (2017), Harvey (2015), Mészáros (2005), Santos (2014; 2015), Saviani (2008; 2012; 2013) e Young (2007).

O intuito é que este trabalho possa contribuir na compreensão da real lógica ou racionalidade que fundamenta a educação brasileira contemporânea e, a partir disso, provocar reflexões e práticas voltadas a uma educação para além das perspectivas de mercado, comprometida com a superação das contradições da sociedade capitalista e com um novo modelo civilizatório.

### **Neoliberalismo: do que estamos falando?**

O neoliberalismo é um paradigma político e econômico que surge no final do século XX e marca uma nova fase do capitalismo, o financeiro, e tem como fundamento máximo a mercantilização. Apple (2001) o chama de mercantilização do mundo, sendo em sua essência o capitalismo sem luvas de pelica, aquele no qual os lucros são mais importantes do que a própria vida, uma vez que possui enfoque econômico na acumulação flexível. Por isso, as políticas ou os projetos de cunho neoliberal, assentados nas premissas de livre comércio, de globalização do mercado e de Estado mínimo, objetivam produtividade, eficiência e competitividade.

Segundo Netto (2012, p. 417), “o projeto neoliberal viu-se resumido no tríplice mote da "flexibilização" (da produção, das relações de trabalho), da "desregulamentação" (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da "privatização" (do patrimônio estatal)”. Já para Harvey (2008), o neoliberalismo

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe [...] que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 9).

Todavia, na visão de McChesney (1999),

[...] as iniciativas neoliberais são caracterizadas como políticas de livre mercado que encorajam a empresa privada e a opção do consumidor, recompensa a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem mesmo se fosse bem intencionado, o que raramente é (McCHESNEY, 1999 *apud* APPLE, 2001, p. 21).

Essas compreensões estão ligadas ao fato do neoliberalismo focalizar níveis mais elevados de desenvolvimento econômico e social, com a participação mínima do Estado, que, aos ideários dos neoliberais, deve ser fraco, pequeno, operando minimamente no livre jogo das forças de mercado, e ao mesmo deve ser forte no que tange o atendimento de seus interesses. Por isso, idealizam “um mundo governado pelos mercados globais e pela competição intensa” (APPLE, 2001, p. 21) a partir da perspectiva de democracia, que para este autor passa a ter um conceito econômico, não político.

Daí, decorrem as privatizações de serviços públicos, as aberturas financeira e comercial, o livre movimento/fluxo de capitais, os ajustes fiscais, a terceirização, a redução dos gastos públicos, a imposição de interesses de grandes agências internacionais em políticas do país, a forte influência econômica na tomada de decisões, os investimentos estrangeiros diretos, a desregulamentação, o repúdio à política do Estado de bem-estar social, a flexibilização no processo produtivo, dentre outras medidas orientadas pela lógica econômica.

No Brasil, a penetração desse ideário nas esferas política, econômica, educacional e social ocorre mais fortemente a partir da década de 1990, com a privatização de empresas estatais<sup>14</sup>, a redução de investimentos no setor público e a influência de agências/organismos internacionais nas políticas do país, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) – principais adeptos do neoliberalismo – que impõem regras/metras a serem cumpridas em troca de ajuda financeira que visa a estabilidade econômica mundial.

Os desdobramentos desse ideário e suas iniciativas, com enfoque na financeirização e globalização, são o agravamento/aumento das desigualdades (o progresso econômico para uns, a estagnação/o declínio econômico para outros), a substituição de ações coletivas por ações individuais, o individualismo possessivo, o consumismo, o fortalecimento do setor privado, a entrega do dinheiro público a empresas, os ataques às leis trabalhistas, a perversão de prioridades, com foco na lógica economicista, a inversão de valores, as mudanças ou os desvios de funções de diversos campos, as mudanças no modo de vida e comportamento das pessoas e em suas relações sociais e produtivas, etc.

Em síntese, pode-se afirmar que a racionalidade de livre mercado/comércio, de propriedade privada, de democracia, de liberdades individuais, de impostos baixos e de envolvimento minimalista do Estado nas políticas sociais e econômicas, desdobrou-se em um contexto de esmagadoras realidades da exploração capitalista, em uma sociedade classista, em desenvolvimentos desiguais e em exclusão (HARVEY, 2011; 2015). Para esse autor, o neoliberalismo, pelas contradições internas do capital, possui forças destrutivas que corrompem a educação, a política, as relações sociais e os sentimentos morais contemporâneos. Afinal, “o capitalismo é cheio de paradoxos” (HARVEY, 2011, p. 102), é destrutivo e profundamente contraditório. Sua finalidade não é outra, senão a acumulação do capital.

A próxima seção é dedicada à discussão do neoliberalismo no contexto educacional e de suas manifestações/repercussões.

### **A racionalidade neoliberal na educação brasileira**

No Brasil, o ideário neoliberal ganhou forças na educação a partir do final do século XX, com a incorporação de seus princípios e valores em políticas desse campo, uma vez que é tida por esse paradigma como propulsora do desenvolvimento. Como mencionamos, o neoliberalismo contribuiu fortemente para a globalização e o alargamento das influências oriundas de organismos internacionais nas políticas do país, como o FMI e o BM, principais instituições financeiras mundiais. De modo geral, em troca de apoio financeiro, os países são forçados a cumprir metas estipuladas por tais agências/entidades e a seguir regras impostas ou recomendadas por elas, que têm como enfoque o desenvolvimento social e econômico. É nessa perspectiva que a educação se torna centralidade e uma importante aliada. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012),

[...] essa centralidade ocorre porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos de transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado. Tornam-se claras, assim, as conexões educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico.

---

<sup>14</sup> Light, Cia Vale do Rio Doce, Telebrás, Porto de Salvador, Datamec, Banco do Estado de São Paulo, Banco do Estado do Paraná, Banco do Estado de Goiás, Celpe, Cemar. Disponível em <<https://terraoeconomico.com.br/o-programa-nacional-de-desestatizacao-na-decada-de-90/>> Acesso em 12 jun. 2021.



A educação constitui um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 124).

Nessa ótica, é possível considerar que a educação passou a orientar-se por demandas mercadológicas, sobretudo voltadas à capacitação da mão de obra e qualificação dos trabalhadores, conforme as exigências do sistema produtivo e do mercado. Nesse mesmo viés, o enfoque na melhoria da qualidade da educação também passou a ser aspecto central nos programas e nas políticas educacionais, assim como o discurso de universalidade do ensino, elevação da escolaridade, equidade na educação, direito à educação, eliminação das desigualdades sociais, erradicação da pobreza, formação integral, dentre outros que atendem às recomendações de organismos financeiros e agências internacionais.

Objetiva-se com isso impulsionar o desenvolvimento e a economia do país, tornando-o atraente aos mercados globais; dito de outro modo, tornando-o competitivo no cenário globalizado para que os lucros sejam maximizados. Objetiva-se também formar homens e mulheres com subjetividades específicas que alavanquem o capital. É necessário destacar que algumas dessas perspectivas também foram proclamadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e na Conferência Mundial sobre Educação em Jomtien, em 1990, alinhando educação, capital e trabalho.

Em resumo, melhorar a educação tornou-se o foco dos neoliberais. Então, se precisa melhorar é porque ela não atende às perspectivas capitalistas, mercadológicas, e porque “o Estado é ineficiente e ineficaz”. Inicia-se aí a temporada de caça à educação (APPLE, 2001), na qual muitos, inclusive empresários, têm algo a dizer sobre o que há de errado com as escolas e o que precisa ser mudado/ajustado/inovado nelas. Afinal, para eles, a educação configura-se como negócio rentável. Nesse contexto, a educação transforma-se em mercadoria e ocorre sua mercantilização, passando a orientar-se à luz dos ditames capitalistas.

Surge nesse contexto uma série de reformas no campo educacional, em sua maioria influenciadas por organismos internacionais e agentes empresariais, cuja lógica é única, a econômica. Para Freitas (2012), alguns atores são chamados de reformadores empresariais da educação e buscam consertá-la, visando qualificação da mão de obra e aumento de suas riquezas. Nessa onda reformista, muitas delas importadas de contextos completamente distintos do brasileiro, os discursos do paradigma neoliberal são incorporados nos textos das políticas educacionais das últimas décadas e postulam qualidade, produtividade e eficiência. Para os neoliberais isso não ocorre sem mudanças, sem reformas. Como postula o movimento “Todos pela Educação”, liderado pelo grupo Gerdau: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil.

À ótica neoliberal, o conceito de qualidade possui conotação econômica e refere-se ao alcance de bons índices educacionais, a partir das avaliações em larga escala, e à qualificação para o mundo do trabalho, com o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas no sistema produtivo, não à construção de uma sociedade democrática, menos contraditória; não à qualidade social, que refere-se ao incremento da solidariedade, da democracia, da justiça, da igualdade e à formação da cidadania, para a luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Diferente disso, esses autores destacam que a melhoria da qualidade da educação, preconizada pelos neoliberais, visa garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado. Para eles e para nós, essa lógica acaba sendo reproduzida no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino, já que “busca-se a eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (produtividade)” (p. 126). Essa reprodução ocorre mediante:

a) a adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; b) a atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas da aprendizagem; c) a avaliação constante dos resultados obtidos pelos alunos [...]; d) o estabelecimento de ranking dos sistemas de ensino ou das escolas [...]; e) a criação de condições para que se possa aumentar a competição entre escolas [...]; f) a ênfase sobre a gestão e a organização escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade total; g) a valorização de algumas disciplinas por causa da competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiá-las; h) o estabelecimento de formas inovadoras de treinamento de professores, tais como a educação a distância; i) a descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos, em conformidade com a avaliação do desempenho; j) a valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado e; k) o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 126-127).

Todas essas iniciativas são manifestações neoliberais na educação, encabeçadas especialmente por agentes políticos e empresariais, tais como a Fundação Lemann, a organização Todos pela Educação, a Natura, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú BBA, a Fundação Victor Civita, a Jeep, a Fiat, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, dentre tantos outros apoiadores, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Na verdade, seus interesses têm como base a perspectiva capitalista, em conformidade com as demandas mercadológicas, por isso cabe tratá-la como qualidade economicista.

Aqui cabe enfatizar as parcerias público-privada, como iniciativas neoliberais, cada vez mais presentes na educação a partir da década de 1990, e que são, em sua essência, espécies de privatização da educação pública. Segundo Adrião (2018), as formas de privatização (processos pelos quais a educação pública subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro) ocorridas no Brasil do final do século XX a 2014 abrangem três dimensões, quais sejam: i) gestão da educação; ii) oferta educacional; iii) e currículo.

Essas dimensões e as formas de privatização podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

**Tabela 1** – Dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica brasileira.

Da Oferta Educacional	Da Gestão da Educação Pública	Do Currículo
<p><b>Financiamento público a organizações privadas:</b> Subsídio à oferta por meio de convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais.</p> <p><b>Oferta privada:</b> Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares.</p>	<p><b>Privatização da Gestão Escolar:</b> Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro; Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro; Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais.</p> <p><b>Privatização da gestão educacional pública:</b></p>	<p>Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE).</p>

<b>Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta):</b> Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (Charter school); Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.	Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.	
--	--	--

**Fonte:** Adrião (2018).

A consequência dessas iniciativas e de outras de cunho neoliberal é o desmonte da educação pública brasileira. De modo mais específico, podemos mencionar o fortalecimento do setor privado em detrimento da diminuição dos investimentos em prol da melhoria da qualidade do ensino público, a padronização e controle curricular, o controle do trabalho docente, o alargamento da responsabilização da escola e do professor no desempenho dos estudantes, a diminuição da autonomia escolar, a desvalorização dos profissionais da escola, o treinamento de alunos para as avaliações padronizadas, a precarização do ensino, o aumento das funções escolares, o desvio de suas finalidades centrais, o agravamento da formação humana e cidadã, a desigualdade e exclusão educacional, entre outras.

São por essas razões que defendemos neste trabalho uma educação antineoliberal, abordada na seção seguinte.

### **Por uma educação antineoliberal, para além dos ditames capitalistas**

Em suas teorias, Marx pontuou que o capitalismo é marcado por relações de exploração e alienação. O lucro, para ele, tão almejado no mundo capitalista, tem sua origem na exploração do trabalhador e advém de relações opressoras que acarretam a divisão da sociedade, tornando-a profundamente desigual. De igual modo, Freire (2017) considerou que essas relações são marcadas por desumanização, violência, injustiça e contradições, sobretudo pela contradição opressores-oprimidos.

Ao escrever sobre capitalismo e globalização contemporânea, Harvey (2015) também asseverou que esses acarretam, além das contradições, desenvolvimentos desiguais, aumento das desigualdades, forças destrutivas, exclusão, dominação, segregação, relações paradoxais, dentre outros problemas. Nessa mesma ótica, Santos (2014; 2015) destacou que o neoliberalismo desencadeou a cidadania atrofiada, o alargamento da pobreza e do egoísmo, o consumismo, a fragmentação, a competitividade em detrimento da solidariedade, a valorização do dinheiro em detrimento da vida e o agravamento das injustiças, da concentração da riqueza e das desigualdades. Usando a concepção de Santos (2015), ao considerar que a globalização possui três faces, também é possível considerar que o neoliberalismo é perverso. E como perversidade, rompe com os princípios de humanidade, oprime, divide, acentua as diferenças e agrava os problemas mundiais.

Mas Santos (2015) destaca que outro mundo é possível e acreditamos ser possível por meio da educação. Uma educação que não esteja a serviço do capital, mas à formação crítica, humana, cidadã, libertadora, que permita desenvolver

[...] uma visão crítica da história na qual vivemos, o que inclui uma apreciação filosófica da nossa própria situação ante a comunidade, a nação, o planeta, com uma nova apreciação de nosso próprio papel como pessoa. É desse modo que, até mesmo a partir da noção do que é ser consumidor, poderemos alcançar a ideia de homem integral e de cidadão. Essa valorização radical do indivíduo contribuirá

para a renovação qualitativa da espécie humana, servindo de alicerce para uma nova civilização (SANTOS, 2015, p. 169).

Diferente do que ocorre atualmente, esse novo mundo será construído de baixo para cima a partir de uma consciência universal e da unidade de ações, capazes de superar o endeusamento do dinheiro e de construir um mundo mais humano, diz Santos (2015).

Essa perspectiva de transformação e formação também é defendida por Saviani (2008; 2012), com os argumentos de uma educação de cunho crítico, revolucionário, para além do horizonte do capitalismo e em prol da transformação social, da igualdade, da democracia e da cidadania. Para o autor, as armas de luta nesse processo são a pedagogia histórico-crítica<sup>15</sup> e, com ela, o domínio dos conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento do indivíduo.

Não há prática humana mais criativa do que a revolução, mas ela não se concretiza sem o domínio consciente das condições e contradições da realidade ainda existente. Isso exige a apropriação coletiva de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas e a formação de novas atitudes perante a sociedade, a vida, as pessoas e as atividades sociais (SAVIANI; DUARTE, 2012, s.p).

Essa pedagogia não articula-se aos interesses capitalistas, mas sim às práticas sociais. A educação preconizada situa-se como mediação no seio da prática social, assim é posta a serviço dos interesses populares, não às ambições dos dominantes, visando à construção de uma sociedade mais igualitária, não ao alcance de estágios mais elevados de desenvolvimento econômico, como objetivam as políticas neoliberais.

Tal perspectiva formativa também é defendida por Paulo Freire, ao postular uma formação humanista, que não deixa de ser crítica, aquela contrária às manifestações da desumanização imposta pelo capitalismo. Contra as perversidades e/ou as contradições sociais e contemporâneas, a educação deve voltar-se à recuperação da humanidade dos homens, rompida com a sociedade capitalista. Deve voltar-se ainda à libertação, neste mundo de opressão. Para tanto, ela (a educação) precisa ter como enfoque o desenvolvimento da consciência crítica da realidade opressora e lutar contra a mesma. Em termos pedagógicos, ele aponta a pedagogia do oprimido como um caminho para a superação das contradições.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2017, p. 57).

Os autores mencionados vislumbram uma educação transformadora, dissociada das perspectivas capitalistas, que para nós refere-se à educação antineoliberal. Como tal, ela promove, em primeiro lugar, ruptura com os ditames do capital, luta, cidadania, democracia, humanização, justiça, emancipação e mudanças nas estruturas sociais.

Esse tipo de educação exige autonomia e ampla participação docente nos processos de construção das políticas educacionais; exige o cumprimento da função social da escola; exige uma escola, de fato, pública, gratuita e de qualidade; exige investimentos; exige que o currículo, de fato,

---

<sup>15</sup> Para a Pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013). Nela, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (SAVIANI, 2008).

seja construído pelos sujeitos escolares, não por agentes externos à escola; exige a ruptura de influências estrangeiras nos planos educacionais; exige a desarticulação ou menor articulação da escola com o capital; exige ação estatal, provendo a escola de recursos e melhores condições de trabalho do professor; exige valorização desse profissional, incluindo melhorias em sua formação; exige esforços para que o enfoque educativo seja a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes, não a melhoria de índices educacionais (já que focam no resultado não no processo); exige a ruptura com a lógica economicista nas políticas; e exige a construção de conhecimentos poderosos, que são aqueles que possibilitam novas formas de interpretar o mundo (YOUNG, 2007).

Em resumo, os nossos argumentos neste trabalho são em prol de uma educação antineoliberal. Sabemos que, em razão do poder, controle e das forças capitalistas no mundo e no campo educacional, sua efetivação não é fácil, mas é possível. A resistência às imposições é um caminho. O compromisso com as condições e contradições da realidade contemporânea é outra possibilidade. As formações crítica e humanista (que são contrárias à lógica econômica) também são uma via, dentre tantos outros caminhos. É preciso ir além do capital e ter como perspectiva a qualidade social, pois educação não é um negócio, nem mercadoria; é criação. Assim sendo, ela não deve qualificar para o mercado, mas para a vida (MÉSZÁROS, 2005).

### **Considerações finais**

O caminho percorrido neste trabalho, cujo cunho se estabeleceu na seara teórica e que alvitra argumentos em prol de uma educação antineoliberal, evidenciou a necessidade de romper com os ditames capitalistas no âmbito educacional e focalizar na qualidade social, no desenvolvimento dos estudantes e na cidadania, enquanto perspectivas da função social da escola.

Ao buscarmos demonstrar as perspectivas neoliberais e seus desdobramentos, foi possível compreender que os seus interesses não são esses, uma vez que possuem natureza econômica. Por essa razão, centram nos fundamentos de produtividade e eficiência educacional, que repercutem na escola por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados, com vistas à melhoria dos índices educacionais e à qualificação para o mundo do trabalho, especialmente. O alcance disso torna o país mais competitivo no cenário globalizado e maximiza lucros, nem que para isso a educação precise ser mercantilizada e submetida a influências diversas.

O desmonte da educação brasileira visto nos últimos anos, também vem das iniciativas ou medidas neoliberais, já que provocam diminuição dos investimentos nesse campo, precarização do ensino, controle do trabalho escolar, desvalorização docente, desigualdade, exclusão, além de agravar a qualidade da escola pública. São essas questões que nos levaram a argumentar em prol de uma educação dissociada das perspectivas mercadológicas, capitalistas. Ela é possível e possui potencialidade transformadora.

Para finalizar, destacamos que é preciso uma leitura crítica das políticas e orientações educacionais. Isso permite decifrar o que não está explícito nelas, quem são seus agentes, quais são seus reais interesses e quais os sentidos de democracia, desenvolvimento e qualidade que os textos apresentam. É preciso ainda resistência, confronto às imposições e às perversidades do neoliberalismo. No contexto da sala de aula, também são necessárias pedagogias e práticas que propiciem o desenvolvimento do pensamento crítico, a cidadania e o desenvolvimento humano. Para tanto, os conhecimentos veiculados não podem ser os dos poderosos (neoliberais), mas os conhecimentos poderosos, pois possibilitam novas formas de interpretar o mundo e de atuação nele.

### **Referências**

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18,

- n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod\\_resource/content/1/Teresa%20Adriao%20Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao%20Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 10 abr. 2021.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Cortez Editora. São Paulo, 2001.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- HARVEY, David. **Espaços de esperança**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- \_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MCCHESNEY, Robert. **Introduction a Noam Chomsky, Profits Over People: neoliberalism and the Global Order**, p. 7-16. Nova York: Seven Stories Press, 1999.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NETTO, José Paulo. **Crise do capital e consequências societárias**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- \_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo, educação e pedagogia**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-85.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## A UEG E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA SUBMETIDO À CAIXA DE PANDORA DO NEOLIBERALISMO

Edson Batista da Silva <sup>16</sup>

### Resumo

Esse artigo tem o objetivo de analisar as faces do neoliberalismo engendrado na formação de professores, especificamente na Universidade Estadual de Goiás, cujo objeto de preocupação é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Utilizou-se, para tanto, a pesquisa qualitativa, nas modalidades bibliográfica, documental e de campo. Os resultados revelam faces do neoliberalismo na UEG nos discursos de inovação e de reinvenção docente, como é o caso do referendamento da segregação, do darwinismo social, da exclusão digital, do apoio ao mérito individual acumulado e da responsabilização dos discentes pelo fracasso acadêmico. No PIBID há a pressão do neotecnicismo e do pragmatismo.

**Palavras-chave:** neoliberalismo; formação de professores; ensino remoto.

### Abstract

This article aims to analyze the faces of neoliberalism engendered in teacher education, specifically at the State University of Goiás, whose object of concern is the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBID. For that, qualitative research was used, in the bibliographic, documentary, and field modalities. The results reveal the faces of neoliberalism at UEG in the discourses of innovation and teaching reinvention, as is the case with the referencing of segregation, social Darwinism, digital exclusion, support for accumulated individual merit, and accountability of students for academic failure. In PIBID there is the pressure of neotechnicism and pragmatism.

**Keywords:** neoliberalism; teacher training; remote teaching.

### Introdução

O liberalismo econômico, o conservadorismo, a ameaça ao contrato social democrático compõe o Brasil da terceira década do século XXI (FREITAS, 2018). Conforme o autor, a “nova direita” neoliberal propõe a reforma empresarial da educação com a sua inserção no livre mercado. Os *vouchers*, as escolas terceirizadas, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC expõe as faces da privatização da educação. Termos do livre mercado e discursos belicosos ideológicos neoliberais ocupam o cotidiano dos professores, por exemplo: padronização, liberdade individual, esquerdismo, empreendedorismo, controle de qualidade, eficiência, certificação, meritocracia.

A qualidade da educação deriva de questões intrínsecas das instituições, aspectos estruturais são ignorados. Há uma política deliberada de responsabilização verticalizada de professores, estudantes e instituições educacionais (FREITAS, 2018). A escola e a universidade não resultam de múltiplas determinações. Os projetos neoliberais instalados no Chile e nos EUA apresentaram resultados módicos e segregação escolar, com matiz de darwinismo social (FREITAS, 2018).

A manutenção dessa “caixa de pandora” se justifica pelo controle político e ideológico das instituições educacionais. Dentro dessa conjuntura, no final de 2019, o mundo também foi afetado pela Pandemia do novo Coronavírus-SARS-CoV-2, o que demandou políticas de distanciamento social. A Organização Mundial de Saúde-OMS orientou a continuidade da educação em ambientes protegidos.

---

<sup>16</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e professor da Universidade Estadual de Goiás, no curso de Geografia. Contato: [edson.silva@ueg.br](mailto:edson.silva@ueg.br)

Todavia, a própria OMS reconheceu que essa medida atingia de modo desigual os/as estudantes, tendo em conta aspectos econômicos, culturais e políticos. Nesse contexto, indaga-se: Como o processo de ensino/aprendizagem e o PIBID de Geografia é atingido pelas políticas neoliberais em curso na UEG? O ensino remoto<sup>17</sup> possibilitou aos bolsistas a obtenção da catarse? Como o programa tem sido desenvolvido no Campus Nordeste-sede Formosa, mediado pelo ensino remoto? O objetivo geral é analisar as faces do neoliberalismo que permeia a formação de professores na UEG.

Para a realização deste trabalho, foi utilizada pesquisa bibliográfica, com localização, levantamento, leitura e fichamento de referências. Promoveu-se, também, pesquisa documental na UEG, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior-CAPEs, no PIBID, que permitiu consulta das políticas públicas, das percepções de execução do PIBID de forma remota. A pesquisa de campo se deu com a aplicação de questionário de percepção, com uso do formulário eletrônico do *Google Forms*.

Nele se coletou junto aos bolsistas informações e dados dos equipamentos eletrônicos usados, acesso à internet, a Bolsa Conectividade e a percepção da política estudantil da UEG. O material foi tratado e apresentado em gráficos e excertos. Na menção aos participantes, foram adotados nomes fictícios, tendo em vista a preservação da integridade dos participantes. O artigo está dividido em duas seções; na primeira, se analisa o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem na UEG, mediado pelo ensino remoto, na segunda, se apresenta o PIBID remoto, com suas condicionalidades para o ato educativo, para promoção da catarse na formação de futuros professores.

### **O ensino e o PIBID remoto na UEG: reflexos no processo de ensino/aprendizagem**

Segundo o IBGE (2019), no Brasil, 42,9% dos domicílios contavam com microcomputador ou *tablet*, 94% com telefone móvel celular. No estado de Goiás, esses valores eram de 39,9% e 96,6%, respectivamente. No Brasil, 21,9% da população acima de dez anos não possuía acesso à internet. Dos que contavam com acesso, 98,6% o faziam pelo celular, 46,2% também pelo computador, 31,9% pela televisão, 10,9% pelo *tablet*. Desse montante, 95,7% faziam uso com fim de envio de mensagens de texto, imagens, ou mensagens de voz, 91,2% também para conversas de áudio ou vídeo, 88,4% para acompanhar séries e filmes, 61,5% para uso do *e-mail*.

Adiciona-se que 0,2% conectavam internet discada, 59,2% banda larga fixa ou móvel, desses, 21,4% acessavam apenas banda larga móvel, 18,1% banda larga fixa. Soma-se que apenas 83,7% dos estudantes da rede pública tinham acesso à internet. No Brasil, o acesso à tecnologia é restrito à classe média e média alta (JOYE & MOREIRA, 2020). Os aparelhos eletrônicos não contam com incentivos fiscais, políticas de inclusão digital, são importados, portanto, cotados em dólar. Os brasileiros têm o *Smartphone* como principal meio de acesso à internet, isso quando entram no ciberespaço. Esses equipamentos são inadequados ao ensino remoto porque o tamanho da tela inviabiliza leitura de determinados documentos (ARRUDA, 2020).

No estado de Goiás, o Conselho Estadual de Educação-CEE, pela resolução 02/2020 estabeleceu a modalidade de aulas não presenciais. Diante disso, a UEG criou o Comitê Estratégico para Ações de Prevenção ao Coronavírus (Covid-19) por meio da Portaria nº 547/2020. No mesmo período, foi emitida nota oficial com suspensão das atividades acadêmicas por de quinze dias. Além

---

<sup>17</sup> Segundo Joye & Moreira (2020) o ensino remoto não é sinônimo de Educação à Distância-EAD. A EAD possui legislação específica, planejamento, investimentos de formação de docentes tutores, carga horária presencial mínima, critérios de acesso e avaliação, exames particulares de admissão. Somado a contribuição de especialistas, como: designers educacionais, produtores de multimídia, ilustradores, gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVAs, dentre outros.



disso, foi criada portaria sobre o regime de revezamento e teletrabalho, com constatação se seus funcionários dispunham de equipamentos eletrônicos para esse regime de trabalho.

Também foi publicada a Instrução Normativa 80/2020, que determinou o Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem (PEEA) para a graduação, sob a denominação de “*atividades acadêmicas mediadas por tecnologias*.” Contraditoriamente, não se realizou prognóstico de acesso dos estudantes a equipamentos eletrônicos, ao ciberespaço, além de qualificação dos docentes para desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem de modo remoto. A responsabilidade de contato com os estudantes foi transferida aos professores. Essa instrução delegou aos docentes a constatação de acadêmicos sem acesso a equipamentos e a internet.

Os dados coletados foram direcionados aos coordenadores setoriais, centrais de curso. A instituição não disponibilizou, inicialmente, bolsas para aquisição de equipamentos e de acesso à internet. A gestão, de posse dos dados, orientou somente destinação de computadores, mediante termo de responsabilidade, aos acadêmicos desprovidos de recursos eletrônicos para o acompanhamento das “*aulas mediadas por tecnologias*.” A título de exemplo, a Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP distribuiu quinhentos *chips* de acesso à internet aos estudantes vulneráveis, somado as parcerias com empresas de telefonia (ARRUDA, 2020).

Camacho & Fuly et. al (2020) entendem que coube às instituições a provisão de instrumentos de acompanhamento do ensino remoto. O direito de acesso, por exemplo, significou supressão de barreiras arquitetônicas, provisão de equipamentos, conteúdos, informações científicas adequadas, para a comunicação assíncrona e síncrona professor-estudante, estudante-estudante. Mas o que se viu na UEG foi imprecisão, incerteza, autoritarismo, burocratização e ausência de planejamento estratégico.

O neoliberalismo se expressou na responsabilização docente e discente, no endosso do darwinismo social. Ao que parece, a UEG aderiu à compreensão de que os estudantes deveriam retirar de seus rendimentos individuais o dinheiro para aquisição de equipamentos eletrônicos e, sobretudo, o acesso à internet, entendimento similar dirigido ao corpo docente. Defesa do mérito individual acumulado, do Estado mínimo, do desabono aos “fracassados”, associado ao referendamento da lei do mais forte (FREITAS, 2018), foram manifestações concretas do neoliberalismo no ano de 2020 na UEG.

Levantamento realizado pelo curso de Geografia, com redação do documento: “*Perfil dos estudantes de Geografia da UEG, subsídios para a tomada de decisão (2020)*”, demonstrou que 42,1% dos acadêmicos eram desempregados, 19,8% eram trabalhadores informais, 4,6% tinha bolsa e 33,5% eram trabalhadores formalizados. Desse universo, 56,7% possuíam *Notebook* ou computador pessoal, 79,6% *Smartphone*. Também, 38,5% detinham acesso ilimitado à internet, 11,1% acesso pelo celular e 32,5% tinham espaço mínimo adequado, por exemplo, mesa condizente de estudo.

Logo, 58,9% deles possuíam condições adequadas para as aulas remotas, 11,7% não detinham e 29,4% possuíam equipamentos limitados. No questionário de percepção aplicado pelo *Google Forms* para o desenvolvimento do ensino remoto, o pesquisador constatou em abril de 2020 que 11,3% dos discentes necessitavam de computador, 7,5% de acesso à internet. O estudante Cássio relatou: “*Tenho notebook que estragou, no momento não tem possibilidade de arruma-lo.*” A estudante Fernanda protestou:

Só gostaria de deixar registrado a minha total indignação com o posicionamento dessa instituição. Uma instituição pública que tem como dever ofertar educação de qualidade, se sujeitar a esse posicionamento e impor que seus docentes trabalhem, (mesmo tendo alguns destes afirmando que dessa forma não irá ter a qualidade necessária no ensino e nem o acesso por parte de todos os discentes), e

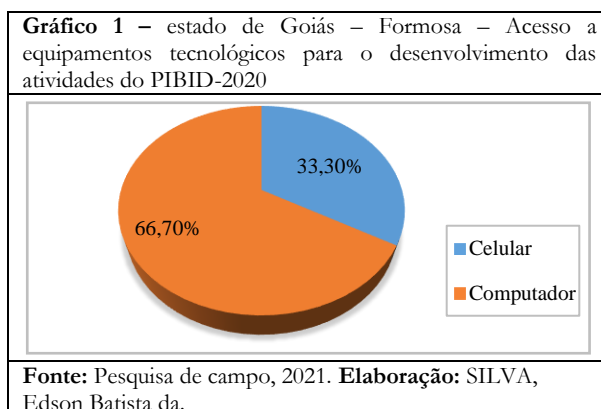
que sigam suas vidas normalmente em meio a esse momento global é, no mínimo, desumano. Não acredito que a universidade consiga disponibilizar esses recursos, (internet e computador), para todos os que declararem que não os possui. Mas... aguardemos para ver no que resultará.

Diante dessas condições concretas, a UEG retomou suas atividades de ensino/aprendizagem em abril de 2020. Os equipamentos e internet solicitados se converteram num ritual burocrático infrutífero. Após sete meses de realização do ensino remoto a instituição divulgou a “*Bolsa Conectividade*.” Conforme a UEG (2020), a bolsa se destinou a três mil e quinhentos estudantes em situação de vulnerabilidade registradas no Cadastro Único dos Programas Sociais do Governo Federal (CADÚNICO). Sua duração foi de três meses, no valor de R\$100,00, encerradas em dezembro de 2020. No ano letivo de 2020, 75% dele se deu sem política estudantil efetiva de inclusão digital.

O ensino remoto foi imposto de forma autoritária, com endosso à exclusão digital, a precarização do trabalho docente (GALVÃO; SAVIANI, 2021). Na UEG, condições prévias não foram observadas, seja o acesso a equipamentos adequados, seja a internet de qualidade, seja a familiaridade com as tecnologias digitais, seja o preparo dos docentes para o seu uso. O ensino remoto amplia o risco de *uberização* do trabalho o que depõe contra princípios fundamentais do ato educativo, como a relação interpessoal, a presença física face a face do professor e do estudante (GALVÃO; SAVIANI, 2021).

Conforme Portaria GAB nº 259, o PIBID ocorre em regime de colaboração entre o governo federal, por meio da CAPES, com as instituições de ensino superior, mediante termo de adesão. Na UEG, o programa iniciou sua execução em outubro de 2020, sem fornecimento de equipamentos e internet adequada. Os desafios se manifestaram desde o início. Diversos foram os problemas, tais como o uso somente do *Smartphone*, o acesso à internet de rede móvel com pacote de dados, os equipamentos e espaços inadequados para realização das atividades, a sobreposição da rotina familiar com as atividades do PIBID.

Para o bolsista Maciel: “*A minha dificuldade foi que o meu notebook as vezes para de funcionar e fica alguns dias parado, depois de alguns dias ele volta a funcionar normalmente.*” A bolsista Esther argumentou: “*Dificuldade para fazer o vídeo, [os] slides e [a] proposta [de intervenção,] já que fiz todos pelo celular.*” A bolsista Carolina afirmou: “*Local adequado, grande parte da família em casa gera muito ruído, opto por fazer as atividades durante a madrugada.*” A bolsista Marcela mencionou: “*Meu PC [computador pessoal] estragou a tela, estou usando a TV como tela, aí as vezes pode ocorrer conflitos de interesse, pois os outros querem assistir TV também.*” O gráfico 1 revela que a maior parte dos bolsistas devolveram as atividades do PIBID, até o momento, pelo computador. No entanto, um terço realizam pelo celular.

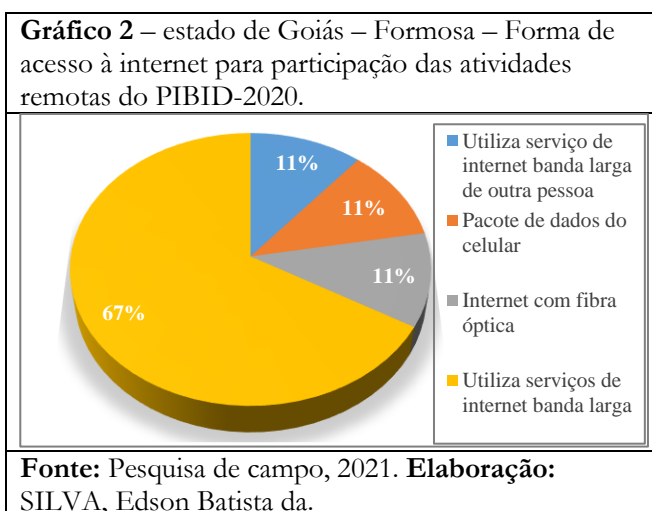


Isso demonstra desvantagens para apropriação dos conhecimentos socializados. Claro, isso

se soma aos limites evidentes do PIBID realizado de modo remoto. Conforme Galvão & Saviani (2021), o ensino remoto é restritivo, as atividades síncronas e assíncronas oferecem alternativas limitadas ao trabalho pedagógico. O discurso hegemônico, defensor dos “puxadinhos pedagógicos”, ignora as condições materiais dos bolsistas, o que produz segregação dos mais precarizados, promove a responsabilização dos estudantes pelos seus fracassos (FREITAS, 2018). Segundo esse autor, o neoliberalismo não remove as limitações estruturais, pelo contrário, difunde propostas neotecnicistas, a tecnologia comanda o que se ensina, como se ensina, quando se ensina.

As plataformas de aprendizagem *online* rendem dividendos às indústrias e empresas de consultoria educacionais, com controle do que se ensina e do que se avalia, como formação docente aligeirada e pragmática. Refuta-se a teoria, se endossa a formação docente dependente das plataformas interativas informacionais, com precarização ampliada da profissão docente, com adesão ao magistério *fast-food* (FREITAS, 2018). Acredita-se que o PIBID conduzido de modo remoto beneficia os defensores da reforma empresarial da educação, tendo em vista que precariza a formação docente e impõe a dependência das plataformas de aprendizagem *online*.

A inserção delas na educação superior já havida sido regulamentada pela Portaria nº 2.117/2019, que autorizou 40% de carga horária EAD em cursos presenciais de graduação, somado à normatização do ensino híbrido, alternando momentos presenciais e à distância, adicionado ao decreto nº 9.057/2017, que autorizou a oferta de pós-graduações *stricto sensu* em EAD (JOYE; MOREIRA, 2020). O fato é que o ensino remoto funciona como laboratório para os interesses privatistas na educação, o que compromete o ensino público de qualidade (GALVÃO; SAVIANI, 2021). A limitação para a execução do PIBID também se relaciona às formas de acesso à internet. O gráfico 2 demonstra que a internet banda larga é acessada pela maioria dos bolsistas.



Entretanto, sua velocidade depende do plano contratado, o que tem implicação direta no *downloads* e *uploads* de vídeos, arquivos, fotos, acompanhamento das atividades síncronas. Os demais bolsistas fazem uso de internet com pacote de dados ou por fibra óptica. Na primeira, a operadora determina a quantidade de informações que o contratante poderá enviar e receber via rede, em determinado período. Na segunda, os sinais são transformados em luz e enviados via cabo, por isso oferece alta velocidade, segurança, elevada capacidade de transmissão, com poucas perdas.

O gráfico 2 evidencia que a política estudantil da UEG também ocasiona deslocamento de bolsistas para residência de familiares para o acesso à internet, situação problemática num momento de pandemia. No desenvolvimento das atividades síncronas, aproximadamente quatro bolsistas raramente ligam suas câmeras, devido à velocidade da internet. Há, também, as dificuldades de *uploads* e *downloads* de arquivos para as atividades assíncronas. A bolsista Marcela descreve: *“Internet se torna um obstáculo, pois o bom funcionamento é algo relativo. Um dia está ótimo e em minutos fica péssimo.”*

O questionário constatou que apenas um bolsista acessou a Bolsa Conectividade, outros alegaram que não solicitaram, dado o tempo exíguo de oferta e a burocracia para sua obtenção. Todos teceram críticas à política estudantil da instituição para realização do PIBID e do ensino remoto. Como solução, mencionaram a aquisição de *Notebooks* e *chips* a serem disponibilizados aos estudantes sem equipamentos, além de acesso à internet para o acompanhamento das atividades.

Tais recursos também deveriam ser garantidos àqueles que possuem equipamentos inadequados, como *Smartphone*, uma vez que esses têm dificuldades de desenvolver atividades do PIBID, como: organização de slides, redação de propostas de intervenção, produção de vídeos. Galvão & Saviani (2021) defendem o provimento de auxílios aos estudantes, desde o acesso à internet, até os recursos tecnológicos adequados ao ensino remoto. Também propõem constituição de redes virtuais para diálogos sobre aspectos da crise civilizatória em curso.

Outros bolsistas alegaram que a ampliação do desemprego na pandemia fez com que muitos estudantes direcionassem seus rendimentos para provimento de itens básicos, como a alimentação. Segundo a bolsista Carolina, o ensino remoto instituiu o darwinismo social na UEG: *“O método remoto é seletivo no quesito de alunos que têm acesso à internet. Para se ofertar aulas on-line a universidade deveria auxiliar àqueles alunos que não possuem o acesso, sendo com bolsas ou outras maneiras.”* A bolsista Esther mencionou a institucionalização da segregação, sobretudo dos estudantes precarizados.

A universidade, por oferecer um curso presencial, em decorrência da atual situação, diversos colegas estão em situação de vulnerabilidade, deixando então de participar das aulas e projetos pelo simples fato de não ter uma boa qualidade de internet. A universidade, por sua vez, deveria oferecer algum tipo de apoio aos discentes até acabar a pandemia e voltarmos ao normal.

Percebe-se, assim, que há exclusão digital no Brasil e em Goiás. Os equipamentos eletrônicos usados pela maior parte dos estudantes se revelaram inadequados para o ensino remoto. Os bolsistas, filhos e filhas da classe trabalhadora, desempregados, ou trabalhadores informais dividiram os limitados espaços da residência com os membros da família, os quais convivem com o desemprego familiar, a fome, a morte. A Instrução Normativa 80/2020, com seus reflexos no PIBID, desconsiderou essas condições materiais, enfim, são medidas que revelaram as faces do neoliberalismo na UEG.

Houve o endosso da lógica de sobrevivência dos mais fortes. Aboliu-se inicialmente qualquer mecanismo de proteção social. Protegidas pelo mérito acumulado, famílias com condições financeiras mantiveram seus filhos(as) no ensino superior. As condições estruturais foram ignoradas. Como não existe “meia-privatização”, essas são ações de corrosão da universidade pública como instituição social (FREITAS, 2018). No item que segue se avalia o PIBID remoto e suas possibilidades de produção da catarse.

## O PIBID e o ensino remoto: como fica o ato educativo, como fica a catarse

Galvão & Saviani (2021) entendem que a educação de qualidade significa proporcionar aos estudantes a incorporação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Por isso as propostas de ensino/aprendizagem devem ser irrestritas, com diversas opções da ação docente. Conforme os autores, o ensino remoto é deficiente porque o espaço/tempo raramente é compartilhado de modo simultâneo e os conteúdos são tratados de modo aligeirado. Tem-se, assim, certa frieza das relações didático-pedagógicas, e restrita abordagem dos temas. O resultado é pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco diálogo, com professores e estudantes sobrecarregados.

Na teoria dialética da educação, o ensino/aprendizagem tem como ponto de partida a síntese, da prática social cotidiana caótica, passa-se pela análise crítica dos elementos que integram a realidade, e, por fim atingir a síntese, com entendimento elaborado do concreto (SAVIANI, 2012). Para tais objetivos, torna-se necessário o diálogo dos estudantes entre si e com o professor, com respeito aos ritmos de aprendizagem, ao desenvolvimento psicológico, com problematização, instrumentalização para promoção da catarse e, portanto, incorporação dos instrumentos culturais concebidos como elementos ativos para transformação da prática social. Entretanto, tais mecanismos acabam por ficarem limitados no ensino remoto.

Joye e Moreira (2020) afirmam que o ensino remoto retoma modelos expositivos tradicionais. Nele o estudante converte-se num repositório de informações. O professor, sem formação inicial e continuada, desconhece as possibilidades do uso das tecnologias da informação na educação, o que produz efeitos no processo de ensino. A solidão do suposto ato educativo e a ausência da sala de aula produzem frustração, desestímulo.

A professora supervisora de Geografia narrou seu desestímulo com o ensino remoto. Segundo ela, a produção de videoaulas para estudantes desconhecidos, muitos deles sequer a reconhecem como professora, os comentários inexistentes ou exíguos tornam o diálogo, o encontro didático-pedagógico, o ato educativo em uma quimera. Os bolsistas são privados do cotidiano da escola, de percepção do ambiente escolar.

Maciel afirma: *“A falta de contato com o ambiente escolar limita a gente aprender várias coisas.”* A escola, as aulas migram para ambientes virtuais precários, os espaços de residência se tornam salas de aula. Os bolsistas declararam que a isso se somam as limitações técnicas. Os estudantes da educação básica, em sua maioria, não possuem internet de qualidade, computadores pessoais e *Notebooks*. Os ambientes síncronos são inviabilizados, o que limita o contato interpessoal professor supervisor, bolsistas, estudantes da educação básica, ou seja, a práxis é fragilizada. Marcela afirma:

Acredito que as principais limitações existentes no PIBID [remoto] é a falta de meios tecnológicos para a condução das atividades remotas, principalmente para a realização das intervenções pedagógicas. Falta uma boa internet para os estudantes da educação básica, porque se todos tivessem acesso aos meios tecnológicos, poderíamos desenvolver a intervenção pedagógica ao vivo com os estudantes da educação básica. Com isso teríamos um contato mais próximo com os estudantes da escola-campo e assim estaríamos próximo do propósito do PIBID.

Esther menciona que as restrições de contato interpessoal, sobretudo com os estudantes da educação básica, debilitam a reflexão dos bolsistas e a formação docente: *“A maior limitação é o fato de os bolsistas não terem praticamente nenhum contato com os estudantes [...]. [...] o contato [...], fica prejudicado e isso interfere também na participação dos mesmos, nas discussões propostas.”* Outros bolsistas reclamam da interação débil com os estudantes, a falta do retorno mínimo deles após a aplicação das intervenções pedagógicas, dado o número exíguo de participantes.

Os bolsistas, de modo geral, compreendem que o PIBID remoto reduz o contato, elimina o espaço/tempo da escola, da sala de aula. Também promove a distância física, o que impede a interação. Sabe-se que a comunicação envolve elementos não verbais de grande importância no ensino/aprendizagem. Como são as expressões corpóreas, atitudinais, gestos, de conhecimento prévio dos estudantes frente às propostas metodológicas da educação. A bolsista Fernanda expõe sua angústia, seu desestímulo, sua percepção da ausência de interação no PIBID e no ensino remoto.

A maior dificuldade é a falta de contato com os estudantes. O ensino remoto gera um abismo entre professor e o aluno, além disso, um desinteresse relacionado a todo o conteúdo que é disponibilizado. Os vídeos produzidos têm pouquíssimas visualizações, os estudantes raramente deixam comentários ou dúvidas após as aulas. Isso desestimula o professor, pois gera a impressão de que seu trabalho e seu tempo estão sendo jogados fora.

Diniz & Silva (2020) afirmam que o ensino remoto é fator de desmotivação, de medo e de falta de perspectiva, o que pode causar desistência dos estudos. Contraditoriamente, Schlosser e Woitowicz (2018) afirmam que o PIBID presencial institui a parceria da escola com a universidade. A aproximação desses ambientes educacionais qualifica a formação dos bolsistas, dos professores supervisores, dos estudantes da rede básica. De acordo com as autoras, o PIBID permite aos bolsistas lidarem com experiências adversas, complexas da sala de aula.

A escola e os professores supervisores tornam-se coformadores dos futuros professores em formação. Conforme Gomes e Sene (2018), o PIBID presencial é relevante pela inserção dos bolsistas no ambiente escolar, com constatação de suas problemáticas. Soma-se a isso o desenvolvimento da oratória, da escrita, da análise, da interpretação de dados e informações, do exercício da práxis. O programa também estimula a construção autônoma de materiais e metodologias de ensino.

O isolamento causado pela pandemia da Covid-19, com realização do PIBID remoto, altera essas afirmações. Os bolsistas possuem dificuldades de lidar com o ensino remoto, seja pela falta de concentração, seja de interação, limitada pela velocidade da internet. O pacote de dados contratado por muitos deles impossibilita ligar as câmeras dos aparelhos eletrônicos, o que amplia a sensação de ausência de interação humana.

A sociabilidade virtual se torna debilitada devido à frágil interação bolsistas/estudantes, que inibe, no PIBID de Geografia, a inter-relação necessária entre os conceitos e os conteúdos geográficos. Os bolsistas se veem privados de aspectos importantes garantidos pelo PIBID presencial de Geografia, tais como: domínio da práxis da alfabetização geográfica, das diferentes formas de abordagens dos conteúdos, a vivência de situações concretas de ensino/aprendizagem na escola, o acompanhamento do exercício profissional dos professores supervisores, a tessitura de vínculo com a escola, com participação em atividades culturais e pedagógicas *in loco* (ABREU; SOUZA, 2016; SCHLOSSER; WOITOWICZ, 2018).

O ensino remoto, mesmo sem comprovação de eficácia, também funciona como laboratório de adoção do projeto neoliberal na educação, com adesão as plataformas *online* (FREITAS, 2018). As intervenções pedagógicas implicam a seleção de conteúdos e produção de videoaulas. Os bolsistas, além de experimentação da docência, assumem a condição de *designers*, produtores de multimídia, ilustradores e gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVAs. Segundo o bolsista Gabriel: *“Tive grandes dificuldades na gravação do vídeo da atividade para intervenção, tive que me adaptar bem rápido a essa metodologia, também tive dificuldades para pensar em uma metodologia para ser usada na produção da atividade.”*

Contraditoriamente, mesmo com os riscos, o PIBID remoto de Geografia no Campus Nordeste-sede Formosa se ocupou de aspectos concebíveis nesse contexto. Galvão e Saviani (2021);

Barcelos e Gomes et. al (2020) orientam para a adoção de ações didático-pedagógicas, como: programas de leitura com produções textuais sobre os manuscritos lidos, estudo dirigido em casa, promoção da autonomia. Além disso, os bolsistas elaboraram e executaram propostas de intervenção pedagógica. Também refletiram, verbalizaram, debateram com a professora supervisora e o professor coordenador sobre a aprendizagem tecida nessas experiências.

Há, ainda, o contato com os documentos escolares, com o planejamento escolar, com a redação, por exemplo, de planos de aula, e mais, a discussão teórica de categorias, conceitos geográficos, métodos de ensino da Geografia escolar, aprendizagens no uso de tecnologias e linguagens. Somado a realização semanal de espaços de diálogo, com discussão circular virtual dos temas debatidos. Esses elementos são considerados relevantes por Schlosser e Woitowicz (2018), Abreu e Souza (2016), Gomes e Sene (2018) no desenvolvimento do PIBID. Os bolsistas avaliam que o PIBID proporcionou aprendizagens significativas à docência, as metodologias se adequaram ao contexto pandêmico.

Alguns deles defenderam o investimento da UEG na aquisição de livros impressos, ou complementação da bolsa CAPES para melhorar a qualidade da internet, aquisição de *Notebooks*, computadores e livros, devido à dificuldade de leitura de materiais em PDF. Outros bolsistas revelam ansiedade para a retomada das atividades presenciais, para tessitura da sociabilidade, contatos face a face, o que fortalecerá os vínculos do grupo. A isso se soma a defesa do dos temas tratados nos Espaços de Diálogo. A bolsista Carolina destaca:

Diante do cenário em que nos encontramos e das alternativas disponíveis, acredito que estamos utilizando o tempo dos encontros da melhor forma. Todas as semanas discutimos assuntos extremamente relevantes. Os bolsistas têm a oportunidade de aprender coisas que com certeza não aprenderiam em quatro anos de licenciatura. Quanto às intervenções, podemos pensar em maneiras de dinamizar. Propor, por exemplo, a participação dos bolsistas quando houver aulas ao vivo.

Há um descontentamento com o ensino remoto aplicado ao PIBID, principalmente nesse momento de pandemia da Covid-19, que tem ceifado vidas de familiares de bolsistas do programa. Como já dito, os recursos tecnológicos, como o computador, o *Smartphone*, a tela de TV dificulta a leitura corpórea, com seus gestos e atitudes, fragilizam a conexão dos sujeitos. Por trás disso, há uma contraposição, uma negação à promoção do neotecnicismo, uma defesa da formação do professor crítico, reflexivo.

### **Considerações finais**

Na UEG, o neoliberalismo revela suas faces pelo discurso da inovação, da reinvenção, da superação dos desafios no trabalho docente. Soma-se a isso o endosso à segregação, ao darwinismo social, à exclusão digital, ao apoio ao mérito individual acumulado, o desabono aos “fracassados”, a responsabilização dos discentes, o Estado mínimo garantido aos estudantes em condição de vulnerabilidade social. Equipamentos inadequados, aproximadamente 75% do ano letivo de 2020 sem política estudantil voltada ao acesso a recursos tecnológicos, tem gerado efeitos nocivos no PIBID.

Os estudantes desempregados, informalizados, atingidos pelo medo, pela ansiedade, pela angústia, fazem uso da bolsa para participação no programa. Também são afetados pelos efeitos do neoliberalismo na formação de professores, com defesa do neotecnicismo, da formação pragmática, aligeirada, da *uberização*. O PIBID remoto é forçado a assumir a condição de laboratório dos interesses privatistas na educação.

Os limites da interação, a redução da abordagem didático-pedagógica a modelos expositivos

tradicionais, a eliminação do espaço tempo da escola, da sala de aula fazem com que os estudantes sejam concebidos como repositório de informações se submetem às propostas pedagógicas superadas, revestidas de roupagem inovadoras. A corrosão da universidade como instituição social é coetânea à destruição da profissão docente. A inviabilidade da práxis, da catarse coloca que a “*ordem do dia*” no PIBID remoto é a contraposição à reforma empresarial da educação, a luta pela formação crítico, reflexiva.

### Referências

- ABREU, Silvana de; SOUZA, Adáuto de Oliveira. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia/UFGD: linguagens, prática e formação de professores. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, n° 29, p. 543-565, 2016.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EMREDE**, Belo Horizonte, V.7, n. 1, p. 1-19, 2020.
- GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais; OLIVEIRA, João Batista Araújo. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: avaliação políticas públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.
- CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal; FULY, Patrícia dos Santos Claro; MENEZES, Harlon França de. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n° 7, p. 1-12, 2020.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Sobre o regime especial de aulas não presenciais no sistema educativo do estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19**. Goiânia: CEE, 2020. s/p.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB. n° 259**. Brasília: CAPES, 17 de dezembro de 2019. 22 p.
- DINIZ, Vanessa Lessio; SILVA, Roberto Antero da. Formação de professores no período pandêmico: (im)possibilidades de ações e acolhimento no curso de Geografia da UFT/Araguaína. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-18, 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.
- GALVÃO, Ana Carolina; SAVIANI, Demerval. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**, Brasília, n. 67, p. 38-51, 2021.
- GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; SENE, Michael Wellington. As contribuições do PIBID para a construção do conhecimento de conteúdo de Geografia. **RAOEGA: o espaço geográfico em análise**, Curitiba, v.44, p. 196 -211, 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostras de domicílios contínua-acesso à internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. Brasília: IBGE, 2019. s/p.
- JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n° 7, p. 1-29, 2020.
- SAVIANI, Demerval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. Campinas: IFCH-UNICAMP, julho de 2012. p. 1-15.
- SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumulo; WOITOWICZ, Eliete. Atuações do PIBID na formação inicial de professores de Geografia. **Boletim geográfico**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 30-47, 2018.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Instrução Normativa n° 80/2020**: Estabelece o Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem (PEEA) para os cursos de graduação da UEG. Anápolis: UEG, 2020. 7 p.
- \_\_\_\_\_. **Edital da bolsa conectividade**. Anápolis: UEG, 2020. 5 p.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS-CURSO DE GEOGRAFIA. **Perfil dos estudantes de Geografia da UEG**: subsídios para a tomada de decisões. Anápolis: UEG-GEOGRAFIA, 2020. 9 p.
- Agradecemos a Universidade Estadual de Goiás pela concessão da Bolsa de Incentivo à Docência e



Acompanhamento ao Discente-BIDAD, o que tem possibilitado o desenvolvimento qualitativo do PIBID de Geografia no Campus Nordeste-sede Formosa e permitiu a produção desse artigo científico.

## AGÊNCIA, REFLEXIVIDADE CRÍTICA E LGBTIFOBIA NA ESCOLA: a potência das ações educativas antineoliberais

Leonardo da Cunha Mesquita Café<sup>18</sup>

### Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre como os agentes sociais que integram a vida na escola podem utilizar de sua reflexividade crítica e de seus poderes causais<sup>19</sup> para engendram ações educativas que promovam um contradiscurso tanto antineoliberal quanto antiLGBTIfóbico. Baseio-me aqui sobre o arcabouço teórico da Análise de Discurso Crítica em diálogo com os Estudos Sociais Críticos para analisar ações educativas empreendidas pelos/as integrantes de uma escola pública periférica do Distrito Federal. A partir das análises empreendidas, é possível perceber que, apesar de constrangidos pela estrutura social, os profissionais da instituição escolar investigada realizaram projetos e ações afirmativas importantes que garantiram visibilidade e atendimento a determinadas pautas provocadas pelos/as estudantes LGBTQIA+ ali situados.

**Palavras-chave:** agência; educação; reflexividade crítica; LGBTIFOBIA.

### Abstract

This article aims to reflect on how social agents that integrate life at school may use their critical reflexivity and causal power to engender educational actions that promote both antineoliberal and antiLGBTIphobic counter-speeches. I rest on the theoretical framework provided by Critical Discourse Analysis in dialogue with the Critical Social Studies to analyze educational actions undertaken by the members of a peripheral public school located in Distrito Federal. From the undertaken analysis, it is possible to realize that, despite of being constrained by the social structure, the professionals from the investigated school institution carried out important projects and affirmative actions that guaranteed visibility and attendance to certain issues provoked by LGBTQIA+ students situated there.

**Keywords:** agency; critical reflexivity; education; LGBTIPHOBIA.

### Introdução

*As práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural".*

Guacira Lopes Louro<sup>20</sup>

Acredito que a escola, assim como outras instituições sociais, banaliza atitudes e se engaja a discursos, em suas práticas sociais, que servem a uma agenda muito específica onde minorias são invisibilizadas de maneira constante. Sendo assim, é importante pensar sobre como tais práticas escolares agem permanentemente para a produção, a reprodução, a manutenção e a propagação de determinados discursos que acabam se constituindo como um conjunto de crenças, representações e valores vividos, dentro e fora do ambiente escolar, pelas pessoas.

---

<sup>18</sup> Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuando como formador na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE). Contato: [leonardo.cafe@edu.se.df.gov.com.br](mailto:leonardo.cafe@edu.se.df.gov.com.br)

<sup>19</sup> Refere-se à capacidade que esses poderes têm de se comportarem de uma forma particular e suscitarem mudanças apesar dos constrangimentos sociais (RESENDE, 2017).

<sup>20</sup> LOURO, 2014, p. 67.

Apesar de sua pluralidade, a escola nunca foi um lugar harmônico em que todos/as pudessem conviver a despeito de suas diferenças. Essas diferenças podem ser traduzidas como “marcadores sociais” ligados fortemente aos processos de identificação pelos quais passamos todos/as nós, mas que afetam sobretudo nossos/as estudantes. Marcadores de gênero, raça e sexualidade coexistem com outras questões que afetam nossos/as estudantes concomitantemente e aqueles/as que integram a escola são responsáveis por representar um mundo onde cada corpo importe, seja possível e legítimo, pois “quando um aluno não consegue se encontrar no mundo descrito pelos professores é como se a vida não existisse” para eles/elas (MOITA LOPES, 2002, p. 97).

Desta forma, pensando responsabilidade coletivamente aqui, gestores/as, coordenadores/as, professores/as e demais profissionais da educação são agentes sociais que podem fazer a diferença quando pensamos na escola como um lugar de possibilidades onde cidadania, democracia e liberdade não sejam apenas palavras esvaziadas de seus significados. Sejam, na verdade, potências traduzidas em ações, atitudes e discursos que preconizam a mudança social através de uma educação libertária e protagonista. Educação na qual a voz dos/das estudantes seja garantida e suas peculiaridades sejam reconhecidas para que possamos avançar em direção a uma prática que não oprima as minorias, mas que as instrumentalize apoiada no senso crítico e no protagonismo (HOOKS, 2017).

Pensando a educação como prática de mudança, esse artigo objetiva refletir sobre como os agentes sociais que integram a vida na escola podem utilizar de sua reflexividade crítica e de seus poderes causais para engendram ações educativas que promovam um contradiscurso tanto antineoliberal quanto antiLGBTIfóbico. Ações educativas que sejam capazes de provocar rupturas e abalar a estrutura hegemônica do discurso da neutralidade e do silêncio que pautam constantemente as práticas escolares e deslegitimam determinados corpos, como é o caso dos/as estudantes LGBTQIA+.

Para tanto, este trabalho irá contar com a análise - ancorada ao referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso Crítica - de ações educativas, estratégias interventivas e projetos propostos pelos agentes sociais de uma escola pública de Ensino Médio localizada em Ceilândia (Distrito Federal), região periférica situada a 30km de Brasília. Os dados que compõem tal análise foram gerados durante minha pesquisa de mestrado<sup>21</sup> e provocam em mim, ainda hoje, grande impacto e profunda reflexão por sua capacidade de intervenção, protagonismo e provocação de mudança social a partir da escola, mesmo em uma conjuntura neoliberal que escolhe que corpos podem viver ou não.

### **No chão da escola contra a LGBTIfobia: a potência dos processos de reflexividade crítica e da agência dos/das profissionais da educação**

Antes de adentrarmos na análise das ações propostas e nos discursos proferidos pelos/as profissionais da educação da escola investigada<sup>22</sup>, acredito ser importante rever os conceitos de reflexividade crítica e agência segundo a Análise de Discurso Crítica, minha filiação teórico-metodológica aqui:

---

<sup>21</sup> CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita. O Discurso LGBTIFÓFICO na Escola: impactos sobre os corpos LGBTQIA+ de estudantes de quatro escolas públicas de Ensino Médio de Ceilândia – DF. Orientadora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa. Brasília, 2019, 184p. Acesse <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38465>.

<sup>22</sup> O Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia atende estudantes nos turnos matutino e vespertino e é visto com admiração e respeito pela comunidade onde está inserida. A escola tem bons índices de aprovação no PAS (Programa de Avaliação Seriada – UnB) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que indica um trabalho consistente da gestão, do corpo docente e demais profissionais ali situados/as. A escola apresenta uma ação específica voltada para os/as estudantes LGBTQIA+ em seu projeto político-pedagógico, o projeto “Portas Abertas”. Acesse [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp\\_cem\\_02\\_ceilandia.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cem_02_ceilandia.pdf) 2020, p. 134.

Nas sociedades modernas e, especialmente, nas pós-modernas, a reflexividade torna-se uma parte crescentemente importante da vida social, isto é, o conhecimento sobre as práticas torna-se uma parte exponencialmente significativa no engajamento dessas próprias práticas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26, tradução nossa).

Ao pensarmos nas práticas sociais que se materializam na escola, devemos ter em mente que as pessoas podem, ou não, se engajar aos discursos ali presentes de forma in/consciente e a/crítica. É importante também afirmar que os discursos hegemônicos que se mantêm e se propagam, apoiados ao apagamento das contradições na escola, são capazes de permanecer inabaláveis caso os/as agentes sociais ali situados/as não acessem conscientemente seus processos de reflexividade crítica com frequência.

Desta maneira, pensar, repensar e mudar são possibilidades provocadas pela reflexividade crítica, a qual pode desestabilizar e rearticular os discursos presentes no ambiente escolar, engendrando mudanças discursivas que podem reverberar para fora dos muros escolares e se tornarem mudanças sociais possíveis.

Logo, reconhecer nossas próprias práticas sociais na escola é um exercício constante para que possamos nos engajar a elas ou rechaçá-las quando, por exemplo, constatamos a manutenção de ideais equivocados que pretendem deslegitimar os/as estudantes LGBTQIA+ e suas demandas de acolhimento, pertencimento e reconhecimento na escola.

A reflexividade crítica, como podemos perceber, é uma característica humana que está fortemente associada à agência:

Uma vez que a hegemonia é vista em termos da permanência relativa de articulações entre os elementos sociais, existe uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos. Essa possibilidade relaciona-se à agência humana. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), a ação representa um artifício potencial para a superação de relações assimétricas, desde que esse elemento ativo seja subsidiado por uma reflexividade crítica (RESENDE, 2017, p. 44).

Por isso, mesmo constrangidos pela estrutura social, os/as agentes sociais localizados/as nas instituições escolares podem acessar seus poderes causais e transformarem a própria estrutura a sua volta, afetando positivamente a vida daqueles/as que sofrem com os impactos resultantes do discurso LGBTIfóbico presente no ambiente escolar. Como consequência dessa relação dialética entre a própria estrutura (escola) e o trabalho desses/as “agentes nos eventos discursivos (na aula, na coletiva de professores, etc.), pode-se engendrar mudanças sociais, desde que tais mudanças surjam a partir dos movimentos de reflexividade crítica” (CAFÉ, 2020, p. 105).

Tanto a agência dos profissionais da educação como seus processos de reflexividade crítica são evidenciados nas ações educativas propostas pela escola investigada ao longo do período em que a visitei para o processo de geração de dados de minha pesquisa, como aqui já mencionei. Quero analisar tais ações agora para que possamos perceber o quão relevante elas são dentro do contexto neoliberal que vivemos e que está presente também nas nossas escolas.

Durante minhas idas à escola, especialmente após as entrevistas semiestruturadas e grupos focais que tive ali, comecei a receber convites para eventos em que a diversidade sexual fosse a temática central. Fairclough (2016) considera a mudança discursiva um passo crucial para que possa haver uma mudança de cunho social e cultural, justamente por causa da importância do discurso na

vida das pessoas. Por isso mesmo, é necessário que entendamos como tais processos de mudança acontecem no interior dos eventos discursivos e fazem com que se inicie uma rearticulação da própria prática social, o que pode resultar no nascimento de uma contra-hegemonia.

Entretanto, para que a relativa estabilidade dos discursos hegemônicos seja abalada, é preciso que nos atentemos à problematização daquilo que é convencionalizado como “normal” ou “certo”, pois sua base reside na contradição, ou melhor, no seu apagamento. No caso da LGBTIfobia na escola, tais contradições residem no fato de que a própria existência de estudantes LGBTQIA+ nos espaços escolares já se configura como um dilema para o pensamento LGBTIfóbico, visto que este prega a deslegitimação e a anulação dessas pessoas por meio da produção de estereótipos ou por outras estratégias linguístico-discursivas de silenciamento.

Assim, o simples fato de haver uma estudante trans que demande usar o banheiro feminino ou ser chamada pelo nome social, de se observar um casal de rapazes sendo afetuosos um com o outro ou de se perceber como certos/as estudantes não rotulam seus corpos binariamente já são evidências do resultado das contradições estruturais presentes nas relações em que a realidade sexual seja plural.

Nessa perspectiva, um evento discursivo pode, dialeticamente, estar ligado às convenções problematizadas e, conseqüentemente, contribuir para sua manutenção, como no caso do discurso LGBTIfóbico; ou, por outro lado, “ser uma contribuição para a transformação dessas relações mediante a luta hegemônica, tentando resolver os dilemas pela inovação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 133), como no caso das ações educativas observadas na escola cujos dados são analisados nesta seção.

Chamo de inovação, no caso desta reflexão, o que acontece com a promoção de atividades variadas pautadas pela diversidade sexual nas quais as minorias sexuais têm espaços oportunizados para que suas vozes sejam ouvidas, suas demandas conhecidas e os impactos resultantes da opressão discriminatória que sofrem sejam expostos.

O primeiro evento discursivo que elenco aqui é uma “*sensibilização na coletiva de professores/as*” a pedido do supervisor pedagógico da escola. Segundo ele, vários/as estudantes LGBTQIA+ tinham apresentado queixas e feito relatos de situações vexatosas movidas tanto pela orientação sexual quanto pela identidade de gênero do grupo. De acordo com esse grupo, tais acontecimentos haviam sido vividos em sala de aula e que alguns/mas professores/as eram ou promotores/as desses acontecimentos ou testemunhas que se mantinham em silêncio quando elas aconteciam.

Ao propor essa atividade, o membro da gestão escolar se posiciona como agente ativo ao atuar “criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126) e ao expor uma demanda genuína dos/das estudantes LGBTQIA+ de sua escola. Trazer a demanda estudantil para a coletiva de professores/as fez surgir um gênero inédito, o da sensibilização, que se materializou não só oralmente, mas também por escrito, pois as deliberações assumidas pelo corpo docente foram registradas em uma ata específica.

Provocar reflexões a partir da demanda apresentada pelos/as estudantes LGBTQIA+ fez com que o processo de reflexividade crítica desses/as profissionais da educação fosse ativado e essa ação dá início também a uma rearticulação da prática social na escola, um primeiro passo para se fomentar um contradiscurso.

Pensando, então, em contradiscurso, o segundo evento discursivo tem a ver com a proposição de “*rodas de conversas*” por duas professoras ali presentes, uma de Sociologia e a outra de Filosofia. Movidas por seus próprios processos de reflexividade crítica e buscando alianças na escola, essas agentes sociais disseram ter percebido uma animosidade maior entre os/as estudantes por causa do processo eleitoral que se dava em 2018 e que discursos atravessados por ideologias machistas, LGBTIfóbicas e racistas estavam, cada vez mais, incidentes nas turmas.

Observei algumas dessas rodas de conversa que aconteciam nas aulas de PD (parte diversificada) das professoras e atuei como mediador das falas, apoiando-me no trabalho que a ADC faz ao pensar sobre os problemas sociais que aqueles/as em relação assimétrica de poder sofrem. As professoras apresentavam situações de opressão para a turma e todos/as poderiam opinar sobre como enxergavam aquele problema. Para salientar a questão de lugar de fala, as professoras pediam para que voluntários/as que se posicionavam nas situações de opressão dessem seus relatos a partir do ponto de vista da experiência vivida.

É preciso reiterar como as professoras ressaltavam o apagamento das contradições nessas situações, apontando para verdades unilaterais, para o surgimento de *fake news* e para a produção de estereótipos. O papel das professoras foi fundamental para que o debate fosse democrático e todas as opiniões fossem ouvidas, tendo os/as estudantes total liberdade para questionar uns/umas aos/às outros/as.

O protagonismo promovido pela iniciativa das rodas de conversa era quase que palpável. Foi possível observar um grande empoderamento dos/das estudantes LGBTQIA+ naquele momento, pois tinham a oportunidade de se expressar em um ambiente democrático e seguro, afetando muitos/as outros/as estudantes heterossexuais que tinham uma visão distorcida sobre suas demandas. Além disso, o evento discursivo foi fundamental para que os/as estudantes LGBTQIA+ reconhecessem seu lugar de fala e que percebessem também entrecruzamentos de opressões a que eles/elas estavam expostos/as (AKOTIRENE, 2019; RIBEIRO, 2019).

Percebi, a partir desse evento, uma mobilização maior do grupo de estudantes LGBTQIA+ dessa escola, sobretudo daqueles/as que estavam na 3ª série. Eles/elas criaram um grupo de WhatsApp e começaram a debater questões muito próprias relacionadas a suas existências e à necessidade de organização de outras ações que trouxessem representatividade ao grupo por meio do aplicativo.

O bom êxito de uma luta política de grupos excluídos costuma ter relação direta com um mínimo de organização (recursos humanos, financeiros, infraestrutura), planejamento estratégico (definição de alvos e prioridades) e a execução de atividades (abaixo-assinados, passeatas, comícios, greves) (MAGALHÃES et al, 2017, p. 148).

Nesse contexto, eu e as professoras fomos adicionados ao grupo de mensagens onde os/as estudantes LGBTQIA+ começavam a planejar uma passeata pela escola. Apesar do intuito legítimo e necessário, os/as participantes do grupo foram orientados/as a procurarem a direção da escola para apresentarem a proposta do evento que gostariam de realizar. Para tanto, se organizaram e escreveram uma espécie de “*manifesto*”.

A produção desse documento foi coletiva e o grupo externou nesse espaço suas queixas, suas demandas e suas proposições para que o problema social situado na escola fosse pensado e atenuado. Após reunião com a direção, o grupo foi autorizado a realizar sua “*passeata*” e teve apoio dos gestores, que permitiram um intervalo maior no dia do evento, e dos/das coordenadores, que se reuniram com os líderes do evento para deliberar sobre o que fosse necessário.

A composição do grupo pelo WhatsApp, a produção coletiva do manifesto, a reunião com a direção da escola, além da organização e da participação ativa da passeata são indícios fortes de protagonismo e emancipação possíveis na escola. Movimento possível, mas que não se efetiva subitamente porque o próprio discurso é marco de luta pelo poder.

No entanto, quando “alguém se torna consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode resistir a ele, isto é, a compreensão do papel ideológico da linguagem como prática social pode cooperar para a emancipação de grupos menos privilegiados” (MELO, 2012, p. 78). Emancipação embrionária vista na ocupação dos corredores, nos cartazes colados pela escola com dizeres de respeito à diversidade, na caminhada ao lado de outros/as colegas heterossexuais. Embrionária, talvez, mas transgressora com certeza!

Na atual conjuntura histórica e sócio-política, nunca foi tão importante resistir e ocupar os diversos espaços. Ocupar significa ser visto. Ser visto implica em ser reconhecido. Ser reconhecido como corpo existente traz pertencimento. Nesse sentido, trago aqui dois últimos eventos significativos propostos por um outro professor de Sociologia dessa escola: *O I Fórum de Diversidade* e *O I TRANSENCONTRO*.

No primeiro evento discursivo, o professor busca alianças dentro e fora da escola. Se articula comigo e com outros dois pesquisadores (um das Ciências Sociais e outra da Biologia) para compor uma mesa de debate sobre diversidade sexual com os/as estudantes de suas turmas de 2ª e 3ª séries.

Butler afirma que “a ação humana depende de todos os tipos de apoio – ela é uma ação apoiada” (2019, p. 81), o que é facilmente evidenciado na agência do professor idealizador do “*fórum*”. Para essa feita, reuniu os esforços dos/das estudantes, responsáveis pelos folders do evento; da direção, que organizou os horários das turmas para que pudessem participar do momento; de alguns/mas outros/as colegas docentes, que o auxiliaram na logística da programação; e dos/das pesquisadores/as que compuseram a mesa e propuseram as reflexões no auditório da escola.

Pelo período de uma manhã inteira, não só os/as estudantes LGBTQIA+, mas também os/as que se denominavam heterossexuais, participaram ativamente das discussões resultantes da apresentação das pesquisas sobre diversidade sexual trazidas pelos/as convidados/as que compunham a mesa. Foi possível perceber uma abertura gradual das pessoas presentes no evento que trocavam experiências, discutiam temáticas geralmente negligenciadas em sala de aula, divergiam, concordavam. Tudo em um clima de democracia e respeito que era o tempo todo reiterado e exigido por todos/as que participaram do evento.

Segundo Archer (2000), há aspectos da identidade sobre os quais não se pode optar, pois somos posicionados involuntariamente, como no caso do gênero social, orientação sexual ou identidade de gênero. Mesmo assim, o professor responsável pela promoção do evento - homem cisgênero e heterossexual - atua como um agente social ativo por meio de sua reflexividade crítica quanto à temática abordada. Além disso, sua ação demonstra reconhecimento quanto à importância da discussão e da visibilização das minorias sexuais em desvantagem situadas no ambiente escolar onde trabalhava.

Dessa maneira, mesmo constrangido pela estrutura social e pelo discurso cisheteronormativo, o professor usa seus poderes causais dotados de criatividade para buscar e firmar alianças, estabelecer um ambiente crítico e propiciar protagonismo. Sua relativa liberdade lhe dá espaço para implementar ações afirmativas que podem efetivamente se traduzir em mudanças comportamentais e discursivas na escola.

Por fim, apresento o *O I TRANSENCONTRO*, também proposto pelo professor de Sociologia

do evento discursivo anterior. Essa ação me tocou profundamente, uma vez que ex estudantes trans da própria escola foram convidados/as pelo professor para participarem comigo desse “projeto”. Esse evento teve uma duração maior, 3 dias, e reunia diferentes perspectivas para falar da transexualidade.

Mais uma vez, o professor buscou diferentes parcerias para acessar a reflexividade crítica de suas turmas. Ele fez uma sessão de vídeo previamente para mostrar um documentário que abordava a questão biológica e psíquica da transexualidade. Também sensibilizou suas turmas trazendo dados estatísticos sobre a população trans no Brasil e pediu que eu compartilhasse meus dados sobre como a transfobia estava presente na escola, materializada em discursos que anulavam e expurgavam essas pessoas do convívio escolar (CAFÉ; COROA, 2020).

Ele compunha, assim, um cenário detalhado para que suas turmas pudessem perceber a questão da transexualidade sob várias perspectivas: biológica, social e discursiva. Tudo isso preparou as turmas para que conhecessem as histórias de três estudantes trans que já haviam concluído o Ensino Médio naquela escola.

Durante aquelas manhãs, as turmas do professor se emocionaram ao ouvirem as histórias reais daquelas pessoas trans. Puderam também acessar informações verídicas sobre demandas caras para essas pessoas, como o uso do nome social, o acesso a documentação civil e tratamento hormonal, além de conhecerem os perigos a que estão expostos/as enquanto corpos que trazem as marcas da subversão, como o abandono da vida acadêmica, o desemprego, a solidão afetiva e o estupro corretivo<sup>23</sup>.

A ação desse professor, e dos/das demais agentes sociais apresentados/as nessa seção, exemplifica como os processos de reflexividade crítica sobre as práticas sociais na escola são fundamentais para que os espaços de escuta sensível sejam criados. Dessa maneira, oportunizando que a voz do outro seja ouvida, permite-se que esse outro possa “dizer sobre si, sobre as suas dores e sobre as tensões que são necessárias para desarticular esse lugar violento forjado por uma moral restritiva” (TEIXEIRA, 2019, p. 92) que silencia e deslegitima na escola, mas que mata em casa ou nas ruas.

### **Considerações Finais**

Somente uma educação libertária e democrática é capaz de fazer com que estudantes LGBTQIA+ superem as opressões cotidianas resultantes do contexto neoliberal em que discursos cisheteronormativos são reproduzidos na escola como única lógica imaginável. Essa educação, contudo, é possível!

Quando entendemos que, enquanto agentes sociais na escola, somos capazes de transgredir a estrutura social rígida que legitima e normaliza determinados corpos e discursos, podemos engendrar mudanças significativas por meio das ações educativas e dos projetos que propomos.

Para tanto, além de assumir a importância do nosso papel enquanto profissionais da educação, precisamos também atentar para nossos processos de reflexividade crítica sobre nossa prática social escolar. Acessar criticamente tais processos constitui um movimento necessário de reelaboração da nossa própria docência, o que incide definitivamente sobre aquilo que propomos como intervenção.

---

<sup>23</sup> Segundo Damasceno (2019) “O diferencial desse tipo de estupro para outros casos é que a motivação é baseada na inconformidade do autor sobre a sexualidade das vítimas. Por isso, é uma combinação do machismo com a LGBTfobia. O autor considera a sexualidade da vítima uma transgressão à regra moral, biológica e social. E a ideia é curar ou reverter como se fosse uma doença, porque é isso que o agressor considera que a homossexualidade é”.



Intervir sobre os problemas sociais identificados nas práticas sociais pode engendrar a superação de obstáculos, como a LGBTIFOBIA na escola, a partir de eventos discursivos que se materializam nas ações dos/das agentes sociais ali localizados/as.

Nessa perspectiva, o supervisor que propôs a “*sensibilização*” na coletiva docente, as professoras que organizaram as “*rodas de conversa*”, os/as estudantes que planejaram a “*passeata*” e se organizaram em grupo para escrever o “*manifesto*”, além do professor que criou alianças e engajou outros/as agentes para a promoção de um “*fórum*” e de um “*projeto*” são exemplos de como ação humana, dotada de criatividade, pode investir em um espaço de mudança social urgente, mas possível.

Acredito que, pela existência dos exemplos aqui discutidos, outras iniciativas educativas podem também ser investidas em outras escolas, desde que os/as agentes sociais lá posicionados/as percebam a extensão e a potência que suas ações têm quando guiadas pelos processos de refletividade crítica, as quais podem, em conjunto, afetar positivamente a vida dos/das estudantes LGBTQIA+, subvertendo a lógica de um contexto neoliberal que escolhe quem pode ou não existir.

### Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Conceição; Pólen, 2019.
- ARCHER, Margareth. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: University Press, 2000.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas par uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita. **A gente só é; e pronto: uma análise linguístico-discursiva sobre os impactos da LGBTIFOBIA na escola**. Curitiba: Appris, 2020.
- \_\_\_\_\_; COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. *Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, v. 21, n. 1, p. 235-254, 2020.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DAMASCENO, Paula. *No Brasil, 6 mulheres lésbicas são estupradas por dia*. Disponível: [www.generonumero.media/no-brasil-6-mulheres-lesbicas-sao-estupradas-por-dia/](http://www.generonumero.media/no-brasil-6-mulheres-lesbicas-sao-estupradas-por-dia/). Acesso em: 06 de maio de 2021.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MAGALHÃES, Izabel. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa / Izabel Magalhães, André Ricardo Martins, Viviane de Melo Resende*. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MELO, Iran. *Por uma análise crítica do discurso*. In: *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- RESENDE, Viviane de Melo. *Análise do discurso crítica / Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho*. São Paulo: Contexto, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento/Justificando, 2019.
- TEIXEIRA, Thiago. **Inflexões éticas**. Belo Horizonte: Senso, 2019.

## A ESCOLA NO/DO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS PARA ALÉM DAS CERCAS DO CAPITALISMO AGRÁRIO

Francilane Eulália de Souza <sup>24</sup>

### Resumo

Pensar a escola no campo tem sido exercício constante do movimento de educação no/do campo no Brasil. Nesse processo, essa instituição vem sendo tomada como um dos instrumentos necessários à existência da classe camponesa. Assim, o objetivo deste trabalho é pensar a importância da escola no/do campo para além de seus atributos educacionais, particularmente, para além do ensino aprendizagem para o campesinato. Para a execução desta pesquisa, tomamos a pesquisa bibliográfica, assim como a pesquisa de campo, como caminhos necessários a execução da mesma, nesse momento, as metodologias de escuta dos sujeitos que compõem a escola no campo foram relevantes. As análises e reflexões realizadas nesta pesquisa nos levam a afirmar que precisamos pensar a escola para além de seu espaço físico, vislumbrando-a como instituição social que, como tal, no campo, vem se instituindo como mediadora da cultura camponesa e das lutas por um projeto de campo que abarque todos os camponeses.

**Palavras-chave:** escola; camponeses; educação no/do campo.

### Resumen

Pensar en la escuela en el campo ha sido un ejercicio constante del movimiento educativo en/el campo en Brasil. En el proceso, esta institución ha sido tomada como uno de los instrumentos necesarios para la existencia de la clase campesina. Así, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la importancia de la escuela en / en el campo más allá de sus atributos educativos, particularmente, más allá de la enseñanza y el aprendizaje para el campesinado. Para la ejecución de esta investigación, tomamos la investigación bibliográfica, así como la investigación de campo, como caminos necesarios para su ejecución, en ese momento, las metodologías de escucha de los temas que componen la escuela en el campo fueron relevantes. Los análisis y reflexiones realizados en esta investigación nos llevan a afirmar que debemos pensar en la escuela más allá de su espacio físico, vislumbrándola como una institución social que, como tal, en el campo, se ha ido consolidando como mediadora de los campesinos. La cultura y las lutas por un proyecto de campo que abarque a todos los campesinos.

**Palabras clave:** escuela; campesinos; educación en el campo.

### Introdução

Pensar a escola para além das imposições do capitalismo agrário é exercício necessário para a existência do campesinato brasileiro. Nesse contexto, entendemos que a escola é de suma importância para a socialização de saberes e de conhecimento, e, acima de tudo, de cultura, se colocando como disseminadora e partilhadora de hábitos, costumes e valores. Assim, também se pode, a partir dela, socializar as diversas territorialidades de ser e viver. No campo, para além dessa função, a escola vem se colocando como um dos principais espaços de resistência e existência do campesinato brasileiro. Mantê-la ou fechá-la, são ações que colocam em evidência o projeto político que se quer para o campo. Assim, evidencia-se uma luta paradigmática entre o capitalismo agrário e a questão agrária, com visões de mundo divergentes para o campo, que coloca em cheque a luta pela sobrevivência do campesinato.

---

<sup>24</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Professora na Universidade Estadual de Goiás. Contato: [francilanee@hotmail.com](mailto:francilanee@hotmail.com)

Desde 2006, o exercício de pensar a escola no campo no estado de Goiás vem tomando relevância nas pesquisas dos membros do GEPER (Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural). Dessa forma, entender o processo e as consequências pelas quais a escola vem sendo fechada, assim como sua importância para o campesinato, passou a tomar a centralidade dos nossos estudos e debates. Nesse movimento, estamos entendendo a escola para além do capital, ou, para além de uma estrutura física que pode deixar de existir para que, assim, haja a ampliação do capital no campo.

É nesse contexto que inserimos o objetivo deste artigo: pensar a importância que a escola no/do campo tem para além de seus atributos educacionais, particularmente, como um dos instrumentos políticos de recriação do campesinato. Nesse processo, tomamos para análise também o movimento de fechamento e de diminuição das escolas no campo, o transporte escolar no meio rural e a adoção de modalidades de ensino à distância, mediadas por novas tecnologias, visto que esses vêm sendo um dos fatores responsáveis pela ausência de escolas no campo e que são adotados no estado de Goiás como alternativa para subtrair investimentos que são consideradas erroneamente “gastos” com o ensino presencial no meio rural.

Nesse diapasão, as pesquisas realizadas por meio do projeto de pesquisa, financiado pelo CNPq, intitulado: *Territórios em disputa no fechamento de escolas no campo do estado de Goiás*<sup>25</sup>, foram de suma importância para as análises que demonstramos neste artigo, pois essas evidenciaram que, para os governos municipais e estadual do estado de Goiás, manter uma escola com quantitativo considerado baixo de alunos se tornou oneroso para os cofres públicos; logo, a alternativa para que os alunos tenham acesso a uma escola tem sido o transporte dos alunos camponeses para as escolas situadas no meio urbano ou para as escolas polos no meio rural, por meio da nucleação das escolas.

No estudo que apresentamos aqui, a pesquisa bibliográfica auxiliou nas reflexões e nas análises necessárias para se pensar a escola para o campesinato, particularmente, as teorias da educação no/do campo que nos permitiu pensar o papel da escola dentro do paradigma da questão agrária, numa perspectiva que nega o neoliberalismo e o empresariamento do ensino-aprendizagem no campo.

Além do que foi mencionado, a pesquisa realizada no campo do estado de Goiás, composta por mecanismos de escuta, a partir de entrevistas com professores, gestores, educandos e comunidade escolar ligada às escolas, realizadas na execução do projeto supracitado, foram relevantes e importantes para a construção desse artigo, assim como a pesquisa documental e a pesquisa quantitativa em sites que disponibilizam dados ligados as escolas no campo do estado de Goiás e sobre o transporte escolar (INEP, PNAT etc.).

Esta pesquisa vem sendo, acima de tudo, exercício de reflexão sobre a escola no/do campo, tomada como instituição necessária para a recriação da vida camponesa no estado de Goiás para a resistência e permanência dessa classe.

### **Um trilhar metodológico necessário para a execução da pesquisa**

A pesquisa qualitativa, ligada à educação, não pode ser tomada como uma etapa simplificada pela tradição pedagógica inerente a cada um que frequentou a escola. Ao contrário, ela é exercício que demanda um olhar curioso e despretenso de certezas sobre os resultados que podem ser obtidos; afinal, a escola está em movimento, ainda mais quando se trata da educação que se faz no campo. Esse é um tipo de pesquisa realizada com sujeitos cujas características são das mais variadas: acampados, assentados, ocupantes, posseiros, arrendatários, lavradores, quilombolas e também os

---

<sup>25</sup> Esse projeto tem vigência de 2017 a 2020 e foi financiado pelo CNPQ com participação de pesquisadores do GEPER (Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural).

trabalhadores rurais que podem, em parte de seu cotidiano, participar do modo de vida camponês, como os boias-frias, os peões, etc., compondo um modo peculiar de viver a escola no campo.

Esses sujeitos supracitados foram abarcados nas pesquisas e reflexões aqui apresentadas, pois são eles que dão a existência à escola no campo. Sem eles ela não existe, seria apenas uma estrutura física inanimada, ou animada por outro sujeito. Foram envolvidos também na pesquisa os professores, os gestores e os educandos, os pais dos educandos, representantes da comunidade escolar, representantes das associações e sindicatos rurais, representantes das secretárias municipais de educação, enfim, diversos sujeitos que compõem as escolas situadas no campo do estado de Goiás. O objetivo foi estabelecer a metodologia de escuta por meio de entrevista e rodas de conversas para pensar a escola no/do campo, totalizando, aproximadamente 90 pessoas envolvidas nessa metodologia o que nos permitiu apresentar as reflexões sobre o papel da escola para o campesinato neste artigo. Para a coleta de dados, o roteiro com perguntas pré-estabelecidas foi o instrumento norteador que continha, no mínimo, 10 questões envolvendo a importância, o cotidiano, os desafios e as perspectivas que a escola apresentava, além de questões ligadas ao impacto do fechamento de escolas para a comunidade campestre. Ressaltamos que essa metodologia foi importante para pensarmos o papel da escola para esses sujeitos.

Os municípios envolvidos na pesquisa foram previamente selecionados a partir daqueles que possuem um número significativo de escolas no campo por mesorregião e também aqueles que vêm apresentando o fechamento de escolas no campo, também por mesorregião, como: Cavalcante, Formosa, Goiás, Faina, Pirenópolis, Morrinhos, Catalão, Hidrolândia, Posse, Planaltina, Rio Verde, Faina, Abadiânia, Uruaçu, Porangatu e Iporá.

A pesquisa bibliográfica conferiu oportunidade de diálogo com outras pesquisas que se propõem a pensar a escola no campo; logo, as teorias da educação no/do campo foram pertinentes para os debates que empreendemos neste artigo. O movimento de educação no/do campo vem divulgando diversas experiências ligadas às escolas no/do campo, o que nos permitiu ampliar nossas reflexões em contexto dialógico. Ressaltamos ainda que, adotamos, ao contrário de alguns autores, a terminologia no/do campo e não apenas do campo, por entendermos que essas implicam em diferenças que ainda não são compreendidas por todos, e, também, porque em alguns momentos, nossos debates estarão de fato atrelado a apenas a educação no campo. É preciso lembrar que nem toda educação é do campo e, que, nem toda escola é do campo. A educação do campo pressupõe um ensino que esteja, dentre outras perspectivas, voltado para a valorização da vida no campo em suas múltiplas dimensões. E isso, também pressupõe uma educação que se faz em uma escola localizada no campo. Por outro lado, podemos nos deparar com escolas localizadas no campo, cujo, ensino está longe dos adotados em uma escola do campo.

A pesquisa documental também corroborou para essa pesquisa, como os marcos legais, mais especificamente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (RES. CEB 01/2002) e, também, documentos de arquivos públicos sobre as escolas no campo no estado de Goiás, particularmente, os das prefeituras que nos permitiram analisar legislações sobre o fechamento de escolas e o transporte de alunos. Outro documento aqui estudado foi o Decreto do Governo do Estado de Goiás que instituiu a modalidade de ensino médio mediado por tecnologias, por meio do Programa Goiás Tec (GOIÁS, 2020b).

As notícias e artigos de jornais *on-line*, assim como as notícias de sites oficiais, como o da Assembleia Legislativa do estado de Goiás, nos permitiram acompanhar a implantação do Programa Goiás Tec, visto que, a ação desse programa não tem sido divulgada por meio da Superintendência do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação -Seduc.

Quanto à pesquisa quantitativa, ela foi relevante para entendermos o processo de diminuição

e de fechamento de escolas no campo; assim, foi imprescindível a pesquisa quantitativa *on-line*, para a busca dos dados educacionais do Estado de Goiás, disponíveis no Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), bem como os dados sobre matrícula escolar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), especialmente aqueles referentes aos estudantes atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e também os dados ligados ao transporte escolar disponível no Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEDUCE). Os dados coletados dizem respeito especificamente às escolas situadas no campo: o quantitativo de escolas no campo e de escolas que diminuíram no campo e transporte escolar.

É importante ressaltar que o fechamento de escola é diferente da diminuição de escola, embora ambos estejam relacionados, pois, para que haja diminuição, é preciso que haja o fechamento, o qual deve ser maior que a abertura de escolas no campo. O computo da diminuição de escolas se dá por meio da realização de um balanço final entre determinados anos (inicial e final). Já para saber o quantitativo de escolas que fecham, é preciso levantar esse dado ano a ano por município, comparando a abertura e o fechamento de escolas, visto que há também no campo um movimento de abertura de escolas que mascara o fechamento delas.

Os dados ligados ao transporte de alunos do campo para a cidade foram levantados em site da Superintendência do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e no PNATE e foram organizados a partir de confronto entre o quantitativo geral de alunos transportados pela Secretaria Estadual; entretanto, essa instituição não discrimina quais de fato estão sendo transportados do campo para cidade, assim, cruzamos esses dados com os dados de ausência de escolas rurais no campo que levantamos no site do INEP e obtivemos, assim, o número de alunos transportados do campo para a cidade, visto que o transporte de alunos em municípios que não possuem escolas no campo se dá do campo para as escolas na cidade.

Esse quantitativo pode ser ainda maior, visto que esse processo também ocorre com municípios que têm escolas no campo, mas que ainda realizam o transporte do campo para a cidade, particularmente, com os alunos que estão no ensino médio, pois, como já destacamos, esse nível de ensino é pouco ofertado no meio rural.

Enfim, o caminho que adotamos para a concretização deste trabalho nos permitiu pensar a escola e sua função para os camponeses do estado de Goiás, numa perspectiva de refletir o papel que ela ocupa na mediação dos saberes, de cultura e de recriação do campesinato.

### **As conflitualidades na existência e resistência das escolas no campo no estado de Goiás**

A escola é um dos instrumentos de existência do campesinato, visto que ela, como instituição social, não é um aparelho neutro, cuja intencionalidade seja inexistente; ao contrário, ela é um instrumento político; logo, a escola no/do campo é de suma importância para um projeto de campo que abarque as pluralidades de vida nesse território.

Nessa direção, o movimento de educação no/do campo surgido na década de 1990 vem reclamando o direito à educação no meio rural, e, nesse processo, a escola vem tomando lugar central em seus debates. Nessa perspectiva, Caldart (2002, p.26) esclarece a visão do movimento, pontuando que a denominação de escola no/do se justifica porque “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Assim, a luta por escolas no campo, cujo principal objetivo seja a valorização da vida no campo, se torna projeto político imprescindível para o Brasil.

No Estado de Goiás, manter o controle da escola ou eliminá-la tem sido uma constante no campo. Nos últimos anos, houve uma diminuição das escolas no campo, por meio de fechamento de escolas, culminando, ora em nucleação de escolas, ora em transporte escolar de alunos do campo para escolas no campo ou para escolas na cidade. Outra medida que vem sendo adotada, desde 2020, é a implementação do Programa Goiás Tec – Ensino Médio ao Alcance de Todos instituído por meio de Decreto do Governo do estado de Goiás (GOIÁS, 2020b), voltado para o ensino médio nas escolas no meio rural, cuja função é implementar o ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, via plataforma de telecomunicação. Assim, para o Governo, é evitada a abertura de escolas e consolidada uma economia nos cofres do estado de Goiás. Essas medidas serão mais bem analisadas nos próximos tópicos.

### **O Fechamento de escolas no campo como negação ao direito à escola**

No estado de Goiás, as escolas no campo eram 1.824 unidades no ano de 2000 e passaram para, aproximadamente, 491 unidades em 2019 (SOUZA; SILVA, 2019), “projetando” o Estado de Goiás entre os que mais fecham escolas no campo no Brasil. Esse fato coloca a escola entre as cercas do capitalismo agrário que, conforme Fernandes (2004), constitui um paradigma que surgiu anunciando o fim do campesinato, negando sua existência na medida em que pensa o campo a partir apenas da dimensão econômica.

Nesse paradigma supracitado, a superação do campesinato “pode acontecer desde que o desenvolvimento do capitalismo atinja um determinado estágio, em que as relações sejam determinadas por estruturas racionais de mercado e por um controle rigoroso desse processo pelo Estado” (ABRAMOVAY, 1992, p. 249), logo, ele nega a existência do campesinato. Ademais, de acordo com essa visão, o campo é entendido apenas como produtor de *commodities*, esquecendo que ele também é espaço de produção e reprodução de vida e que as suas dimensões plurais, que permeiam o campo, precisam ser consideradas. Esse paradigma nega também a escola no/do campo para o campesinato, corroborando o pensamento que entende as escolas no campo como sendo ora desnecessárias ora onerosas. Fechá-las tem sido um caminho corriqueiro no estado de Goiás, que se alinha a uma política neoliberal que entende a educação somente a partir da dimensão econômica.

Nesse processo, podemos exemplificar alguns casos de municípios, no estado de Goiás, como o do governo municipal de Morrinhos que, no ano de 2007, chegou a fechar quase noventa escolas no campo em uma “canetada” só, por meio da Lei municipal nº 2.282, de 29 de janeiro de 2007. Tal ato foi justificado em função do “[...] baixo número de alunos por unidade e o incremento do transporte escolar municipal, que levam os alunos da zona rural para estudarem na zona urbana” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS, 2007). Ainda, foi tomado como justificativa:

Tal panorama, da forma como se apresenta, constitui verdadeiro encargo aos cofres públicos, posto ser inviável manter merendeira e professora para uma Escola que somente tem três alunos ou menos, em região que é servida pelo referido transporte escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS, 2007, p. 5).

Do mesmo modo, com o intuito de prezar pela economia em detrimento da educação do campo, no município de Rio Verde, o governo municipal, transferiu 22 alunos do campo de uma escola para outra escola no campo, com a seguinte justificativa:

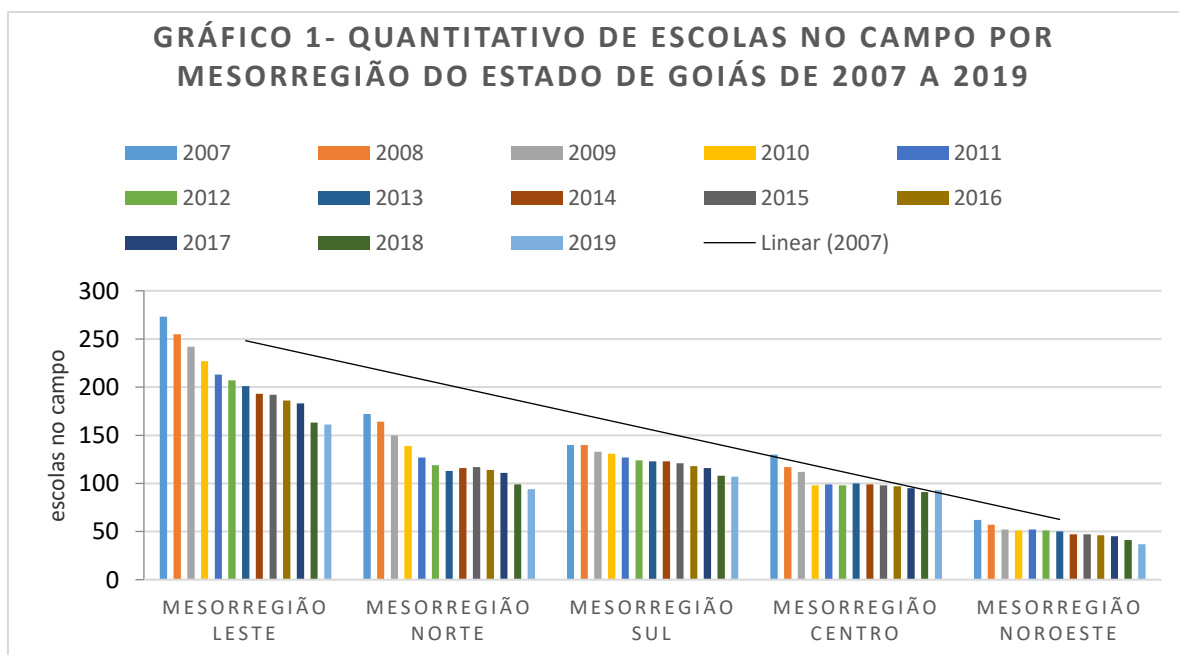
[...] “a decisão de transferência dos alunos foi tomada com base na quantidade de alunos nas unidades e a economia que a iniciativa irá gerar para o município, cerca de R\$ 330 mil, valor este que equivale aos gastos anuais para se manter uma creche

com 100 alunos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO VERDE, n.p., 2013).

Esses fatos são preocupantes no estado de Goiás, visto que o primeiro relatório global sobre as crianças fora da escola, lançado pelo Unicef, aponta que, no período de dez anos, cerca de 37 mil escolas rurais foram fechadas no Brasil, fato que contribui para o analfabetismo no campo. Nesse contexto, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) propôs o Projeto de Lei 3.534/12 para frear esse processo, demonstrando, assim, quão preocupante é esse movimento de fechamento de escolas no campo.

A diminuição de escolas no campo é uma constante no estado de Goiás, em função, dentre outros fatores, do avanço do paradigma do capitalismo agrário, marcado pelo agronegócio, pela não valorização da terra de trabalho, pautada por visões de mundo que não valorizam o território camponês.

Observando mais de perto o comportamento dos números ligados à educação básica no estado de Goiás, coletados no INEP, mais especificamente o quantitativo de escolas no campo, percebe-se que, no ano de 2007, havia 772 escolas, número que foi reduzido para 491 em 2019, com diminuição de 63% das escolas no campo. De modo geral, o ano que mais apresentou diminuição de escolas foi 2010, sendo que a média de diminuição no período de 2007 a 2019 foi de aproximadamente 23 escolas por ano. O que se observa é que todas as mesorregiões vêm apresentando queda, com um quantitativo de fechamento de escolas maior que o de abertura (Gráfico 1).



**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora a partir dos indicadores educacionais do INEP- 2007 a 2019.

Essas mesorregiões vêm apresentando um quantitativo que varia de 23% a 45% de diminuição de suas escolas no campo. Além disso, esse processo se faz em um movimento dialético de fechamento e abertura de escolas, ocasionando, por sua vez, uma diminuição drástica de escolas no meio rural, visto que o quantitativo das que abrem não supera o número daquelas que fecham.

O fechamento das escolas no estado de Goiás vem ceifando o direito à educação no campo. Além disso, nesse processo de fechamento de escolas no campo, os alunos camponeses perdem a

identidade com o seu território e buscam o espaço urbano para fixarem, definitivamente, sua moradia, contribuindo para o esvaziamento do campo.

Nesse processo, para tentar atender a uma demanda da população camponesa que é “teimosa”, que resiste em se recriar no campo e insiste em seu direito à educação, vem sendo adotada, nos municípios do estado de Goiás, a nucleação das escolas. Isso tem se constituído em uma “opção” para os governos municipais no estado de Goiás para justificar a necessidade do fechamento de escolas; logo, tal medida visa a economia para os cofres da prefeitura.

Então, fecham-se escolas e se abre algumas unidades escolares, aglutinando parte dos alunos das escolas que fecharam, e, para grande parte dos alunos que perderam sua escola, é colocado à disposição o transporte do meio rural para a cidade. Agora, os alunos que antes demoravam alguns minutos para chegar à escola, terão que ficar até 7 horas de ida e volta dentro de um ônibus, sendo que, em dias de chuva ou em função das péssimas condições das estradas, esse percurso pode demorar mais de 7 horas (SOUZA, 2012).

Nesse cenário, os alunos camponeses e filhos de trabalhadores rurais irão permanecer menor tempo com suas famílias, logo, menos tempo com a cultura camponesa, menos tempo com o trabalho tipicamente camponês, e ficam um pouco mais distante de qualquer aparato de seu território que lhe permitia vivenciar sua territorialidade. Nessa realidade, pode ocorrer o que nos alertou Caldart que “[...] as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2003. p.66).

Além disso, a escola na cidade e seus instrumentos de ensino poderão impor uma nova cultura, um possível choque de culturas e identidades, ou, a possibilidade de múltiplas culturas. Outro fato preocupante e que contribui para a não recriação do campesinato é o transporte de alunos do campo para a cidade.

### **As motivações das idas e vindas de alunos do campo para a cidade**

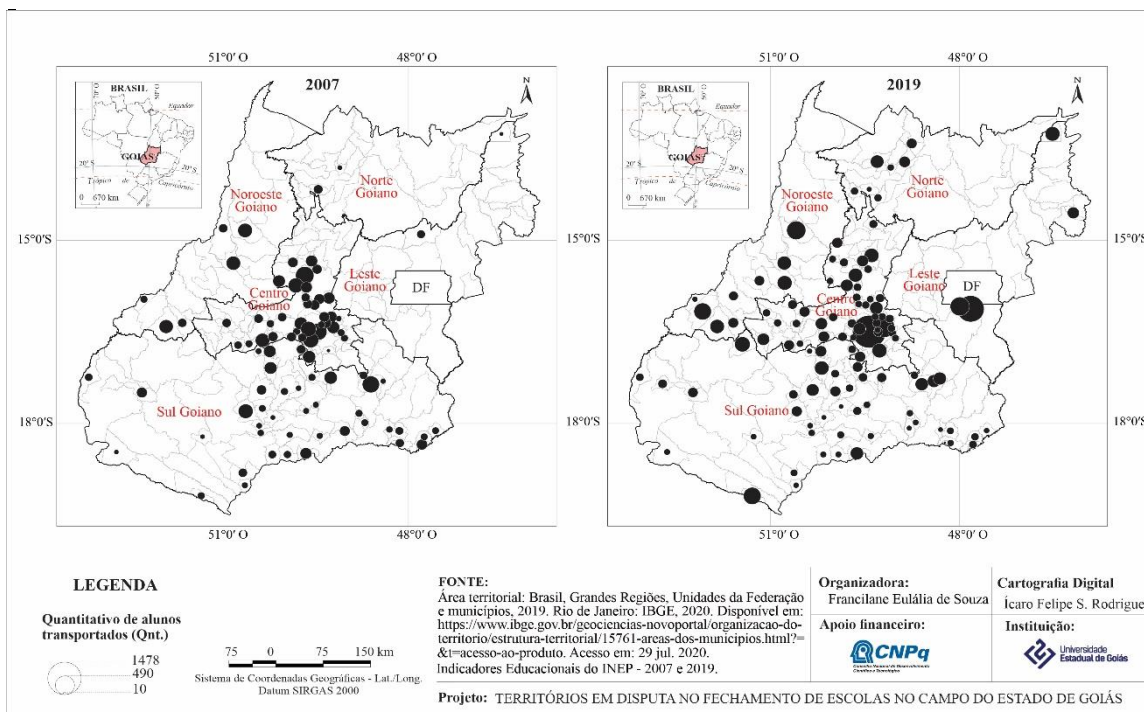
Como já pontuamos, no estado de Goiás o transporte de alunos do campo para a cidade vem sendo tomado como uma saída para os alunos que estavam em escolas que foram fechadas no campo, assim como é a saída para os alunos que estão no ensino médio, visto que, essa modalidade de ensino é praticamente inexistente no meio rural. Na pesquisa quantitativa que realizamos no site do INEP sobre o quantitativo de escolas que ofertam o ensino médio, no campo do estado de Goiás, percebermos que das 491 escolas no campo em 2019, havia apenas 14% de escolas no campo que ofertavam o ensino médio. Esse fato leva os alunos do campo, ao terminarem o ensino fundamental, a migrarem para escolas da cidade para continuar seus estudos.

Os governos municipais vêm preferindo fazer o transporte de alunos do campo para a cidade, entendendo que esse processo é mais viável: é o econômico sobrepondo-se ao social e ao direito a uma escola no campo. Podemos destacar que o transporte de alunos do campo para a cidade é motivado e, ao mesmo tempo o motivador, da ausência de escolas nesse território.

No ano de 2019, foi registrado pelo PNATE o transporte de 69.441 alunos da rede estadual de ensino no campo. Ressalta-se ainda que, aproximadamente, 25% desses alunos estão sendo transportados do campo para a cidade (Mapa 1). Esse cômputo foi obtido por meio da observação apenas do quantitativo de alunos que utilizam o transporte escolar de municípios que não possuem escolas no campo no estado de Goiás. Assim, esse percentual pode ser ainda maior, pois não sabemos quantos alunos estão sendo transportados em municípios que tem escola porque esses dados, discriminados por área, não ficam disponíveis no site do PNATE.



**Mapa 1 - Alunos do meio rural transportados para escolas da cidade pelo estado em municípios que não tem escolas no campo 2007 e 2019**



**Fonte:** elaborado pela autora.

Se observarmos o Mapa 1 em paralelo com o Gráfico 1, da seção anterior, podemos perceber que na medida em que foram diminuindo as escolas, no período de 2007 a 2019, foi automaticamente ampliando o número de alunos transportados, logo, havia, em 2007, aproximadamente 11.568 alunos transportados do campo para as escolas da cidade e, esse número de alunos, em 2019, passou para, aproximadamente, 17.535 alunos. A questão é que as escolas estão sendo fechadas e depois os alunos estão sendo sujeitados às longas jornadas diárias no transporte do campo para a cidade.

O principal, mas não o único, motivador de tal fato é justamente a forma como os governos estão utilizando o financiamento de transporte escolar por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que consiste na transferência de recursos financeiros para custear despesas com alunos da educação básica pública, residentes em áreas rurais que utilizam o transporte escolar. Os valores são transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Assim, é muito mais vantajoso financeiramente fechar uma escola e depois transferir um aluno para uma escola da cidade, utilizando o transporte com auxílio de recursos do PNATE. No ano de 2020, a previsão de repasse do PNATE era de mais de 11 milhões (R\$11.133.427,79) destinados a escolas públicas estaduais e municipais, localizadas no campo do estado de Goiás para atender quase 70 mil alunos (69.350).

Entretanto, essa escolha, que elege transporte de alunos do campo para a cidade ao invés de preservar ou abrir escolas no campo, tem outras implicações, como as péssimas condições dos transportes, como já observamos no município de Cavalcante, onde os alunos são transportados no chamado pau-de-arara. Podemos destacar, também, as longas jornadas dentro de transporte escolar, sendo que, em pesquisa de campo no estado de Goiás, registramos até sete horas de ida e volta da escola para casa, e, ainda, para muitos alunos, caberá estudar em escolas localizadas na cidade que não reconhecem, tampouco valorizam a identidade territorial camponesa. Ademais, concordamos com Andrade e Di Pierro (2004, p. 9) que pontuam “a insuficiência ou inadequação do transporte escolar são fatores que contribuem para a evasão e exclusão do sistema escolar”.

Outras medidas também vêm sendo tomadas para continuar o fechamento da escola no meio rural. Assim, em 2020, o Governo de Goiás implementou o Programa Goiás Tec- Ensino Médio ao Alcance de Todos, voltado para o ensino médio. Esse Programa é mediado por ferramentas tecnológicas com aulas ministradas em estúdio e inseridas nas salas de aula com presença de um professor mediador.

### **A implementação do Programa Goiás Tec a serviço do capital**

A proposta do Programa Goiás Tec – Ensino Médio ao Alcance de Todos, foi implementada por meio do Decreto do Governo do Estado nº 9.619/20 e decorre de iniciativa da Seduce. Esse programa foi implementado de forma aligeirada e criticada por grupos de pesquisa e Fóruns ligados à educação no estado de Goiás por meio de carta de manifestação contra a implementação do referido Programa, intitulada “Solicitação Coletiva para reprovação do Projeto de Lei que institui o Programa Goiás Tec no Ensino Médio de Goiás”. Nessa carta, chama a atenção a forma como o programa foi implantado: “Tal projeto foi colocado em tramitação em um período em que não é possível mobilizar a comunidade escolar para debater o tema, demonstra o caráter unilateral de implantação da proposta” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2020). Na referida carta também é manifestada a preocupação com o direito e qualidade educacional e classificou o programa como “[...] uma tentativa de burlar o princípio constitucional de educação de qualidade como direito de todos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2020, p.1).

Sobre a perspectiva de ensino, a Superintendente de Ensino Médio da Seduce, Osvany Gundim, em matéria *on-line*, disponibilizada na página da Assembleia Legislativa do estado de Goiás, explica que, em função das diversas críticas ao ensino a distância, apresenta uma preocupação em diferenciar esse Programa do Ensino a Distância (EaD), pontuando que:

No EaD, o aluno estuda por plataforma, não tem contato direto com professor. Já no Goiás Tec, ele cumpre a mesma carga horária e vai à escola normalmente, todos os dias. O estudante tem o professor mediador, em sala de aula, e o professor de estúdio, habilitado naquela área de conhecimento, com mestrado ou até doutorado (GOIÁS, 2020a).

Essas informações poderiam ser consideradas satisfatórias, não fosse o fato de que o professor mediador não tem competência e habilidade para atuar em múltiplos componentes pedagógicos, cabendo a ele um papel quase impossível: acompanhar uma turma de alunos em todos os componentes do ensino médio. Assim, caso o aluno precise tirar alguma dúvida, ele terá que enviar para o professor de “estúdio”. Além disso, o ensino se faz na interação entre alunos e professores, as dúvidas em uma sala de aula são compartilhadas e se tornam objeto de ampliação do conhecimento do aluno, fato descartado no Programa Goiás Tec.

Ademais, foi pontuado “A superintendente esclarece que o Ensino Médio por Mediação Tecnológica não gera redução de professores no quadro de profissionais da Seduc, uma vez que tem o objetivo de resolver a falta de professores disponíveis nessas localidades” (GOIÁS, 2020a).

Entretanto, em pesquisa de campo realizada no estado de Goiás, encontramos escolas que, em convênio com a prefeitura de Rio Verde, que atendia no modo presencial o ensino médio, passou a funcionar por meio do Programa Goiás Tec, dispensando os professores do regime presencial. Concordamos com o posicionamento adotado na carta manifesto supracitada que pontuou:

[...] Tal projeto expõe a omissão do governo de Goiás na solução dos problemas relativos à carência de docentes habilitados, encobrendo o desejo de reduzir os “custos educacionais”, (considerando-se a contratação de professores licenciados para atuar nas distintas áreas), buscando substituir o profissional docente por um mediador tecnológico, insistindo, assim na falaciosa ideia de que aula se resume a uma transmissão de conhecimentos feita por um estúdio, de forma mecânica e sem as efetivas condições de natureza formativa (GOIÁS, 2020<sup>a</sup>).

Sobre o quantitativo de alunos atendidos, a matéria sobre o Goiás Tec, do dia 13 de abril de 2021, assinada por Osvany da Costa Gundim Cardoso – Superintendente do ensino médio da Seduce – e Wanda Maria de Carvalho – Gerente de mediação da Seduce – ao Diário da Manhã *on-line*, foi pontuado que o referido programa: “No início 2.013 estudantes da 1ª série foram atendidos nas comunidades Kalungas, indígenas, rurais e em localidades com estudantes sem acesso ao ensino médio. Hoje, com a expansão do projeto, 4.243 estudantes cursam o ensino médio pelo Goiás Tec.” (CARDOSO; CARVALHO, 2021, p.19).

O que chama a atenção nessa matéria supracitada são justamente os territórios onde esse programa está sendo desenvolvido, com as comunidades dos territórios Kalungas que, em Goiás, vêm apresentando ausência de escolas em função do fechamento de escolas no campo. Nesse contexto, temos o município de Cavalcante, que abriga uma das maiores comunidades Kalungas e é também o município com o maior fechamento de escolas no campo no estado de Goiás, em que foi registrado de 2007 a 2019, aproximadamente 32 escolas fechadas. Outro fato que chama a atenção também é que esse Programa tem metodologia de ensino única para uma diversidade de territórios e sujeitos no campo.

Em entrevista realizada com a comunidade rural do município de Rio Verde, constatamos que o Programa foi implementado sem qualquer consulta à comunidade acadêmica. Ele já está em execução e vem desconfigurando a perspectiva de luta por escolas no/do campo ao propor aos alunos camponeses uma educação desprovida de diálogo entre professores e alunos, assim como, sem qualquer proposta pedagógica ligada à educação do campo.

Por outro lado, acreditamos que, no momento atual, esse Programa não vem sendo alvo de muita reprovação por parte dos pais, em função do fato de que ele foi iniciado justamente em um momento da pandemia do Covid-19 que assola o país. Essa pandemia obrigou as escolas a adotar o ensino remoto, e, nesse processo, conforme apontou uma diretora de escola no meio rural do município de Rio Verde, o Programa Goiás Tec se misturou na perspectiva do ensino remoto e se apresentou como uma proposta vantajosa. Segundo ela, isso ocorreu porque o Programa usa o discurso de ter mais material humano capacitado e habilitado para trabalhar por meio das tecnologias, ao contrário dos professores do ensino presencial no meio rural, que tiveram que lidar com as tecnologias de forma repentina, em função das aulas remotas.

A ausência de escolas no campo e as perspectivas decorrentes desse processo nos levam a acreditar que precisamos pensar a escola para além de seu espaço físico, precisamos fazer o exercício de compreendê-la como instituição social que, como tal, no campo, vem se instituindo como mediadora da cultura camponesa e das lutas por um projeto de campo que abarque todos os povos.

**A escola como espaço de socialização de cultura e como espaço de luta pelo território do campesinato**

Ao longo dos últimos quatro anos, estamos realizando pesquisa de campo em municípios, já referenciados na metodologia, com número significativo de escolas no estado de Goiás. Na oportunidade, estabelecemos mecanismo de escuta com os diversos sujeitos que partilham a escola no meio rural. Fomos, assim, nos convencendo de que a escola tem função para além do ensino aprendizagem. É um dos instrumentos de recriação do campesinato, é espaço de interlocução entre o campo e a cidade, ampliadora do diálogo entre os agentes públicos do município e a classe camponesa.

Esse papel supracitado, que vem cabendo à escola, não é recente, mas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída no ano de 2002, ampliaram um campo de possibilidades de ações para as escolas situadas no campo, ao pensá-las dentro de uma política que articula um projeto de escola que permita valorizar a realidade, os saberes, e as temporalidades dos camponeses. Assim, em seu Parágrafo Único afirma que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002. p.1).

Ainda, no Art. 5º, desse mesmo documento, são ressaltadas as múltiplas dimensões do campo que a escola no campo deve abarcar: “[...] sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Percebemos, assim, quão importante é a escola no/do campo para o campesinato e, nesse trabalho, entendemos o conceito de camponês como um exercício importante para as reflexões que tomamos aqui, visto que esse sujeito e a escola tomaram a centralidade do debate. Nesse sentido, pensamos o conceito de camponês a partir do paradigma do “fim do fim” do campesinato, cujo principal objetivo é defender a existência desse sujeito que, segundo Fernandes (2004), se constitui a partir de sua resistência. Sobre isso, Oliveira (2007) salientou que:

Sabe-se bem que a sobrevivência é o limite para a produção camponesa no campo, e não o lucro médio. No trabalho camponês, uma parte da produção agrícola entra no consumo direto do produtor, do camponês, como meio de subsistência imediata, e a outra parte, o excedente, sob a forma de mercadoria, é comercializada (OLIVEIRA, 2007, p.40).

Se observarmos a citação acima, podemos inferir que esse autor apresentou algumas características de dimensão econômica para definir o campesinato brasileiro e, além disso, enquanto categoria social, nós podemos destacar características de cunho cultural, como o modo de vida do camponês, que se apresenta de diversas formas nas múltiplas escalas do espaço brasileiro. Além disso, no processo de recriação do campesinato, está a escola do campo como aquela instituição que trabalha com as múltiplas dimensões do campo, imbricadas aos interesses dos camponeses e dos(a) trabalhadores(a) do campo; assim:

[...] Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003. p. 66).

Percebemos, então, que ela também pode ser o espaço, dentre outros, de encontros de cultura, de saberes, de confronto, de reafirmação de identidades que partem de singularidades que se fazem presentes no território camponês. Nesse raciocínio, a escola no campo é socializadora de um saber e fazer do modo de vida camponesa, na medida em que se materializa socialmente a partir das diversas culturas existentes no campo. Nesse processo, os acampados, assentados, quilombolas, ribeirinhos, sitiantes e trabalhadores rurais podem compartilhar seus diversos modos de viver, recriando sua cultura e resistindo ao longo do tempo.

Por outro lado, a escola no campo, na medida em que se proponha, também pode ser espaço de interlocução com a cultura citadina, incorporando à sua cultura um outro modo de ser e viver, sem suprimir os valores camponeses, constituídos ao longo da existência do campesinato. No estado de Goiás, o campo e cidade vêm se constituindo a partir de traços culturais entrelaçados, e a escola é instrumento importante para a valorização desse processo sem sobreposições desses espaços.

Ainda, a escola do camponês é um dos instrumentos de existência desse sujeito, visto que ela, como instituição social, reflete, dentre outros, os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade. Em vista disso, ela não é um aparelho neutro, cuja intencionalidade seja inexistente. Muito pelo contrário, ela é um instrumento político. Assim:

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (CALDART, 2002, p.64).

Ressaltamos, também, que a constituição do tipo de escola eleita para o campo está atrelada ao tipo de campo, e, também, ao modelo de cidade que queremos. É nesse momento que poderemos reconhecer e eleger o campo como espaço de produção de vida. Sendo a escola um reflexo da sociedade, é impossível uma escola no/do campo em um espaço cujos principais valores estejam ligados somente à dimensão econômica. Assim, para a reflexão sobre o tipo de projeto de campo que queremos, todas as dimensões devem ser consideradas, ou seja, a dimensão cultural, a econômica, a política, a social etc.

Como ficou evidente, a luta pela escola é também uma luta por um projeto para o campo brasileiro que, no estado de Goiás, está intrinsecamente ligado à luta pela terra; a luta pelo reconhecimento do território rural quilombola; a luta por melhores condições de trabalho no campo e a luta pela valorização do modo e da cultura camponesa. Essa luta e suas conquistas contribuem consideravelmente para o maior ou menor número de escolas no campo.

Nesse contexto, ressaltamos que a redução das escolas no campo tem resultado em drásticas consequências para o camponês, como o alto índice de analfabetismo no campo e/ou o transporte de alunos do campo para a cidade. Nesse processo, não são apenas unidades escolares que se fecham, mas se fecha também um dos elementos principais para a recriação do campesinato, que é a educação no/do campo. Esses fatos contribuem para que os alunos camponeses percam a identidade com o seu território e busquem o espaço urbano para fixarem, definitivamente, sua moradia, contribuindo

para o esvaziamento do campo.

Pensar a escola como espaço de socialização de cultura e como espaço de luta pelo território do campesinato é pensar a escola para além das cercas do capitalismo agrário. Sua existência no campo favorece a fortalecimento e a recriação do campesinato.

### Considerações finais

No século XXI, pensar uma escola ligada apenas ao viés econômico, é negar a existência da maioria dos sujeitos que fazem parte do campo. É negar o campesinato e contribuir para o fortalecimento do capitalismo agrário no campo.

No estado de Goiás, as cercas do capitalismo agrário vêm impondo o esvaziamento do campo por meio da negação do território do campesinato. Nesse contexto, as escolas no campo passam, também, por um processo de dismantelamento. Se antes as escolas multisseriadas, mesmo com todas as suas limitações, eram instituídas para atender aos camponeses, agora, essas vêm ora sendo substituídas por um pequeno número de escolas nucleadas, ora são simplesmente fechadas, negando aos alunos no campo o direito à escola.

Nesse processo, no estado de Goiás, o transporte escolar do campo para a cidade, assim como a adoção de ensino mediado por tecnologia (Goiás Tec) sem a presença do professor, vem tomando o lugar da escola e do ensino presencial. O Programa Goiás Tec é um pacote de ensino fechado, engessado em metodologias pré-estabelecidas para todos os alunados do campo. Ele foi instituído de cima para baixo e menospreza as diversidades de vida no campo e, acima de tudo, o papel do professor na sala de aula, visto que não foi executado em consonância com a comunidade escolar, ou seja, pais, alunos e professores que vivenciam a escola.

Assim, se pensarmos a escola como instrumento de recriação do campesinato, *a priori* enfatizamos que é primordial que ela seja estruturada por meio de um projeto que congregue os anseios dos camponeses. Para isso, é imperioso, dentre outros requisitos, considerar que: não é possível a execução de um projeto ligado à educação do campo realizando apenas uma transposição da escola urbana para o campo, tampouco é possível por meio de um Programa mediado por tecnologias; é preciso analisar primeiro o espaço em que o sujeito principal da escola está inserido para, só depois, se pensar em outros elementos políticos e pedagógicos em conjunto com a comunidade do campo. Desse modo, só se pode construir uma escola voltada para os camponeses rompendo as cercas do capitalismo agrário.

Nesse contexto, o tipo de escola que permitirá a recriação do campesinato é aquela pensada e realizada com ou por eles em seu território. Essa é a escola para o campesinato e do campesinato como instrumento político de suma importância para o camponês continuar constituindo seu modo ser e de viver no campo.

### Referências

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Hucitec/Anpocs/Editora da Unicamp, 1992.
- ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE. **Previsão de atendimento**. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/pnate/sobre-o-plano-ou-programa/consultas>. > Acesso em: 15 jan. 2021.
- FERNANDES, B, M. **Delimitação Conceitual de campesinato**. 2004. (texto não publicado) 5

páginas.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (org.). **A educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CARDOSO, O. Da C. G.; CARVALHO, W. M. de. Opinião Pública. A democratização do ensino médio. **Diário da Manhã**. Goiânia, 13 de abril de 2021. Disponível em: <http://impresso.dm.com.br/educacao/20210413/pagina/18>. Acesso em: 13 abril 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.

GOIÁS, Assembleia Legislativa. **Programa Goiás Tec é aprovado pela Assembleia Legislativa**. Goiânia, 2020a. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/servico/44-educacao/122005-programa-goias-tec-e-aprovado-pela-assembleia-legislativa.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GOIÁS. **Decreto nº 9.619, de 20 de fevereiro de 2020**. Goiânia, 2020b. Disponível em: <[https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/72535/decreto-9619](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/72535/decreto-9619)>. Acesso em: 21 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições. 2007. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/17929366/910294454/name/livro\\_aviovaldo.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/17929366/910294454/name/livro_aviovaldo.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Lei nº 2.282**, de 29 de janeiro de 2007. Disponível em: <<https://morrinhos.go.gov.br/site/wp-content/uploads/2014/01/2.282-Escolas-da-Zona-Rural-Desativao.pdf>>. Acesso em: 04 abril 2021.

SOUZA, Francilane Eulália de. **As geografias das escolas no campo do município de Goiás: instrumento na valorização do território do camponês?** 2012. 380 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

SOUZA, Francilane Eulália de. Silva, Edson Batista da Silva. A educação no/do campo no Cerrado goiano: avanços e retrocessos. *Élisée*, v. 9 n. 2 (2020): **Seção Especial Território Cerrado**. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/10894>>. Acesso em: 25 de jan. De 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Fórum Licenciatura. **Solicitação coletiva para reprovação do projeto de lei que institui o Programa Goiás Tec no Ensino Médio de Goiás**. Goiânia, 2020. Disponível em: <<https://forumlicenciatura.prograd.ufg.br/p/32012-producao-coletiva-2020>>. Acesso em 13 de fev. De 2021.

## AS SAÍDAS DA SALA DE AULA COMO AÇÕES EDUCATIVAS ANTINEOLIBERAIS: o Projeto Nós Propomos! no estado de São Paulo

Odair Ribeiro de Carvalho Filho<sup>26</sup>  
Andrea Coelho Lastória<sup>27</sup>  
Sílvia Aparecida Souza Fernandes<sup>28</sup>

### Resumo

Este artigo focaliza as saídas da sala de aula por meio de um projeto ibero-americano que promove, pelo ensino de Geografia, ações educativas antineoliberais. Trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado finalizada na Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo. A pesquisa contou com a participação de cinco professores, os dados foram obtidos por meio de entrevistas referentes às práticas educativas desenvolvidas em diferentes municípios do interior paulista, no Brasil. O objetivo deste artigo é discutir a importância das saídas a campo para a formação do estudante crítico e reflexivo. Os resultados indicam que o Projeto no estado de São Paulo assume importância ao contribuir para que os estudantes entendam e intervenham em suas localidades, tendo em vista uma formação em prol da cidadania.

**Palavras-chaves:** nós propomos!; ações educativas antiliberais; saídas da sala de aula.

### Abstract

This article focuses on the classroom process through an Ibero-American project that promotes, by the teaching of Geography, anti-neoliberal educational actions. This refers to an excerpt of a master's research planning carried out the Graduate Program in Education at the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, in University of São Paulo. A survey with the contribution of five teachers, the data were collected by means of identification related to educational practices developed in different municipalities in the interior of São Paulo, in Brazil. The project in the state of São Paulo has importance of students understanding and intervening in their localities, bearing in mind training in favor of citizenship.

**Keywords:** we propose! anti-liberal educational actions; leaving the classroom.

### Introdução e caminho metodológico

Apesar de estarmos no século XXI, ainda é possível encontrarmos um ensino de Geografia impregnado de concepções e práticas pedagógicas vinculadas à Geografia Tradicional, herdada do século XIX. É ainda comum a produção de ações educativas, em muitas escolas brasileiras, que colocam os estudantes em uma condição pouco ativa ou participativa no processo. São práticas nas quais o professor é a autoridade e os conteúdos são transmitidos em uma sala de aula pouco interativa, normalmente guiada pelos conteúdos de um manual didático. Assim, o ensino de Geografia ainda é apresentado como conteudista em escolas de várias localidades do Brasil e, também, de outros países. Elas têm estado a serviço dos interesses das classes hegemônicas do Estado-Nação (SOUTO GONZÁLEZ; CLAUDINO, 2004, p. 10). Para além disso, Queiroz (2019, p. 21) complementa que o “[...] ensino de Geografia na perspectiva tradicional tem dificuldades de provocar o envolvimento

---

<sup>26</sup> Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Integrante do Grupo Investigadores Iberoamericanos em Educación Geográfica (IEG). Contato: [or.cf@hotmail.com](mailto:or.cf@hotmail.com)

<sup>27</sup> Docente da pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Contato: [lastoria@ffclrp.usp.br](mailto:lastoria@ffclrp.usp.br)

<sup>28</sup> Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Câmpus de Marília. Contato: [sas.fernandes@unesp.br](mailto:sas.fernandes@unesp.br)



real dos alunos com os conteúdos, justamente pela distância que os mesmos são tratados em relação à vivência dos estudantes”.

A esse respeito, Cavalcanti (2007) salienta que ainda persiste uma forma de ensino tradicional e conteudista que coloca o aluno como agente passivo do saber por meio de “[...] mecanismos de alienação presentes na escola: verbalismo; enumeração de fatos geográficos; o ensino através da memorização; o ensino desvinculado da realidade do aluno” (CAVALCANTI, 2007, p. 124).

Diante do exposto, defendemos a necessidade de os professores romperem os mecanismos que perpetuam a lógica tradicional para promoverem a autorreflexão crítica do aluno sobre o espaço geográfico. Nesse sentido, admitimos que a escola pode ser um espaço que visa a “[...] promover a igualdade social e o conhecimento diferenciado” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Concebemos a escola como uma das principais instituições formativas. Na escola, é possível a aquisição de conhecimentos que serão reproduzidos, de formas variadas, nos espaços sociais. É na escola que a promoção de reflexões e práticas, condizentes com a igualdade social, deve ser realizada. Para isso, “[...] É necessário organizar a Escola como um espaço de vida, onde a cidadania possa ser exercida em todos os momentos e, portanto, ser aprendida, para que os jovens melhorem seus laços de identificação com a Escola” (LASTÓRIA *et al.*, 2015, p. 46, tradução nossa). A Educação, por meio do ensino de Geografia Escolar, pode contribuir, significativamente, para resistir, enfrentar e promover igualdade e justiça, em um contexto contraditório como o que vivemos.

Admitimos que um dos possíveis caminhos para que isto aconteça é a ressignificação das práticas pedagógicas, por meio de projetos inovadores de ensino. No caso deste trabalho, investigamos as contribuições específicas de um projeto de dimensão ibero-americana, denominado “Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica” para o ensino de Geografia, em especial pela possibilidade de fazer alunos e professores saírem da sala de aula e investigarem o espaço geográfico local, desenvolvendo trabalho de campo e do estudo do meio.

O projeto “Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica”<sup>29</sup> foi idealizado pelo professor Dr. Sergio Claudino, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), na Universidade de Lisboa, em Portugal. Por meio do projeto, o aluno é valorizado como agente protagonista de sua realidade local, além de “[...] ajudar a identificar os problemas socioambientais locais e favorecer a busca de soluções na vida política da comunidade” (SOUTO GONZÁLEZ; CLAUDINO, 2019, p. 8). A experiência de realização do Projeto Nós Propomos! em Portugal levou seu idealizador a buscar parcerias para sua realização em outros países, inclusive no Brasil.

As práticas desenvolvidas por meio do “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica” podem revelar ações diferenciadas e não tradicionais de ensino. Esse projeto responde aos vários questionamentos e inquietações por um ensino de Geografia crítico, focado no aluno como agente transformador da sociedade e da sua comunidade<sup>30</sup>. Desta forma, o referido projeto pode ir contra a ideia e as práticas, ainda presentes e já mencionadas anteriormente, de uma Geografia Tradicional.

O artigo apresenta ações desenvolvidas no projeto Nós Propomos! tendo em vista o ensino de Geografia e a formação cidadã em quatro municípios do estado de São Paulo, no Brasil.

---

<sup>29</sup> As publicações encontradas trazem o nome do projeto com e sem ponto de exclamação (!). Optamos pelo uso da exclamação uma vez que ela enfatiza o empoderamento, pretendido pelo projeto, tendo em vista a educação geográfica como uma prática antiliberal que promove a cidadania.

<sup>30</sup> O referido projeto busca pensar local e global numa perspectiva da educação geográfica cidadã (CLAUDINO, 2019).

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com cinco participantes e expõem as percepções dos docentes a respeito dos limites, desafios e possibilidades do referido projeto. Os docentes entrevistados coordenaram as ações do Projeto Nós Propomos! em cinco diferentes municípios do interior do Estado de São Paulo, envolvendo estudantes de escolas de educação básica da rede estadual de ensino. São, portanto, professores de Geografia da rede estadual paulista e realizaram o projeto com estudantes do ensino médio de 5 diferentes escolas. Um dos docentes entrevistados é docente, também, na educação superior.

### **O trabalho de campo e o estudo do meio no ensino de Geografia**

O trabalho de campo é inerente ao desenvolvimento da Geografia como Ciência, além de ser parte fundamental do método de trabalho dos geógrafos e professores de Geografia.

No Brasil, o trabalho de campo foi impulsionado pela Associação dos Geógrafos brasileiros (AGB)<sup>31</sup> até a década de 1970, quando houve mudanças nos estatutos e foram retirados da grade de encontros da entidade. Em fins da década de 1990, os trabalhos de campo voltaram à cena e passaram a ser praticados em consonância com outros estudos geográficos.

Baseado na ciência geográfica e nos conhecimentos sobre o trabalho de campo, como metodologia de investigação e produção científica, focamos no seu valor para o ensino de Geografia. O trabalho de campo se constitui em um agente potencializador de aprendizagens significativas para os alunos na Educação Básica, para compreensão do espaço pelos alunos. Ao tratar sobre o conceito de trabalho de campo, Fernandes, Garcia Montegudo e Souto González (2016, p. 18) destacam que este

[...] possibilita a formação cidadã, pois valoriza o estudo dos lugares e territórios, em diferentes ambientes, sendo abordado por meio de temas complexos [...] e o reconhecimento das marcas do tempo no processo de produção do espaço (tradução nossa).

Reconhecemos que o trabalho de campo descende da ideia de compreensão do espaço e impacta diretamente na formação cidadã, na medida em que possibilita “[...] não somente investigar o território, mas também as relações interpessoais em tarefas coletivas. Um meio local onde encontramos problemas semelhantes que os permite relacionar certos fenômenos em uma escala global” (CLAUDINO; SOUTO GONZÁLEZ; ARAYA PALACIOS, 2018, p. 64, tradução nossa).

Alinhamo-nos à concepção de trabalho de campo como instrumento didático a serviço da teoria social crítica da Geografia no âmbito exploratório, voltado para a transformação da realidade, e um meio para desvendar os mecanismos de construção da dominação e da exploração (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006).

Admitimos que o trabalho de campo é componente indispensável para o estudo do meio e, desta forma, tem seus critérios referentes às pesquisas e ao trabalho dos geógrafos em que “[...] conceitos, teorias e procedimentos metodológicos devem construir uma unidade orgânica e coerente no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e de campo” (SERPA, 2006, p. 21).

O estudo do meio pode ser compreendido como “[...] o resultado do trabalho de inúmeros educadores que, ao longo de várias décadas, se dedicaram a construir práticas de ensino que possibilitassem uma melhor compreensão do mundo e a superação dos desafios sócio-educacionais

---

<sup>31</sup> Associação dos geógrafos brasileiros. Para mais informações: <https://www.agb.org.br/>. Acesso em: 15 out. 2019.

que se lhes apresentavam à época”. (GOETTEMS, 2006, p. 52 *apud* LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 176).

Ele pode ser desenvolvido por meio de um processo que envolve, também, as saídas da sala de aula. Tais saídas apresentam diferentes concepções e denominações. A explicitação dos termos é importante, pois auxilia na construção do conhecimento sobre as possibilidades de práticas não tradicionais de ensino, no sentido de promover um ensino de Geografia que esclareça a importância da apropriação do espaço na vida social dos alunos.

Concebemos o estudo do meio como um método de ensino (PONTUSCHKA, 2004; LOPES; PONTUSCHKA, 2009; 2010) que envolve várias fases de desenvolvimento, sendo o trabalho de campo uma delas.

Dentre os autores brasileiros que publicaram sobre estudo do meio, optamos por nos alinhar com a definição e orientação metodológica definida pela professora Nídia Nacib Pontuschka (2004; 2013) e do professor Claudivan S. Lopes (2009; 2010). Tal escolha está pautada nas bases epistemológicas expostas pelos autores. Assim, a concepção de estudo do meio propõe a interdisciplinaridade, a dialogicidade e a formação científica para a cidadania como eixos norteadores.

Importante destacar que o estudo do meio abarca a ideia de “dialogicidade” do educador Paulo Freire, presente no documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME (1991), referido por Pontuschka (2013). A “dialogicidade” constitui-se pela constante construção com as experiências e saberes docentes e

[...] uma metodologia que tenha o diálogo como sua essência, e que peça ao educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação; uma metodologia de trabalho que expõe na direção da participação, na discussão do coletivo e que, por isso, exija uma certa disponibilidade de cada educador. (SÃO PAULO, SME, 1991 *apud* PONTUSCHKA, 2013, p. 192).

A “dialogicidade” exige permanente colaboração entre os vários sujeitos sociais, “[...] um trabalho solitário para um coletivo, orientado para o interdisciplinar” (PONTUSCHKA, 2013, p. 192).

O uso do estudo do meio possibilita discutir não somente a Geografia e o espaço, mas também questões sociais, culturais e econômicas em diferentes modalidades do vivido e compartilhado, além de despertar a curiosidade dos membros da comunidade escolar (FREIRE, 2014). O diálogo entre o professor, os alunos e o meio estudado deve ser constante.

O estudo do meio, portanto, caracteriza-se como um método de investigação feito no espaço geográfico. Essa investigação é pautada nos conhecimentos científicos e escolares promovidos nas aulas e nas saídas da sala de aula para analisar as contradições sociais e problematizar os fatos obtidos.

Admitimos que o estudo do meio permite investigações nos territórios, a problematização dos eventos, a tomada de consciência dos alunos e, com isso, a possibilidade de tomada de decisões locais, para o despertar da existência de cidadãos civicamente ativos, participativos e conscientes na sociedade atual (PEREIRA, 2017).

Destacamos que o estudo do meio não alcançará seus reais objetivos se for usado de forma indiscriminada para denominar qualquer ação desenvolvida fora da sala de aula, pois “[...] embora possuem seu valor pedagógico e lúdico, não corresponde exatamente ao estudo do meio” (LOPES; PONTUSCHKA, 2010, p. 38). Isto posto, salientamos que existe um rigor metodológico no estudo

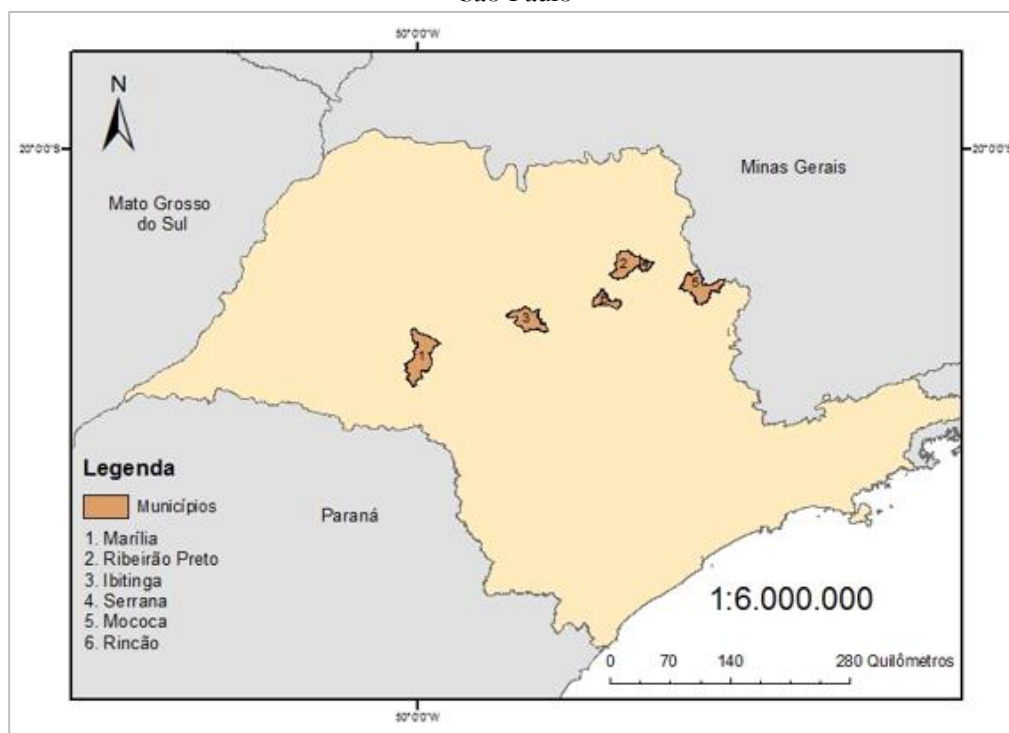
do meio, sendo que ele deve responder às necessidades sociais e institucionais e promover uma contínua reflexão crítica sobre as razões de sua prática (PONTUSCHKA, 2004).

A ampla relação entre a realização de trabalho de campo e do estudo do meio no ensino de Geografia promove uma educação geográfica para a cidadania e socialmente útil (SOUTO GONZÁLEZ, 1998). Essa cidadania somente pode ser alcançada se o estudante conhecer sua localidade e aprender nela agir de modo mais crítico. Identificamos que as práticas realizadas pelos cinco professores participantes do projeto Nós Propomos! caminham nessa direção.

### A relevância da saída da sala de aula e o projeto Nós Propomos! No Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo (figura 1), as ações envolvendo o referido projeto foram desenvolvidas nos municípios de Marília, Ribeirão Preto, Mococa, Ibitinga e Serrana.

Figura 1 - O “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica” no Estado de São Paulo



Fonte: Carvalho Filho (2020, p. 109)

O trabalho de campo pode permitir o contato real com o meio em que o aluno vive. Desta forma, ele pode reconhecer os seus símbolos e códigos de conduta e de circulação cultural. Pode se apropriar dos fatos e entendê-los de forma sistemática, com o auxílio da dialogicidade, com o docente (PONTUSCHKA, 2004).

O projeto Nós Propomos! promove o trabalho de campo e sua metodologia de execução, como afirmam Souto González e Claudino (2019, p. 9, grifo nosso), o

[...] *‘trabalho de campo’, ou investigação ‘in situ’, que favorecem o processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais em aula e fora dela. O desenvolvimento do projeto gera uma Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), e, ao mesmo tempo, promove uma Aprendizagem em Serviço (APS), que responde às necessidades reais da sociedade.*

Destacamos que os detalhamentos do desenvolvimento do projeto, elencados em etapas, como destacam Bazolli, Costa e Silva e Viana (2017), trazem uma metodologia que tem como base o trabalho de campo e as aprendizagens baseadas em projetos (para os alunos) e em serviço (para o professor). Assim, o projeto pode responder à necessidade da sociedade por investigações de problemas socioambientais locais com maior participação social e cidadania ativa, em consonância com o método do estudo do meio (LOPES; PONTUSCHKA, 2009; 2010; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; PONTUSCHKA, 2014).

Por conseguinte, o projeto Nós Propomos! pode desenvolver o estudo do meio para a promoção da educação geográfica, sendo vista nas práticas pedagógicas de professores participantes no estado de São Paulo, no Brasil.

O manual do projeto Nós Propomos! aborda, de modo explícito, o trabalho de campo<sup>32</sup> como um componente das etapas do projeto, sendo descrito no manual no 7º passo. Segundo o manual, o trabalho de campo visa a estimular as “[...] constatações necessárias acerca do problema objeto do estudo, além de que poderá também realizar entrevistas à comunidade e outras técnicas que entender que enriquecerão a sua proposta de trabalho” (BAZOLLI; COSTA E SILVA; VIANA, 2017, p. 31).

Desta forma, salientamos que o manual do referido projeto se alinha à teoria no sentido de pensar que o “[...] trabalho de campo deve marcar uma educação geográfica comprometida com a participação cidadã” (CLAUDINO, 2018, p. 299).

Por meio do trabalho de campo, os alunos observam e analisam o espaço geográfico para posterior proposição de soluções para os problemas locais e a ressignificação do saber escolar debatido em sala de aula.

Os cinco professores participantes admitem que as saídas da sala de aula são fundamentais para a promoção de um ensino de Geografia voltado para o local, para o cotidiano e para a prática da cidadania dos alunos. Tal aspecto é destacado pela professora Sonara, em Serrana.

Acredito que é muito importante para que o aluno tenha uma experiência espacial que vai além do quadrado da sala de aula, assim ele amplia o campo de visão que ele tem de todos os dias [...] então é viver a Geografia isso, sair da sala de aula é viver a Geografia no cotidiano e na prática (Sonara).

Neste sentido, notamos uma consonância da fala dos professores com uma prática pedagógica e um ensino de Geografia que “[...] trata em seus conteúdos questões do mundo e da realidade atual e pode oferecer, a partir dos seus conceitos, ferramentas intelectuais para que o aluno possa entender o mundo a partir do lugar em que vive” (DEON; CALLAI, 2018, p. 287).

---

<sup>32</sup> No Manual do projeto, trabalho de campo é entendido como visita de campo ou visitas de estudos.

As falas dos cinco professores estão alinhadas com a ideia de Oliveira e Assis (2009) sobre o fato de as saídas da sala de aula completarem as lacunas existentes entre os conteúdos escolares, os livros didáticos e o conhecimento do professor. Notamos esses elementos nas falas da professora Valquíria, em Ibitinga, e do professor Américo, em Mococa. Com relação às saídas da sala de aula, eles destacam:

[...] são muito importantes, pois elas buscam trazer para o concreto aquilo que a gente trabalha nos livros, no material didático. É um momento de grande interação entre alunos e professores, ele enriquece muito o aprendizado, tornando esse aprendizado mais significativo [...] **(Valquíria)**.

[...] a saída de sala de aula para a formação dos alunos é muito boa porque nós [professores] colocamos em prática muito aquilo que está sendo discutido no currículo, em teoria. Dessa forma, eu consigo trazer para os alunos uma maior proximidade com a realidade que cada um vive **(Américo)**.

Embora importante, os cinco professores participantes relatam desafios que as saídas da sala de aula apresentam. Todos destacam os desafios de se realizar uma adequada saída da sala de aula, em especial para fora do espaço escolar. Apresentam, como desafios, questões ligadas à burocracia para a saída dos alunos, a questão da dificuldade de deslocamento até o local a ser estudado, dentre outros. A fala da professora Rosani, em Mococa, explicita um desses desafios:

[...] não posso esquecer de ressaltar que as saídas da sala podem ser dificultadas, pois na escola pública não há recursos necessários disponíveis para proporcionar estas saídas de forma coletiva e constante **(Rosani)**.

Nos cinco casos estudados, o local é valorizado pelos professores, por meio do trabalho de campo realizado em uma das etapas do projeto. Eles afirmam que foi possível promover uma apreensão mais concreta da realidade, em conjunto com os estudos realizados. Tais práticas vão ao encontro das ideias de Claudino, Fernandes e Grazzini (2019, p. 469), que destacam que a “[...] investigação sobre os arredores da escola e as comunidades locais possibilitam a análise mais objetiva e problematizadora da relação do local, possibilitando a construção de conceitos geográficos”.

Em Ibitinga-SP, os alunos pensaram e propuseram intervenções sobre os espaços públicos de lazer, nos anos de 2018 e 2019. Essas práticas tiveram como foco o local, o entorno da escola e os bairros de vivência dos alunos (MENEGHESSO; CARVALHO FILHO; LASTÓRIA, 2019), alinhando-se a uma perspectiva de identificação e valorização desses espaços como sendo componentes essenciais para o convívio coletivo (PORTELA; ALENCAR, 2019).

Em Serrana, as práticas ocorreram no entorno da escola e nos bairros habitados pelos alunos, sendo as propostas feitas com base nos problemas levantados pelos próprios alunos. A professora Sonara salienta que a experiência realizada evidenciou que a observação foi estimulada, e o entendimento da localidade vivida indicou um estímulo para a prática cidadã.

No caso de Marília, as práticas ressignificaram a importância do lugar e auxiliaram a reflexão sobre os problemas da comunidade em que vivem (LAVRATTI, 2018), (LAVRATTI; FERNANDES, 2019). Diante disso, Claudino, Fernandes e Grazzini (2019, p. 474) afirmam que o projeto em Marília envolveu

A colaboração entre os integrantes, as trocas de experiências, a realização de trabalho de campo e a atenção à escala local, como espaço privilegiado de investigação e ensino, sem perder uma visão multiescalar, atribuem ao projeto unicidade e, ao mesmo tempo, diversidade, na formação para a cidadania territorial.

No caso de Mococa-SP, Rigamonte (2019, p. 2870) admite que “[...] o entusiasmo dos alunos para se envolverem com o projeto e saírem da sala de aula para investigarem o seu entorno e seus problemas foi um grande facilitador deste processo”.

Com base nos relatos dos participantes e no estudo feito acerca das práticas desses participantes, elaboramos um quadro com os locais visitados pelas turmas nas saídas da sala de aula.

Quadro 1 - Dados relativos à saída da sala de aula

Professores e mediadores	Ação fundamental no projeto	Local do trabalho de campo
Valquíria	Identificação dos problemas.	Bairros Centro e Maria Luiza II (2018)
		Bairros Centro e Vila Romana II (2019)
Sonara	Explorarem a localidade.	Bairros Cidade de Belém e D. Pedro (2018)
Gabriel	Saída e observação do campo.	Entorno da escola e área de preservação na UNESP (2017)
		Assentamento Luiz Beltrame (município de Gália/SP) (2018)
Rosani <sup>33</sup>	Interação com o espaço geográfico.	Entorno da escola nos Bairros Conjunto Habitacional Gilberto Rossetti e Parque Ecológico São Sebastião, no bairro Vila Naufel.
		Entorno da escola no bairro Conjunto Habitacional Gilberto Rossetti e a ONG “Olhos d’água”, no bairro Mocoquinha.
Américo	Saída e observação do campo.	Casa do Adolescente “Dr. Vinicius Ghirlinzoni Monsores” ADOLEV, no bairro COHAB II.
		Grupo TUMM “Todos unidos para mudarem o mundo”, no bairro Jardim Chico Piscina.

Fonte: Carvalho Filho (2020, p. 146)

Notamos que as ações fundamentais, sob a ótica dos participantes, foram atividades de observação, análise e interação dos alunos com o espaço geográfico, por meio da identificação dos problemas locais. Com base nas informações presentes no quadro 1, podemos apontar que, de modos distintos, com tempos e maneiras de execução diferentes, os cinco professores participantes utilizaram o trabalho de campo como saída da sala de aula para a realização de uma das etapas do projeto.

Os bairros estudados foram eleitos pelos próprios alunos, ou seja, ao levantar os problemas sociais, em conjunto com os professores, os alunos escolheram os temas e os locais para investigarem.

Admitimos o trabalho de campo como uma das fases do estudo do meio (PONTUSCHKA, 2004; LOPES; PONTUSCHKA, 2009; 2010), uma vez que é uma ação realizada em várias etapas. A saber: o encontro dos sujeitos sociais, a opção pelo espaço e tema a serem estudados, a definição dos

<sup>33</sup> Apresentamos os dados da prática desenvolvida na escola privada em Mococa/SP, coordenada pela professora Rosani em duas turmas do 8º ano.

objetivos e planejamento, o trabalho de campo, a sistematização dos dados coletados, avaliação e divulgação dos resultados (LOPES; PONTUSCHKA, 2010).

As etapas foram pautadas pela observação dos alunos. Neste sentido, no estudo do meio, podem ser aplicadas duas formas de observação, de forma isolada ou simultânea, a saber “[...] a observação simples: forma espontânea de observar [...] e a sistêmica: feita com planejamento prévio, delimitação dos objetivos, levantamento de hipóteses e construção de instrumentos de observação para que os dados possam ser registrados” (BITTENCOURT, 2005, p. 282 *apud* BOSCOLO, 2007, p. 55).

Mediante esses apontamentos, consideramos que a complexidade de dada realidade pode ser melhor apreendida através do meio local, por meio de observação constante dos alunos durante todo o processo educativo do estudo do meio. Para complementar tal aspecto, Lopes e Pontuschka (2010, p. 38, grifo nosso) lembram-nos que

Deve haver a *preocupação ética e política de comunicar às comunidades*, aos homens e mulheres que residem nos lugares estudados e pesquisadores, os resultados dessa atividade [...] a organização do estudo do meio rompe, de certa forma, com uma maneira cristalizada de ser da Escola e possibilita formas de ação que permitem a *professores e alunos exercer um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem* [...] atividade curricular que visa a estimular *os hábitos de pesquisa* [...].

Os itens destacados na citação estão relacionados com alguns princípios do projeto Nós Propomos! no que se refere à: investigação, cidadania territorial, construtivismo, valorização de diferentes competências e à divulgação (CLAUDINO, 2019a; 2019b).

Neste sentido, os cinco professores participantes, mesmo que não explicitado, desenvolveram o estudo do meio, promovendo a investigação do local, com os temas escolhidos pelos alunos. Houve um processo coeso de ensino por meio do projeto que abrangeu: uma preparação com aulas teóricas, uma saída da sala de aula (na forma de trabalho de campo), o retorno para a sala de aula (com debates e sistematização dos dados das investigações) e, divulgação das conclusões na Escola e, em dois municípios, para o poder local.

Consideramos, portanto, sob nossa ótica, dois avanços do projeto no estado de São Paulo. O primeiro avanço é a possibilidade de promover o estudo do meio e do trabalho de campo nas práticas pedagógicas dos cinco professores participantes desta investigação.

Neste sentido, a promoção de tais ações proporcionou aprendizagens significativas aos alunos, quanto a olhar e intervir no território local. Admitimos que à semelhante conclusão chega o estudo sobre a realização do Projeto Nós Propomos! no Paraná (PR). Segundo Halasz (2020, p. 115),

[...] os estudantes, quando convidados a refletir sobre o seu cotidiano, passaram a olhar sobre o território de uma forma mais atenta e crítica, a qual favorece a formação para a cidadania, pois é se identificando como sujeito parte do território que passa a agir na busca da melhoria.

Um segundo avanço foi o estabelecimento de parcerias entre instituições e o constante diálogo e compartilhamento de experiências entre seus responsáveis e os professores participantes da investigação para promover o projeto Nós Propomos!



Salientamos, no entanto, que a realização das referidas ações apresentou desafios e limites. Um deles diz respeito ao número de alunos que não pôde participar na escola pública de Mococa-SP. Notamos, pelas falas dos professores, problemas também com relação ao deslocamento das turmas.

A professora Rosani e o professor Américo explicitaram as dificuldades que tiveram para conseguir transporte para os alunos da escola pública de Mococa-SP. A professora Sonara e a professora Valquíria não tiveram problemas com o transporte, já que as atividades foram no bairro da escola e nos arredores. O professor Gabriel, por meio da parceria com a universidade, conseguiu ônibus para levar os alunos nos trabalhos de campo.

Outro desafio refere-se à dificuldade apontada por alguns participantes para envolver outros professores nas unidades escolares dispostos a realizar o projeto de modo integrado e multidisciplinar. Em Ibitinga, com a professora Valquíria, e em Serrana, com a professora Sonara, parcerias foram efetivadas com outros professores.

Em Marília, o professor Gabriel contou com o apoio de alunos do curso de graduação em Ciências Sociais da UNESP, em parceria com o Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais – CPEA/UNESP. Em Mococa, a professora Rosani e o professor Américo não conseguiram estabelecer parcerias com os professores da escola privada e da escola pública.

### **Algumas considerações finais**

O ensino de Geografia pode ser mais significativo para os alunos e professores na medida em que o uso de manuais didáticos seja relativizado a fim de possibilitar práticas pedagógicas mais contextualizadas. Admitimos que as saídas da sala de aula podem promover um debate necessário e urgente sobre os problemas socioambientais presentes no cotidiano e na localidade dos alunos, transformando-se, assim, em ações educativas antiliberais.

A investigação relatada neste artigo destaca, dentre outros, a relevância das saídas da sala de aula. Elas podem ser feitas por meio do estudo do meio, como uma das etapas do trabalho de campo, ou ainda como instrumento didático a serviço da teoria social crítica da Geografia, no âmbito exploratório.

Os cinco professores participantes da pesquisa realizaram o estudo do meio para desenvolver o projeto Nós Propomos! em diferentes municípios do estado de São Paulo, mesmo com limitações e restrições locais, de logística e de infraestrutura nas unidades escolares. Eles consideraram que a experiência realizada foi significativa e que as propostas estudantis colaboraram com a melhoria das condições de vida da população local. Assim, é possível afirmarmos que as ações educativas realizadas por meio do “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica” possibilitaram, aos estudantes, uma experiência educativa diferente das tradicionalmente promovidas pelas escolas. São ações mais contextualizadas, focadas nos problemas locais. Neste sentido, as saídas da sala de aula podem ser compreendidas como ações educativas anti-neoliberais que exigiram, dos professores e estudantes, um modo diferente de olhar, analisar e transformar o espaço geográfico.

### **Referências**

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006. Disponível em: [http://www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/pesquisa\\_geografia\\_fisica/BPG84\\_Pesquisa.pdf](http://www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/pesquisa_geografia_fisica/BPG84_Pesquisa.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

- BAZOLLI, J. A.; COSTA E SILVA, M. V.; VIANA, S. F. R. **Manual Nós Propomos!**, Palmas-TO: Ed: Eduft, 2017. Disponível em: <http://online.fliphtml5.com/wskm/cbhi/#p=1>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.
- BOSCOLO, D. **Projetos de estudos do meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba-SP**. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARVALHO FILHO, O. R. **O Ensino de Geografia e o estudo do local: o Projeto Nós Propomos! no estado de São Paulo, Brasil**. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.
- CARVALHO FILHO, O. R.; AZEVEDO, T. A. C.; ALMEIDA, J. F.; LASTÓRIA, A. C.; FERNANDES, S.; A. S. O grupo de Estudo da Localidade, o GEOFORO e as ações vinculadas ao Projeto Nós Propomos! *In*: PIZZINATO, L. A. R.; PALACIOS MENA, N.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (Ed.) **La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano**. Barcelona: Geocrítica, Textos Electrónicos, 2019. p. 291-301. Disponível em: [http://www.ub.edu/geocrit/geoforo\\_iberamericano\\_2019.pdf](http://www.ub.edu/geocrit/geoforo_iberamericano_2019.pdf). Acesso em: 08 fev. 2021.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2007.
- CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadão por meio do Projeto Nós Propomos! um desafio no espaço ibero-americano. **Revista SobreTudo**, v. 10, n. 2, p. 33-52, 2019a. Disponível em: <http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3881>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- CLAUDINO, S. Educação, riscos e currículos escolares. **Territorium**, Coimbra, v. 25, n. 2, p. 5-18, 2018. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/44187/1/Educacao%2C%20risco%20e%20curr%C3%ADculos%20escolares.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- CLAUDINO, S. Project We Propose! building territorial citizenship from school. *In*: PINEDA-AFONSO, J. A.; ALBA-FERNANDEZ, N.; NAVARRO-MEDINA, E. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, 2019b. p. 350-382.
- CLAUDINO, S.; FERNANDES, S. A. S.; GRAZZINI, G. G. Projeto Nós Propomos! cidadania e formação de professores: o caso da Escola de Oracina/Marília. *In*: HORTAS, M. J.; DIAS, A.; ALBA, N. (Ed.). **Ensenar y Aprender Didácticas de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica**. Lisboa: Los Autores, 2019. p. 467-475. Disponível em: [http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/10/XXX-publicacion-simposio-lisboa-final\\_compressed-min.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/10/XXX-publicacion-simposio-lisboa-final_compressed-min.pdf). Acesso em: 06 fev. 2021.
- CLAUDINO, S.; SOUTO GONZÁLEZ, M. X.; ARAYA PALACIOS, A. F. Los Problemas Socio-Ambientales em Geografía: una Lectura Iberoamericana. **Revista Lusófona de Educação**, n. 39, p. 55-73, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleeducacao/article/view/6384/3891>. Acesso em: 06 de jan. 2021.
- DEON, A. R.; CALLAI, H. C. A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania. **Contexto & Educação**, ano 33, n. 104, p. 264-290, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6741/5662>. Acesso em: 06 mar. 2021
- FERNANDES, S. A. S.; LASTÓRIA, A. C.; CLAUDINO, S. Currículo e didática da geografia dialogam com a formação para a cidadania? Possibilidades formativas desenvolvidas em projetos pesquisa e extensão universitária. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA REDE LATINO-AMERICANA DE INVESTIGADORES DE DIDÁTICA DE GEOGRAFIA, 5., 2018. **Anais...** Goiânia: LEPEG/IESA/UFG, 2018. p. 150-159. Disponível em: [http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2019/02/ANAIS\\_Recladgeo\\_2018.pdf](http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2019/02/ANAIS_Recladgeo_2018.pdf). Acesso em: 08 fev. 2021.

- FERNANDES, S. S. A.; MONTEAGUDO GARCIA, D.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano **Biblio3W - Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. XXI, n. 1.155, 2016. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.
- HALASZEN, L. **Tecnologias geocolaborativas no ensino de Geografia**: proposta didática para o Ensino Médio. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, 2020.
- LASTÓRIA, A. C.; CALLAI, H.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. School education in Brazil and the goal of citizen formation: indicators in official proposals and in formative practices. *In*: BORGHI, B.; GARCÍA PÉREZ, F. F.; MORENO FERNÁNDEZ, O. (Org.). **Nóvi cíves: cittadini dall'infanzia in poi**. Bologna: Pàtron Editore, 2015a. v. 1, p. 43-52.
- LAVRATII, I. M. **Práticas ambientais como possibilidades de Educação Emancipatória**: interfaces entre o “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica” e o ‘Observatório do Meio Ambiente’. 2018. 74 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2018.
- LAVRATII, I. M.; FERNANDES, S. A. S. Cidadania territorial na educação básica: o Projeto Nós Propomos e o Observatório do Meio Ambiente em Marília-SP. **Revista Querubim - Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais**, ano 15, n. 38 p. 85-92, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/41976010/Cidadania\\_territorial\\_na\\_educacao\\_basica\\_o\\_projeto\\_nos\\_propomos\\_e\\_o\\_observatorio\\_do\\_meio\\_ambiente\\_em\\_marilia-sp](https://www.academia.edu/41976010/Cidadania_territorial_na_educacao_basica_o_projeto_nos_propomos_e_o_observatorio_do_meio_ambiente_em_marilia-sp). Acesso em: 20 set. 2020.
- LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio**: fundamentos e estratégias. **Fundamentum**, Maringá, n. 56, 2010.
- LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- MENEGHESSO, V.; CARVALHO FILHO, O. R.; LASTÓRIA, A. C. O projeto Nós Propomos! e os espaços públicos de lazer: práticas de ensino de Geografia envolvendo a formação cidadã. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 14., 2019. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2019. p. 2963-2974. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3127>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2021.
- PEREIRA, S. I. M. **Problemas urbanos**: contributos da Geografia escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.
- PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. *In*: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas/SP: Papirus, 2004. p. 249-288.
- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, I. T.; CACETE, N. H. (Org.). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PORTELA, M. O. B.; ALENCAR, J. J. O estudo dos espaços públicos: propostas para o ensino de Geografia e cidadania. *In*: CLAUDINO, S.; SOUTO GONZÁLEZ, M. X.; DOMENECH, M. A.;

- BAZOLLI, J.; LENILDE, R.; GENGNAGEL, C. L.; MENDES, A.; SILVA, B. A. T. (Org.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território IGOT, 2019. p. 636-648.
- QUEIROZ, R. J. G. Educação geográfica e a relação sociedade-natureza. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 15-52, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/1694/1527>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- RIGAMONTE, R. Projeto Nós Propomos! Metodologia ativa em ação. *In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia: Políticas, Linguagens e trajetórias*. 14., 2019. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2019. p. 2861-2871. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3119>. Acesso em: 20 dez. 2020
- SANSOLO, D. G. O trabalho de campo e o ensino de Geografia. **Revista GEOUSP**, n. 7, v. 4, p. 135-145, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123409/119728>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- SANTOS, M. **A natureza do Espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2017.
- SERPA, A. O trabalho de campo: uma abordagem teórica- metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 7-24, jul. 2006. Disponível em: [http://www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/pesquisa\\_geografia\\_fisica/BPG84\\_Pesquisa.pdf](http://www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/pesquisa_geografia_fisica/BPG84_Pesquisa.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. **Didáctica de la Geografía**: problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica”. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; CLAUDINO, S. Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. *In: CONGRESSO DA GEOGRAFIA PORTUGUESA PORTUGAL: TERRITÓRIO E PROTAGONISTAS*. 5., 2004. **Anais...** Guimarães, Universidade do Minho e Associação Portuguesa de Geógrafos, out. 2004. p. 1- 14. Disponível em: [http://www.apgeo.pt/files/docs/CD\\_V\\_Congresso\\_APG/web/\\_pdf/A1\\_14Out\\_Xos%E9%20Souto%20e%20S%20E9rgio.pdf](http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A1_14Out_Xos%E9%20Souto%20e%20S%20E9rgio.pdf). Acesso em: 26 set. 2020.
- UNESCO: PROGRAMMES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT. **I'enseignement de la géographie**. França: UNESCO/PAIM, 1966. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133922>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

## LEITURA, ESCRITA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

André Lúcio Bento <sup>34</sup>  
Sostenes Cezar de Lima <sup>35</sup>

### Resumo

Este ensaio busca discutir os processos de leitura e de escrita como práticas sociais a serviço da compreensão e da transformação de aspectos da realidade. Para tanto, propõe-se uma articulação entre a Análise de Discurso Crítica, conforme Fairclough (2001, 2003, 2006), Chouliaraki e Fairclough (1999), e a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2008) e Gasparin (2012), ambas centradas na noção de práticas sociais e preocupadas com o processo de transformação social. Discute-se o ensino de leitura e escrita no percurso que contempla cinco momentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), observando-se as três fases do método dialético: prática, teoria, prática.

**Palavras-chave:** leitura e escrita; ensino; transformação social; práticas sociais.

### Abstract

This article aims to discuss reading and writing as social practices in the service of understanding and changing reality. Therefore, it is proposed to articulate the theoretical approach of Critical Discourse Analysis, according to Fairclough (2001, 2003, 2006), Chouliaraki e Fairclough (1999) and the didactic proposal of Historical-Critical Pedagogy, according to Saviani (2008) and Gasparin (2012), both focused on the notion of social practices and concerned with the process of social transformation. We discussed the teaching of reading and writing based on a route with five moments (initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and final social practice), observing the three phases of the dialectical method: practice, theory, practice.

**Keywords:** reading and writing; teaching; social transformation; social practices.

### Introdução

Uma das indagações mais constantes que cercam os profissionais da educação diz respeito à função social da escola. A velocidade com que o mundo e as relações humanas se transformam ou se ressignificam torna perduráveis e recorrentes algumas inquietações éticas, culturais e políticas que nos afetam ou nos inquietam rumo à compreensão do mundo contemporâneo e ao entendimento do que significa ensinar nos dias hoje. Essas inquietações talvez sejam o combustível que faz com que a questão sobre a função da escola se torne latente e, praticamente, infundável. O que se busca, na verdade, é compreender para que serve a escola em um mundo que se apresenta tão multifacetado no decorrer da história humana.

Este trabalho vincula o ensino de leitura e de escrita à função da escola na sociedade, o que significa dizer que a prática pedagógica com textos não se restringe ao mero fazer didático; pauta-se, sobretudo, em razões culturais, éticas e políticas. Partimos do pressuposto que o ensino da leitura e da escrita na escola é um processo a serviço da formação humana integral dos estudantes, para que eles, na condição de sujeitos, possam, em suas práticas de linguagens, compreender o mundo e a sociedade e, de certo modo, transformá-los.

---

<sup>34</sup> Doutor e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Bolsista de Estágio Pós-Doutoral PNPd/CAPES, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: [andreluciobento@gmail.com](mailto:andreluciobento@gmail.com).

<sup>35</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Contato: [limasostenes@gmail.com](mailto:limasostenes@gmail.com).

De modo correlato e extensivo à questão sobre a função social da escola, projetamos a questão sobre a função social dos textos e, em razão disso, do tratamento pedagógico que eles devem receber para que auxiliem os estudantes na compreensão e na transformação do mundo. Para os recortes desta proposta, entende-se por “transformação do mundo” a compreensão de sua complexa e dinâmica constituição, com conseqüente visão crítica sobre as construções ideológicas que buscam naturalizar a vida social, isto é, obscurecer o fato de que o mundo resulta de escolhas históricas, políticas e econômicas. Assim, transformar o mundo equivale a compreendê-lo para além do que meramente se vê na superfície dos textos, atingindo os sentidos ideológicos e sub-reptícios que buscam impor uma visão unilateral e não democrática acerca da complexidade da sociedade atual. Para tanto, nossos principais aportes residem nas contribuições da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008; GASPARI, 2012).

### **Ler e escrever como práticas de transformação social**

A educação brasileira ainda é marcada por diversos problemas estruturais, como as elevadas taxas de evasão, abandono e reprovação. Do ponto de vista pedagógico, há também questões a serem enfrentadas e superadas. Uma delas diz respeito ao nível de proficiência de leitura e de escrita dos estudantes, quase sempre bastante aquém do que se espera para a série em que estão matriculados ou para idade das crianças, dos adolescentes e dos jovens brasileiros. É comum, desse modo, verificar que dados das avaliações em larga escala, notadamente aqueles oriundos do MEC/Inep/Saeb, revelam-nos informações muito pouco promissoras quanto às habilidades de leitura, e isso localiza os estudantes brasileiros quase sempre nos níveis crítico e intermediário. Localizar-se no nível crítico significa que os estudantes apenas leem textos narrativos e informativos simples; o nível intermediário caracteriza-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura aquém das exigidas para a série cursada.

Neste ensaio, propomos uma reflexão sobre a proficiência de leitura e escrita como atividades que vão além da mobilização de mecanismos linguísticos e textuais. Defendemos que as práticas de educação linguística, de forma paralela ao tratamento didático com aspectos textuais e linguísticos, devem levar em conta o papel que os processos de ler e de escrever desempenham na construção simbólica, semiótica e ideológica do mundo atual. Isso significa que as atividades didáticas com textos na escola não podem se resumir à produção textual e à leitura como meras atividades escolares, protocolos para a obtenção de notas, mas, sobretudo, como tarefas imprescindíveis para a compreensão e transformação do mundo.

Nesse sentido, a escola deve se projetar como espaço de uma pedagogia insubordinada, para promover o ensino de textos numa perspectiva em que seus leitores sejam sujeitos capazes de ler e escrever tomados pela consciência de que escrita e leitura são práticas que podem servir para a manutenção de realidades, mas também para transformá-las (DIAS; COROA; LIMA, 2018). Nos apoiamos na ideia de que a escola precisa repensar seu trabalho pedagógico com textos, em diversos gêneros, assumindo as práticas de linguagem como práticas sociais amplas, que envolvem outras dimensões da vida social e política, não apenas o campo escolar. Nesse sentido, a escola deve ser responsável por auxiliar na formação de leitores proficientes, do ponto de vista textual e linguístico, e de leitores politicamente conscientes de que ler e escrever são práticas de compreensão e de mudança do mundo.

Do ponto de vista teórico, a Análise de Discurso Crítica (ADC) propõe, de modo geral, conforme Fairclough (2001), que os discursos estão a serviço da reprodução de realidades, estereótipos e preconceitos, mas, de forma dialética, são elementos que nos possibilitam operar mudanças sociais. Entretanto, a ADC não constitui uma proposta didática, e, por isso, acreditamos que as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, em associação com os pressupostos teóricos e

metodológicos da ADC, podem favorecer um trabalho pedagógico mais emancipador com textos na escola. Essa articulação da Análise de Discurso Crítica com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é possível e produtiva, a nosso ver, em razão de dois motivos principais: a ideia de transformação social e a centralidade das práticas sociais em ambas as abordagens teóricas.

Verificamos que o termo “práticas sociais” tem sido usado de modo fortuito em diversas ciências, campos ou disciplinas. Desse modo, cumpre discutir aqui o que consideramos por práticas sociais, a partir do entrelaçamento da ADC com a PHC.

No que diz respeito à abordagem de Saviani (1999), uma proposta pedagógica deve favorecer a transformação de práticas sociais, que são o ponto de partida para qualquer trabalho de construção do conhecimento. Trata-se da chamada prática social inicial, comum a docentes e discentes, embora professores e alunos tenham níveis de compreensão diferentes em relação a essa prática comum. A diferença básica residiria no fato de que professores têm uma apreensão mais sintética da realidade, enquanto os estudantes a têm de modo um pouco mais sincrético.

É preciso esclarecer que essa prática comungada por estudantes e professores não se restringe unicamente ao universo escolar; antes de tudo, pode-se dizer que a prática é “comum a todo um grupo social, no qual, todavia, cada agente se posiciona diferentemente em relação a ela como um todo” (GASPARIN, 2012, p. 16). Numa perspectiva dialética, a prática social, conforme o mesmo autor, refere-se ao modo como as pessoas “se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos etc.” (GASPARIN, 2012, p. 79). Para Wachowicz (1989), a prática social pode ser tomada como “leitura da realidade” e, nesse sentido, conforme Gasparin (2012), a prática se torna conteúdo a ser explicitado nas interações professor e aluno.

Na ADC, conforme contribuições de Fairclough (2003), *discursos* são modos relativamente estáveis e duráveis de representar no seio das práticas sociais. No que diz respeito à noção de discursos como modos de representar, é preciso observar o fato de que toda representação implica transformação ou recontextualização daquilo que se representa (VAN LEEUWEN, 2005). Assim, tomamos a acepção de discurso como representação “afetada ideológica e culturalmente, processo da ação de sujeitos capazes de criar realidades conforme vetores históricos situados” (BENTO, 2011, p. 30). Desse modo, se a prática social é “leitura da realidade” (WACHOWICZ, 1989), os processos de leitura e de escrita, numa concepção crítica e emancipadora, devem ser capazes de desvelar as diversas realidades construídas a partir de vetores de ordem política, social e ideológica. Isso significa que as tarefas de leitura e de escrita dadas na escola precisam instigar alunos e professores a lerem a realidade, tendo a compreensão de que ela é produto do que pensam e querem os grupos sociais com mais poder na sociedade.

Chouliaraki e Fairclough (1999) definem práticas sociais como os modos como agimos conjuntamente no mundo, aplicando, para isso, recursos materiais e simbólicos, nos domínios da política, da economia, da cultura, da vida cotidiana. Para Gonçalves-Segundo (2018),

As práticas discursivas/semióticas encaixam-se em práticas sociais, constituindo-se em um dos seus momentos. As práticas sociais devem ser entendidas como um nível intermediário entre as estruturas sociais, mais abstratas e duráveis, e os eventos sociais, mais concretos e pontuais. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 89).

Entendemos que ler e escrever são práticas discursivas e semióticas e, portanto, compõem as práticas sociais. Isso diz respeito, então, ao fato de que lemos e escrevemos subordinados, muitas vezes, a maneiras rotinizadas e padronizadas culturalmente. Na escola, essa rotina e essa padronização podem ser compreendidas, em sua maioria, como modos disciplinados com que os estudantes são instigados a ler; leem para preencher fichas de leitura, para responder questionários, para aprender conteúdos que serão objeto de provas e de outras avaliações. Quase sempre, não são motivados a ler na perspectiva de que os textos, como elementos da sociedade, refletem ideologias, preconceitos e estereótipos que marcam as práticas sociais; também, muitas vezes, não são incitados e desvelar essas ideologias, esses preconceitos e estereótipos.

Para Resende (2017, p. 26), “a noção de prática social diz respeito a potencialidades já situados em campos ou esferas da atividade humana”. Situando-se num nível intermediário, conforme Ramalho e Resende (2011), as práticas sociais estão entre o nível mais fixo das estruturas sociais e o nível mais flexível dos eventos sociais. Isso significa que as práticas sociais guardam aspectos do sistema linguístico (no nível da estrutura), das ordens sociais (no nível das próprias práticas) e dos textos situados (no nível dos eventos). Assim, ao considerarmos que ler e escrever são práticas sociais, queremos dizer que os processos de leitura não envolvem somente questões de caráter linguístico e textual, mas, também, aspectos da ordem de discurso. Desse modo, é preciso considerar que os textos internalizam questões políticas, culturais, ideológicas, econômicas, religiosas, de poder, entre outras. Como a ADC não se constitui uma abordagem pedagógica para o trabalho com textos, entendemos que a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, pela centralidade que também dá às práticas sociais e pelo igual compromisso com a transformação social, revela-se uma interessante proposta para um trabalho pedagógico emancipador com os processos de leitura e de escrita na escola, como detalharemos mais adiante.

Por ora, seguimos na nossa tentativa de definir e caracterizar as práticas sociais. Conforme Magalhães, Martins e Resende (2017),

Falar de prática social é trazer à discussão o contexto social e suas implicações. O contexto tem a ver com os participantes e sua posição social, a instituição e seus mecanismos de controle e de reprodução, o momento histórico e sua dinâmica, a relação com a sociedade abrangente e os mecanismos de reprodução. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 132).

O que estamos apontando até aqui é a rotina predominante na escola que limita uma exploração apenas linguística e textual nas atividades de ler e escrever. A consequência disso é o que o texto passar a ser a base para o ensino, por si só, do vocabulário, das estruturas sintáticas, das relações de sinonímia e antonímia, entre outros. Os estudantes têm o direito de entender que o vocabulário, as estruturas sintáticas e as relações de sinonímia e antonímia, por exemplo, são o que são e estão como estão em determinados textos, porque eles (os textos) mobilizam traços das estruturas, das práticas e dos eventos sociais.

Tomemos como exemplo um texto com temática voltada para o setor cultural. Há algum tempo, tem sido comum encontramos o item lexical “agência” em notícias e reportagens, como em ocorrências do tipo “Agência Brasileira de Museus” e “Agência de Cultura”<sup>36</sup>. O ensino do vocabulário, num caso como este, não pode prescindir do fato de que a ordem do discurso (nível da prática social) predominante é a econômica e, por isso, termos e expressões originalmente característicos da economia avançam sobre outros setores da sociedade, num processo denominado

---

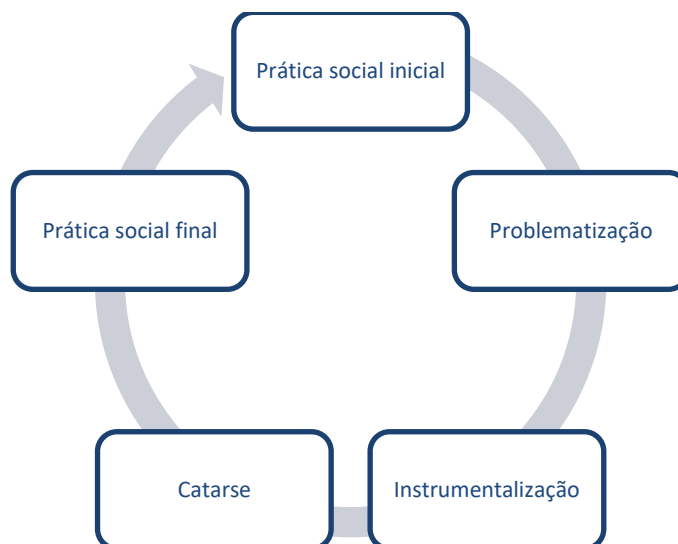
<sup>36</sup> As seguintes matérias exemplificam o uso de item “agência de cultura”: a) <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u20282.shtml>; b) <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/eleicoes/2018/noticia/2018/09/06/marina-visita-agencia-de-cultura-popular-em-sp-e-diz-que-dialogo-com-mulheres-e-compromisso-etico.ghtml>.



de comodificação (FAIRCLOUGH, 2001). Além do mais, isso acontece porque a estrutura social, em nível mais abstrato, é o modelo capitalista. Desse modo, como brevemente ilustramos aqui, o vocabulário não pode ser ensinado de modo dissociado de questões de natureza política e econômica. É nesse sentido que apostamos no texto como elemento mobilizador de aspectos linguísticos, mas, também, sociais, econômicos e culturais. Cabe, desse modo, um trabalho para além dos protocolos escolares rotinizados que se limitam à mera identificação de estruturas no texto, sem que se discutam, criticamente, as motivações contextuais que operam como força centrípeta para a realização de tais estruturas na constituição dos textos.

O exemplo que demos com o item lexical “agência”, cada vez mais aplicado a diversos campos da atuação social, e não somente aos setores mais restritos da economia, mostra que os textos autênticos que lemos e escrevemos reproduzem questões que podem ser mais características de situações imediatas e também de questões contextuais mais amplas. Entretanto, os textos também podem e precisam ser instrumentos de questionamento desses contextos. Esse questionamento é o cerne do que estamos aqui denominamos de transformação social. Se os textos constroem ou reificam representações de caráter ideológico, cabe a quem os lê operar de modo a enfrentar e questionar tais representações. Ou seja, se queremos transformar o mundo, o primeiro passo talvez seja o de desestabilizar representações de mundo que se pretendem naturais.

O processo de desestabilização de representações de mundo na escola talvez seja possível pelo questionamento das próprias práticas sociais. É inquirindo, rebatendo e contestando o que fazemos, que se torna viável entender o que os textos cumprem nas práticas que, de fato, levamos a efeito no nosso dia a dia. Para tanto, do ponto de vista metodológico, assumimos, para a experiência com ensino de textos, a proposta da didática da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012), em que cinco passos consideram as três fases do método dialético: prática, teoria, prática. Como consequência dessa escolha didática, o ensino de leitura e de escrita deve percorrer os seguintes momentos:



**Fonte:** Os autores, com base em Gasparin (2012).

Assumindo-se essa proposta didática para o ensino de escrita e de leitura na escola, considera-se que a experiência pedagógica com esses processos deve partir sempre da prática social inicial dos estudantes até chegar à prática social final deles, que compreende a prática inicial alterada quando percorridos todos os passos anteriores. Além disso, na prática social final, o estudante deve ter a

consciência de que se compromete e de que se engaja, de alguma maneira, com a transformação da sociedade. Em resumo, o que essa proposta didática busca afastar é o ensino pelo ensino, sem que haja algum compromisso com a construção de um mundo melhor ou diferente.

No momento pedagógico da *prática social inicial*, explora-se aquilo que os estudantes já sabem ou já conseguem fazer e, também, o que precisam saber ou fazer. No que tange ao que discutimos sobre leitura e escrita, propomos que esse momento pedagógico corresponde a sondar o que os estudantes sabem sobre os textos que leem ou que escrevem. Além disso, é o momento em que os estudantes são mobilizados e sensibilizados para suas aprendizagens acerca do texto começando a perceber a relação das práticas de leitura e escrita com suas vidas, seus problemas e suas necessidades.

Na *problematização*, estudantes e professores transformam aquilo que já se sabe e aquilo que se deseja ou que é preciso saber em questões problematizadoras, o que dispõe o conteúdo ou assunto a ser estudado necessariamente em mais de uma dimensão (cultural, científica, social, legal, religiosa, econômica, ética, etc.). A problematização compreende interrogações e dúvidas acerca do que será estudado e funciona como “transição entre a prática e a teoria” (GASPARIN, 2012, p. 33). Na proposta pedagógica com escrita e leitura, a problematização dos textos os localizará, em sala de aula, para além de uma dimensão apenas linguística, como tem ocorrido de forma predominante. No momento da problematização, os textos devem ser tratados como processos e produtos de ordem cultural, científica, social, religiosa, legal, ética, econômica, política, etc. Textos, quando problematizados, precisam ter suas motivações e seus efeitos sociais questionados: para que servem? Por que são escritos? Onde circulam? Quem geralmente os lê? Por que eles mudam quando muda o lugar onde foram publicados?

A *instrumentalização* compreende estudos e pesquisas acerca dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Quanto aos processos de leitura e escrita, propomos que os estudos sobre os textos devem ter uma abordagem interdisciplinar, uma vez que eles não são artefatos meramente linguísticos. Trabalhados de modo interdisciplinar, os textos passam a ser compreendidos de maneira mais integradora. No processo de instrumentalização, o tratamento pedagógico do texto pode contemplar aspectos vocabulares, sintáticos, semânticos, de coesão, coerência, entre outros, sempre atrelando-os à construção de representações ideológicas do mundo, das pessoas e das coisas. Os estudantes, ao aprenderem sobre textos, devem ser cada vez mais capazes de entender que aquilo que se pensa sobre o mundo muitas vezes se dá na forma de textos escritos, orais, multimodais.

No momento de *catarse*, os estudantes são incitados a realizarem sínteses do conhecimento construído ou aprimorado por meio de registros escritos, orais, fotográficos, audiovisuais, digitais, entre outros. A instrumentalização é a manifestação de uma compreensão da teoria e da prática social; é a “síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático” (GASPARIN, 2012, p. 214). No que diz respeito ao trabalho pedagógico com leitura e escrita, consideramos que o momento de catarse se constitui, basicamente, numa conversa sobre os textos, quase que numa produção metatextual. Nesse sentido, os estudantes são estimulados e encorajados a produzirem textos (orais, escritos ou multimodais) sobre textos. A catarse torna-se, assim, um momento de tomada de consciência sobre o que fazemos quando escrevemos ou lemos e, além disso, possibilita que os estudantes sejam cada vez mais autônomos na percepção do papel que os textos cumprem na sociedade.

Na *prática social final*, os estudantes mudam ou ressignificam a prática social inicial, a partir da problematização, da instrumentalização e da catarse. A prática social final corresponde, também, ao comprometimento dos sujeitos com uma educação em que as aprendizagens estão a serviço das transformações de aspectos sociais. A prática social final é o “momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela

aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p. 143); é a prática social inicial modificada qualitativamente pela mediação pedagógica (SAVIANI, 2008). Em relação aos processos de leitura e de escrita, compreendemos que a prática social final envolve o reposicionamento dos estudantes sobre aquilo de tratam os textos e também sobre os próprios textos. Desse modo, espera-se que a formação de leitores e de produtores de textos na escola ultrapasse o simples comprometimento com a escrita e a leitura como conteúdos a serem avaliados nos exames externos, nos vestibulares ou nos concursos, mas, sobretudo, como processos que nos afetam e que nos ajudam a construir e a contestar representações de mundo, estereótipos e ideologias.

Orientados no percurso prática-teoria-prática, os cinco passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica constituem uma proposta pautada no método dialético de construção do conhecimento. Isso significa que o trabalho com os processos de leitura e de escrita na escola precisa partir da prática de textos autênticos de conhecimento e da vivência dos estudantes, para, em seguida, construir teorizações sobre esses textos. Por fim, voltando-se à prática, espera-se que os estudantes se sintam mais seguros e provocados a escrever e ler com mais autonomia e criticidade.

Quando se consideram os passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica para um trabalho com textos na escola, abre-se um caminho para tratamento menos protocolar e ritualizado dos processos de leitura e de escrita. Assumir o texto no âmbito das práticas sociais dos estudantes significa admitir, por exemplo, seus conhecimentos específicos acerca de determinados gêneros textuais, especialmente se considerarmos a extensa produção textual que os alunos levam a efeito quando atuam nos meios digitais, quando fazem uso de aplicativos, quando operam com hipertextos, entre outras possibilidades. Levar em conta a prática social dos estudantes também requer compreender que, do ponto de vista do conteúdo e das informações que os textos veiculam, eles eventualmente também podem expressar opiniões calcadas em representações do senso comum, estereotipadas e preconceituosas. Desse modo, um trabalho pedagógico emancipador com os processos de leitura e de escrita pode resultar na transformação das práticas sociais dos estudantes e de sua proficiência no manejo com os textos. Em resumo, um tratamento pedagógico emancipador com textos na escola muda as práticas sociais e textuais dos estudantes.

Quando professores e estudantes “retornam” à prática social inicial, agora alterada pelos estudos e pela problematização, assumem compromissos com a transformação social, o que quer dizer que o ensino de textos na escola não deve ocorrer unicamente como um protocolo a ser cumprido por razões do conteúdo pelo conteúdo.

Esse compromisso com a transformação social representa, por exemplo, a compreensão dos sentidos que não estão na superfície dos textos veiculados pela mídia, das realidades engendradas, das realidades ocultadas e do porquê dessa ocultação. Acredita-se que, desse modo, os processos de leitura e de escrita possam assumir na escola uma abordagem menos disciplinadora e conformadora. Em breve síntese, concebemos a escrita e a leitura de textos como um trabalho não material, ou seja, como um “saber sobre a cultura” (SAVIANI, 2011, p. 12); a escrita e a leitura como processos que modificam realidades, dada a vasta exploração de sentidos construídos nos textos que são provocados por fatores políticos, econômicos e culturais e que, ao mesmo tempo, afetam decisões de ordem política, econômica, cultural, etc.

### **Considerações Finais**

Temos testemunhado relatos de diversos professores de Educação Básica que se mostram insatisfeitos quanto às habilidades de leitura e de escrita de seus alunos. Essa queixa parece não ser vazia e sem fundamento, pois, não raramente, estudantes que chegam ao ensino superior demonstram sérias dificuldades com a escrita de resumos, resenhas e, mais adiante, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Além disso, no que diz respeito à leitura, também não é difícil verificar

uma compreensão muitas vezes estreita dos textos lidos, sem uma articulação com aspectos do contexto mais amplo que afeta decisões e escolhas textuais.

Uma questão que nos estimula é o fato de que os processos de leitura e de escrita são passíveis de serem ensinados e, portanto, aprendidos. Embora haja no Brasil abordagens teóricas bem consolidadas acerca da noção de texto, textualidade e contexto de produção, iniciadas na década de 1980, parece haver, ainda, percalços do ponto de vista metodológico. Ao discutirmos a viabilidade de junção entre o braço teórico da ADC e a proposta pedagógica da PHC, decidimos discutir, na verdade, a viabilidade de um percurso de ensino de leitura e de escrita que posicione o texto numa perspectiva emancipadora. Isso significa abordar o texto em sala de aula a partir da prática social inicial dos estudantes, para que eles, lançando uma problematização, realizando estudos teóricos e sendo encorajados a falarem sobre suas produções textuais, mudem qualitativamente suas práticas textuais e sociais iniciais.

Esse percurso estimula, a nosso ver, que o ensino de textos na escola esteja conectado às demandas políticas e sociais das pessoas, das cidades ou do mundo, exatamente porque as práticas sociais, ponto de partida e de chegada desse caminhar, estão, segundo Fairclough (2006, p. 31), na mediação entre o possível (as estruturas sociais) e o real (os eventos sociais). As estruturas sociais, no nível mais abstrato, correspondem aos mais gerais e duradouros processos sociais, como o modo de produção capitalista e as estruturações de classe; os eventos sociais, por seu turno, delimitam o que é real, aquilo que acontece ou que é feito. As práticas sociais, nessa intermediação, correspondem aos modos como as coisas acontecem ou são feitas “em áreas particulares da vida social” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 31).

Assim, admitir os textos como parte integrante das práticas sociais é compreender que eles são atingidos por aspectos das estruturas, dos eventos e das próprias práticas sociais. Esses aspectos impactam escolhas vocabulares, construções sintáticas, nominalizações, topicalizações, clivagens, modalizações, polarizações, metáforas e outros recursos que só podem ser analisados quando o texto é visto de uma perspectiva centrípeta e centrífuga ao mesmo tempo. E, enquanto o tratamento do texto na escola se der de forma apenas protocolar e escolarizada para fins de notas ou de menções, a compreensão dos textos como produtos e processos sociais continuará possivelmente limitada.

Ao lado de textos bem escritos, bem pontuados, bem estruturados sintaticamente, consideramos ser um direito dos estudantes compreenderem que, marcados pelas estruturas, eventos e práticas sociais, os textos são cingidos por representações ideológicas, políticas e culturais que precisam ser questionadas e problematizadas, especialmente quando naturalizarem interpretações estereotipadas, preconceituosas ou que estejam a serviço dos grupos de maior poder na sociedade. Assim, no nosso entendimento, inicia-se o processo de transformação social no que tange aos processos de leitura e de escrita. Essa questão relaciona-se com o que Fairclough (2001) denominou de “interpretações resistentes”, que são leituras feitas de modo não submisso.

## Referências

- BENTO, André Lúcio. **Leitura e Produção de Texto**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes, 2013.
- DIAS, Juliana de Freitas; COROA, Maria Luiz M. S.; LIMA, Sostenes Cezar de. Criar, resistir e transgredir: Pedagogia Crítica de Projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 29-48, 2018.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e prática social. In: BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RESENDE, Viviane. Análise de Discurso Crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, Viviane; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva (org.). **Outras perspectivas em Análise de Discurso Crítica**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético da didática**. Campinas: Papirus, 1989.

## O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: uma experiência em Portugal com os/as professores/as participantes do projeto Amadora Aprender Digital

Vera Lucia Fortes Zeni <sup>37</sup>  
Adilson Tadeu Basquerote <sup>38</sup>

### Resumo

Esse artigo é resultado de uma pesquisa de Pós-doutoramento desenvolvida na Universidade de Lisboa/Portugal, que teve como objetivo analisar como a formação continuada de professores da rede de ensino público português, participantes do projeto Amadora Aprender Digital refletiu nas atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Trata-se de uma abordagem construtivista centrada na pesquisa qualitativa, cujos dados resultam da análise documental e de conteúdo, das práticas pedagógicas realizadas e dos resultados alcançados de um grupo de nove professores que participaram de um encontro formativo realizado pelo do projeto em tela entre 2018-2019. Evidenciou-se que as ações pedagógicas efetivadas no âmbito do projeto foram positivas, demonstrando que a formação docente voltada para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, influenciaram em seus fazeres pedagógicos e metodológicos, colaborando para práticas educativas emancipadas, tendo em vista, a formação de cidadãos digitalmente letrados e a construção de aprendizagens significativas e antineoliberais.

**Palavras-chave:** tecnologias de informação e comunicação; formação de professores; abordagem construtivista.

### Abstract

This article is the result of a PhD research carried out at the University of Lisbon / Portugal, which aimed to analyze how the continuing education of teachers in Portuguese public education network, participants in Amadora Aprender Digital project was reflected in the pedagogical activities mediated by digital technologies. It is a constructivist approach centered on qualitative research, whose data resulted from documentary and content analysis the pedagogical practices carried out and the results achieved by a group of nine teachers who participated in a training meeting held by the project on screen between 2018-2019. It became evident that the pedagogical actions carried out within the scope of the project were positive, demonstrating that teacher training focused on the use of Information and Communication Technologies, influenced their pedagogical and methodological practices, collaborating for emancipated educational practices, with a view to formation of digitally literate citizens and the construction of meaningful and anti-neoliberal learning.

**Keywords:** information and communication technologies; teacher training; constructivist approach.

### Notas introdutórias

Na plenitude do século XXI, a vida se tornou dependente das TIC<sup>39</sup> e não resta dúvidas sobre suas influências cotidianas e sobre o processo educativo. Se há algumas décadas havia reduzida literatura a respeito e se questionava seu uso e suas possibilidades de contribuição para superação do ensino-aprendizagem tradicional, atualmente reflete-se sobre as possibilidades de incorporá-las de modo efetivo, como ferramentas pedagógicas cognitivas. Nesse sentido, Balestrini (2010) menciona que a atuação docente tenha que ser alterada, frente à nova conjuntura que se configura e o “[...]”

---

<sup>37</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Câmpus Chapecó. Contato: [vera.zeni@udesc.br](mailto:vera.zeni@udesc.br)

<sup>38</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Contato: [abasquerote@yahoo.com.br](mailto:abasquerote@yahoo.com.br)

<sup>39</sup> Adotamos nesta pesquisa, o termo TIC como sinônimo de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e demais denominações.

universo digital, transmite publicamente novas relações, interesse, intenções, gostos, desejos e afetos de seus membros [...] em processos de acesso e compartilhamento incessantes e velozes” (SANTAELLA, 2013, p. 21). Assim,

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes (BALESTRINI, 2010, p. 35).

Além de apresentar-se como um desafio docente, Prenski (2012) chama atenção para a necessidade de tornar o/a estudante que nasceu em interação com a cultura digital, em utilizador dessas ferramentas como coadjuvantes na tarefa de aprender e ensinar, levando-os a refletir, questionar e atuar de forma crítica e consciente (SIBILIA, 2012). Diante disso, a escola enquanto instituição social, nem sempre promove o uso das tecnologias digitais disponíveis para impulsionar atividades cognitivas, capacitando os/as estudantes para atuarem de forma independente e autônoma (CARDOZO, PINTO E BASQUEROTE, 2020). Nas palavras de Moran (2013, p. 11) “o avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar”. Corroborando, Behrens (2013, p. 74) destaca que o novo cenário apresentado pela introdução das TIC no cotidiano, demanda que “as pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários. Assim, no contexto escolar,

Em termos de estratégias de trabalho será necessário proporcionar alternativas para os métodos fechados característicos do ensino tradicional, em que os alunos sejam envolvidos e possam ter uma crescente participação na tomada de decisão, não apenas sobre os conteúdos que querem estudar, mas também sobre as formas de o fazer, e em que os professores sejam sobretudo capazes de os ajudar a pensar criticamente, a aprender como identificar e resolver problemas, a estabelecer objetivos e regular a aprendizagem (aprender a aprender), a avaliar os resultados do seu trabalho (COSTA, 2004, p. 28).

Para Siemens (2012), Moran (2013), a ampla presença das TIC no cotidiano da escola, dos/as estudantes e dos/as professores/as perpassa pela instrumentalização desses sujeitos, para utilizar essas ferramentas de forma fundamentada e ajustada aos desafios da modernidade. À medida que “as tecnologias cada vez estarão mais presentes na educação, desempenhando muitas das atividades que os/as professores/as sempre desenvolveram” (MORAN, 2013, p. 32). Nessa direção, a ação docente afasta-se dos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem e possibilita reflexões sobre sua prática pedagógica, promove ambientes propícios a qualidade do pensamento e do diálogo. Nesse sentido, volta-se para a perspectiva antineoliberal de educação, que aponta para a direção de

[...] libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infundável. [...] A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos [...] A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo (GADOTTI, 1996, 89).

Portanto, como aponta Sibilía (2012) e Santaella (2013), Gadotti (1996), é por meio do diálogo que os sujeitos escolares se solidarizam para o refletir e agir de forma crítica. Assim, “a problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (Gadotti, 1996, 79). Avançando na direção do que Jonassen (2007) considera ser aprendizagem significativa, ao passo que possibilita a qualidade de

pensamento plural, os/as estudantes aprendem orientados pelos/as professores/as que se encontram instrumentalizados para a ação docente, para a organização e elaboração dos planejamentos pedagógicos sob esta perspectiva.

Ao destacar que os/as estudantes se encontram conectados em rede, em especial pelo uso dos dispositivos móveis de conexão contínua, Santaella (2013) e Sibilia (2012) defendem que escola deve utilizar e aproveitar essa diversidade de dispositivos em prol da promoção de ambientes de aprendizagens que possibilitem aos estudantes, a construção e o envolvimento ativo de suas aprendizagens. Pois como pontuam Cardoso, Pinto e Basquerote (2020, p. 46):

Estamos numa nova era que nos oferece múltiplas possibilidades de aprender, independentemente do espaço e do tempo, onde a escola, no passado, eleito como único local para o ensino, neste novo paradigma, perde a exclusividade na construção do conhecimento.

Nesta direção, Jonassen (2007, p. 32), ao defender a epistemologia construtivista, sinaliza que “o conhecimento é estimulado pelo desejo de entender os fenômenos e resulta do entendimento que fazemos das nossas interações com o meio ambiente”. Para o autor, o aprendizado acontece quando há sintonia entre os sujeitos escolares e nela, professor/a é o mediador/a do conhecimento e os/as estudantes assumem uma postura ativa na (re)construção de novos saberes e significados. Assim, as TIC não se configuram como ferramenta única para a construção da aprendizagem, mas podem estimular alterações cognitivas e contribuir para que ela se efetive (JONASSEN *et al.* 2003; JONASSEN, 2007).

Em defesa do construtivismo, enquanto teoria de aprendizagem, Jonassen (2007, p. 70) destaca sua importância ao mencionar que ele

É uma filosofia de aprendizagem que descreve o que significa saber alguma coisa e que é realidade. As concepções tradicionais de aprendizagem admitem que o conhecimento é um objeto, algo que pode ser transmitido do professor. Os construtivistas, por outro lado, acreditam que o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo.

Destaca-se assim, que na perspectiva de Jonassen (2007), a aprendizagem encontra-se em ações pedagógicas que reposicionam os/as estudantes para desenvolver atitudes participativas, reflexivas e interativas, antineoliberais de (re)produção de conteúdos e conceitos, construindo suas próprias ideias por meio dos seus esquemas de pensamento e que o uso das TIC contribui nesse processo.

No entanto, Prado (2015, p. 13), adverte que “[...] a tecnologia não se transforma em aprendizagem sozinha e a informação, por si só, não promove o senso crítico”. Portanto, há a necessidade de se repensar o seu uso meramente instrumental e perceber que ela confirmam-se como ferramenta de apoio pedagógico, que pode possibilitar o desenvolvimento das competências de natureza transversal, que segundo Jonassen (2007) são: *Aprendizagem ativa* - construída por meio da manipulação e da observação; *Aprendizagem Construtiva* - resultante da articulação e reflexão; *Aprendizagem intencional* - derivada da reflexão e regulação; *Aprendizagem Cooperativa* - promovida pela colaboração e conversação dos sujeitos e a *Aprendizagem Autêntica* - emergente da complexidade e da contextualização.

Nesse cenário, o artigo analisa como a formação continuada se refletiu nas atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, por professores/as da rede de ensino público



português, participantes do projeto Amadora Aprender Digital. Convictos da importância de que as TIC se configuram como aliadas na e para formação continuada, este texto está organizado em três partes que se conectam e se retroalimentam: a primeira parte está centrada no desenho do projeto Amadora Aprender Digital, que foi a fonte que possibilitou investigar o objeto deste estudo. A segunda se detém aos fios que formam o corpo metodológico definido nesse estudo investigativo. Por fim, se trata dos resultados e discussões acerca das práticas educativas no contexto das tecnologias.

### **O Projeto: Amadora Aprender Digital**

O projeto *Amadora Aprender Digital*, executado na primeira fase no período de 2016 a 2019, no município da Amadora, Portugal, abrangeu 12 agrupamentos de escola<sup>40</sup>, composto por 30 unidades de ensino, envolvendo cento e oitenta professores/as e aproximadamente um mil e oitocentos estudantes das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Amadora (correspondente ao 1º ao 4º anos de escolaridade) e a respectiva comunidade educativa, incluindo técnicos da Câmara Municipal, encarregados de educação e instituições educativas do Concelho, com a finalidade de formação pedagógica, para utilizar as TIC como recurso pedagógico.

Entre as ações estruturais, realizadas pelo Concelho e a Câmara Municipal da Amadora encontra-se a financiamento do Projeto, por meio da capacitação dos/as professores/as, do melhoramento da infraestrutura física das escolas participantes, entrega de *tablets*, computadores, quadros interativos (lousa digital), entre outros, objetivando assegurar a intervenção pedagógica calcada na utilização das TIC nas atividades curriculares e extracurriculares. No que concerne à equipe técnica responsável pela formação continuada dos/as professores/as para desenvolverem atividades utilizando as TIC, contou-se com a colaboração de investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/UL) em parceria com colaboradores da Universidade de Coimbra (UC), Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) e Universidade Nova Lisboa (UNL). Essa equipe técnica multidisciplinar, atuou na capacitação técnica e pedagógica dos professores, na organização e implementação de estratégias pedagógicas, sugestão de recursos didático pedagógicos de apoio, conforme as necessidades e currículos das escolas e os/as professores/as participantes, tendo como referencial as metas de aprendizagem na área das tecnologias digitais elaboradas em 2010 pela equipe do IE/UL.

Todas as ações desenvolvidas, privilegiaram a formação docente para que eles superassem o uso meramente instrumental das TIC (PRADO, 2015) no contexto escolar. Assim, a ênfase centrou-se na utilização das TIC no cotidiano educacional tendo em relevo principalmente questões de natureza curricular. Nesse sentido,

---

<sup>40</sup> O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional do sistema educativo de Portugal, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum.

Com o projeto Amadora Aprender Digital [1º Ciclo], pretende-se envolver de forma ativa e crítica os professores do 1.º CEB na procura das melhores soluções para a mobilização de recursos tecnológicos potencialmente inovadores, incluindo o uso de computadores, quadros interativos, tablets, etc., assegurando uma intervenção fundamentada sobre as dinâmicas de utilização de tecnologias digitais no contexto das atividades curriculares e extracurriculares do 1.º CEB. Reconhecendo a importância das aprendizagens realizadas no 1º Ciclo para o sucesso escolar dos alunos ao longo de toda a escolaridade, a importância do trabalho dos professores nesse processo, e os desafios que as tecnologias digitais colocam, hoje, a estes profissionais, a Câmara Municipal da Amadora, em articulação com a direção dos agrupamentos de escolas e com o centro de formação de professores do concelho, aposta na criação de condições que permitam a exploração e integração pedagógica dos recursos tecnológicos existentes nas escolas ou a adquirir num futuro próximo (AMADORA APRENDER DIGITAL, 2019, p. 1).

Segundo a organização geral do projeto (2019), o interesse na sua implantação emergiu de três questionamentos principais, a saber: Porquê? O que se pretendeu? Como se concretiza? O Quadro 1 apresenta tais questionamentos e suas ações de implementação.

**Quadro 1 - Origens do projeto Amadora Aprender Digital e suas ações de implementação**

<b>Questionamentos Principais</b>	<b>Ações de implementação</b>
Por que este projeto?	Reconhecimento da importância das aprendizagens realizadas no 1º Ciclo para o sucesso escolar dos estudantes ao longo de toda a escolaridade, promovendo a importância do trabalho dos professores nesse processo, e os desafios que as TIC impõem a estes profissionais. Além de criar condições que permitam a utilização dos recursos tecnológicos existentes nas escolas ou possíveis aquisições posteriores
O que se pretendeu?	Envolvimento dos professores de forma ativa e crítica na mobilização e utilização de recursos tecnológicos potencialmente inovadores e assegurar uma intervenção pedagógica fundamentada sobre as dinâmicas de utilização de TIC no contexto das atividades curriculares e extracurriculares do 1º CEB, para garantir uma certificação de competências digitais de todos os estudantes do desse nível de ensino. Além de reforçar a autonomia pedagógica das escolas e dos professores em estreita articulação com a rede de colaboração já existente, no município, que visa a generalização do uso de TIC no contexto escolar.
Como se concretiza?	Organização e dinamização de sessões de formação para delineamento e discussão de estratégias a serem implementadas, em função das necessidades das escolas e professores, indicando o conjunto específico de recursos pedagógico-didáticos de concepção e implementação e avaliação de atividades com tecnologias em sala de aula. Além de apoio na intervenção pedagógica e didática com recurso às TIC disponíveis nas escolas e a outros equipamentos que venham a ser adquiridos ao longo do projeto.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no projeto (2019).

O desenvolvimento do projeto ocorreu em três etapas distintas e complementares entre si. Na primeira fase denominada *de Diagnóstico e Formação* (2016-2017), consistiu na formação dos grupos de professores/as, em estabelecer laços de confiança entre os diferentes agentes envolvidos e realizar sessões de trabalho (formação técnica e pedagógica inicial) com eles. Nela, a equipe técnica identificou as formas de uso das TIC por meio de questionário diagnóstico que continha entre outras questões:

Em que atividades utilizo TIC com os estudantes? Com quais TIC? Com que objetivos? Em que áreas disciplinares? Este trabalho inicial de caracterização foi essencial para os formadores conhecerem os diferentes perfis de professores e identificou que eles pouco utilizavam TIC e quando o faziam, as atividades centravam-se, majoritariamente na reprodução de conteúdo, afastadas de atividades investigativas.

A segunda fase denominada de Fase de Formação e Acompanhamento (2017-2018), primou por acompanhar e apoiar o trabalho dos/as professores/as em realizar atividades didáticas com TIC com os seus estudantes. Nesse sentido, a equipe técnica forneceu suporte técnico e pedagógico para os docentes elaborarem intervenções pedagógicas permeadas pelo uso das TIC. Enquanto a terceira fase, conhecida como Fase de Autonomia e Avaliação (2018/2019) serviu para acompanhar e apoiar os/as professores/as no desenvolvimento da sua autonomia no trabalho com TIC, bem como avaliar o trabalho desenvolvido, visando documentar e realizar um balanço global das transformações operadas, em especial, nas práticas pedagógicas dos/as professores/as e nas aprendizagens dos/as estudantes.

### **O desenho metodológico e o cenário da pesquisa**

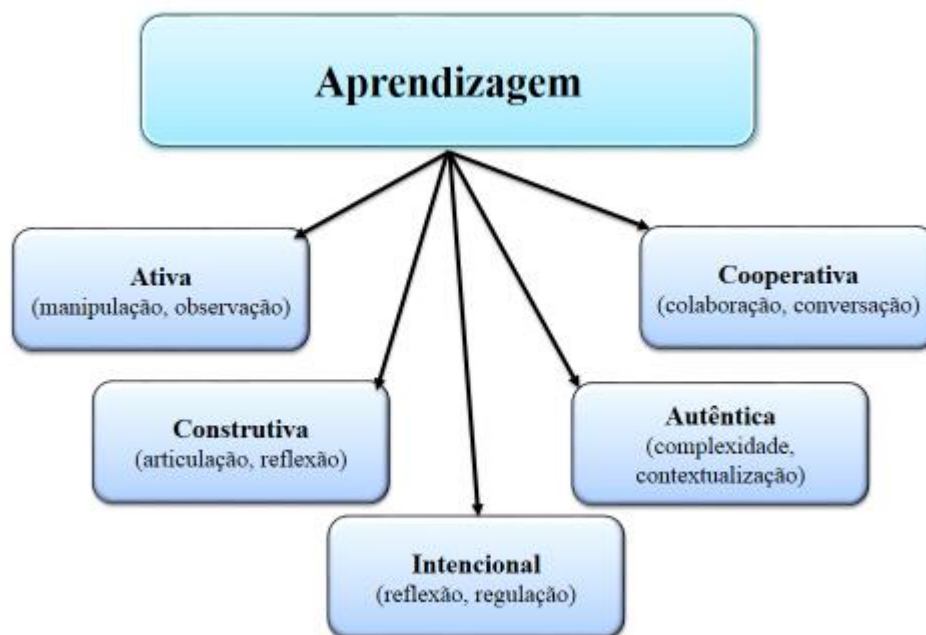
Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se sob a base epistemológica construtivista (JONASSEN, 2007), com uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com dados colhidos por meio de análise documental (HELDER, 2006) e de conteúdo (BARDIN, 2008). A bricolagem da pesquisa construtivista na perspectiva qualitativa no contexto da educação, da formação e das práticas pedagógicas se revela como metodologias disparadoras para compreender a relação entre sujeitos/sujeitos, sujeitos/tecnologias e contexto/aprendizagens.

O projeto Amadora Aprender Digital envolveu cento e oitenta professores/as que lecionavam para estudantes do Ensino primário da rede pública de Portugal. Neste universo, no entanto, foram selecionados para apreciação do projeto e de atividades didático-pedagógicas, nove professores/as que participaram de um encontro formativo promovido pelo projeto em tela, no período de 2018/2019.

Na primeira fase da pesquisa, realizou-se a leitura analítica do projeto e de todas as atividades desenvolvidas pelos professores. Na sequência, definiu-se para análise apurada, 27 atividades realizadas por nove professores que elaboraram e implementaram pelo menos três atividades com uso de TIC durante a implementação do projeto. Posteriormente, com base na perspectiva de Jonassen (2007), relacionou-se às categorias de análise, com as atividades desenvolvidas em sala de aula, identificando e descrevendo a forma que o/a professo(a) organizou a atividade de aprendizagem e como o/a estudante utilizou a TIC. Dessas ações, resultou o *corpus* de análise que sintetizou a avaliação realizada, contendo as temáticas mais evidenciadas no universo de pesquisa.

Seguindo os princípios definidos por Jonassen (2007), foram organizadas 5 grandes categorias de aprendizagem descritas na Figura 1, que expressam a forma como os/as estudantes e os/as professores/as construíram a aprendizagem e o processo desencadeado.

**Figura 1** - Categorias de aprendizagem na perspectiva construtivista de Jonassen (2007).



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2020).

Para organizar e sistematizar os dados que emergiram da análise do Projeto Amadora Aprender Digital, organizou-se quadros para cada uma das formas de aprendizagem descritas. Neles constam as categorias de aprendizagem, as ações que a identificam, a descrição que apresenta as ações dos/as estudantes na forma de integração, observação e construção. A dimensão na perspectiva do/a estudante, representado pela letra E; pelo/a professor/a, expresso pela letra P; e da tecnologia, identificado pela letra T. O indicador que representa a ação pedagógica, desenvolvida utilizando as TIC e a Atividade desenvolvida pelos/as estudantes, descreve a ação pedagógica realizada. A seguir, apresentam-se as categorias de aprendizagem de acordo com os princípios cognitivistas de Jonassen (2007).

## Resultados e discussões

Partindo do pressuposto de Jonassen (1996, 2007), Jonassen *et al.* (2003), Moran (2013) Behrens (2013), Cardoso, Pinto e Basquerote (2020) que consideram que as TIC se inscrevem no domínio dos instrumentos cognitivos que proporcionam aprendizagem por meio da mediação pedagógica consistente, a análise das atividades desenvolvidas pelos/as professores/as no âmbito do Projeto Amadora Aprender Digital, possibilitou compreender e identificar como foram desenvolvidas as atividades e sua interconexão com a proposta de uso das TIC no processo de ensino aprendizagem. Seguindo os pressupostos da aprendizagem construtivista (JONASSEN, 2007), foram analisadas as categorias de aprendizagem descritas por ele.

Assim, a categoria Aprendizagem Ativa, baseia-se na análise e observação do uso que os/as estudantes fazem das TIC no contexto escolar. Segundo Jonassen (2007), ao manipularem objetos do ambiente escolar e interagirem com ele, os/as estudantes realizam suas próprias abstrações, interpretações e aprendizagens. Para ele, a aprendizagem resulta de experiências genuínas, à medida que estudantes manipulam ativamente os objetos e as ferramentas da troca, adquirem experiência,

que é o componente essencial da aprendizagem significativa. O Quadro 2, representa a categoria de Aprendizagem Ativa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

**Quadro 2 - Categoria de Aprendizagem Ativa.**

Descrição da ação	Dimensão	Indicador	Código	Atividade desenvolvida pelos estudantes
O estudante observa, interage e manipula os objetos do ambiente e constrói as suas próprias interpretações	Estudante	Assume papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem	E1	Formaram grupos e com o <i>tablets</i> fotografaram as diferentes árvores da escola registraram o caderno, sua origem, nome popular e científico.
		Compara perspectivas, convicções e visões do mundo	E2	Utilizaram o <i>Canvas</i> para organizar as imagens e registraram suas percepções sobre as árvores fotografadas, estabelecendo comparações.
	Professor	Promove o envolvimento ativo dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem	P1	Dado que o entusiasmo e a curiosidade dos estudantes pela Terra e o Sistema Solar, elaboraram um trabalho de pesquisa e de apresentação sobre esse tema
		Utiliza estratégias e/ou materiais que estimulam a interação com o ambiente	P2	Em grupos, com o <i>tablets</i> fotografaram a sala de aula e montaram maquetes a partir das imagens captadas
	Tecnologia	Levantar informações, construir interpretação e/ou comunicar-se entre si	T1	Pesquisaram na internet imagens aéreas da escola, escreveram um texto a respeito e apresentaram para a turma.
		Utilizada para a construção das suas próprias interpretações e aprendizagens	T2	Uso do aplicativo <i>Picturethis</i> , para identificação de espécies vegetais.

**Fonte:** Organizado pelos autores (2020).

Da análise dessa categoria, observa-se que de modo geral, o foco da ação pedagógica centra-se nos/as estudantes e fundamenta-se no uso das TIC como ferramentas cognitivas (JONASSEN, 2007). Ademais, evidenciou-se que as ações desenvolvidas apresentam cunho construtivista, ou seja, o contato direto e a manipulação das TIC por parte dos/as estudantes, sob orientação e mediação dos/as professores/as reverberaram o caráter de aprendizagem ativa, holística e interativa. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas adotadas pelo P1 e P2, foram ao encontro do desenvolvimento das competências de manipular, observar e experimentar as potencialidades das TIC, como ferramentas cognitivas, afastando-se de práticas meramente mecânicas e tradicionais.

Corroborando, Cardoso, Pinto e Basquerote (2020), e Behar (2009) destacam que a dimensão ativa possibilita ao estudante refletir sobre as informações processadas, a partir do momento em que

ele participa ativamente do processo de manipulação e interação com as TIC. Assim, o/a estudante utiliza as ferramentas cognitivas (JONASSEN, 2007), processa as informações, reflete sobre elas, relaciona com seus conhecimentos e as experiências acumuladas. Na mesma direção, evidenciou-se que o/a professor/a adotou a postura de facilitador da aprendizagem, à medida, que criou possibilidades para que os/as estudantes atuassem como protagonistas da construção da sua aprendizagem. Avaliando o exposto por Moran (2013, p. 32-33) a afirmar que

As tecnologias cada vez mais estarão presentes na educação, desempenhando muitas atividades que os professores sempre desenvolveram. A transmissão de conteúdos dependerá menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre qualquer assunto. Caberá ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados, e o que se espera que os alunos aprendam, além das atividades que estão relacionados a esses conteúdos.

Em relação a categoria Aprendizagem Construtiva, Jonassen (2007) afirma que ela ocorre por meio da articulação de seus conhecimentos prévios (empíricos ou científicos) e a reflexão. Desse contexto resulta a construção de seus próprios modelos mentais. Ou seja, nela os/as estudantes constroem suas aprendizagens, ao integrarem novas experiências ao conhecimento que já possuem e “[...] constroem suas próprias interpretações do fenômeno manipulado por meio das observações]” (JONASSEN, 2007, p. 24). A partir daí, compreendem o que observam e dão novos significados ao que conhecem. O Quadro 3, apresenta a categoria Aprendizagem Construtiva e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

A categoria Aprendizagem Construtiva mostrou-se significativa por pautar-se em atividades pedagógicas que sistematizam e materializam a construção e profusão do conhecimento, em que as TIC assumiram o papel de auxiliares no processo de mediação pedagógica e contribuem na reflexão dos conhecimentos construídos.

**Quadro 3 - Categoria Aprendizagem Construtiva**

Descrição da ação	Dimensão	Indicador	Código	Atividade desenvolvida pelos estudantes
Os estudantes integram novas experiências e interpretações ao seu conhecimento prévio sobre o mundo, constroem seus próprios modelos mentais para explicar o que observam	Estudante	Representam ideias, percepções e convicções sobre o mundo	E1	Os estudantes pesquisaram na internet sobre árvores frutíferas que conheciam identificando quais eram espécies do país ou originárias de outros países
		Constroem seus próprios conhecimentos	E2	Realizaram o levantamento de todas as espécies vegetais encontradas na horta escolar e criaram <i>QR Codes</i> para elas, plastificaram e as colocaram junto as espécies encontradas.
	Professor	Estimula a reflexão sobre os conhecimentos prévios dos estudantes	P1	Instigaram os estudantes a utilizar as TIC para obter os nomes científicos das plantas medicinais que possuem em casa.
		Estimula a construção de novos	P2	Utiliza a lousa digital para ilustrar quais plantas medicinais e temperos

		conhecimentos		são mais consumidos em Portugal.
	Tecnologia	Favorece a construção de novos conhecimentos	T1	Elaboraram um documento sobre parêntesis na internet e utilizaram as ferramentas da barra de ferramentas para uniformização de tipo de letra, cores, sublinhado, entre outros, para apresentar aos demais estudantes
		Mobiliza e produz conhecimentos	T2	Utilizou-se <i>Smartphone</i> e <i>tablet</i> para os estudantes realizar entrevistas, fotografias e filmar trabalhos que foram realizando ao longo do ano letivo pra exposição no fim do ano letivo.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2020).

Na categoria evidenciou-se a importância da mediação pedagógica iniciada a partir da realidade dos/as estudantes, por meio dos conhecimentos empíricos que foram confrontados com as informações científicas disponibilizadas nos acessos realizados pelos *tablets*, *smartphones* computadores, lousa digital e entre outros. Assim, ao catalogar as espécies vegetais (E2), compará-las, relacioná-las ao cotidiano (E1), os/as estudantes utilizam as TIC para articular e refletir sobre sua aprendizagem e seu contexto de vivência (CARDOSO; PINTO; BASQUEROTE, 2020).

A análise dessa categoria, nos permite inferir tangência com as reflexões de Jonassen (2007) em que as ferramentas cognitivas, dada a sua amplitude, contribuem substancialmente para ajudar os/as estudantes a pensar, a criar e a elaborar conhecimentos significativos e úteis para suas vidas. Avançando nessa reflexão, entende-se que a instrumentalização dos/as professores/as para utilizarem as TIC como ferramentas pedagógicas, auxiliará os/as estudantes a utilizarem esses recursos, também para atividades cotidianas, à medida que exponencialmente, elas “invadem nosso cotidiano” (PRENSKI, 2012, p. 17).

Já a Aprendizagem Intencional, configura-se como a terceira categoria analisada em que as ações pedagógicas se centram nos princípios da reflexão e regulação. Nela os/as estudantes articulam seus objetivos de aprendizagem, em conformidade com o que fazem, com as decisões que tomam, as estratégias que utilizam e as respostas que encontram. Portanto, a experiência sozinha não é suficiente para a aprendizagem, é necessária a análise e a reflexão sobre ela e para que isso aconteça o componente intencional condiciona os/as estudantes a refletir e aprender mais. Para Jonassen (2007, p. 24) “os alunos articulam os seus objetivos de aprendizagem, o que estão a fazer, as decisões que tomam as estratégias que utilizam e as respostas que encontram”.

Nesse sentido, as TIC permitem a articulação das estratégias desenhadas, com as ações tomadas e os resultados alcançados. O Quadro 4, exhibe a categoria de Aprendizagem Intencional e como os sujeitos a expressam no ambiente de estudo.

**Quadro 4 - Categoria Aprendizagem Intencional**

Descrição da ação	Dimensão	Indicador	Código	Atividade desenvolvida pelos estudantes
Os estudantes articulam os seus objetivos de aprendizagem, com o que estão fazendo e a partir daí, decidem sobre as estratégias de aprendizagem e as decisões que tomam e as respostas que encontram	Estudante	Definem e articulam os seus objetivos de aprendizagem	E 1	Utilizou o <i>smartphone</i> para acender informações sobre as quatro operações matemáticas.
		Refletem sobre o que fazem, as decisões que tomam, as estratégias que utilizam e as respostas que encontram	E 2	Ao utilizar o <i>tablet</i> , observou como ocorre o movimento de rotação e translação da Terra, por meio de audiovisuais
	Professor	Apresenta o problema em diferentes contextos, desafiando o estudante a procurar solução de forma crítica e reflexiva.	P 1	O uso dos <i>smartphones</i> dos estudantes e os <i>tablets</i> da escola para obter dados populacionais do Concelho [sic] da Amadora, comparando com suas famílias.
		Promove a metacognição dos estudantes	P 2	Utiliza a lousa digital para comparar as imagens selecionadas pelos estudantes para compreensão do ciclo hidrológico.
	Tecnologia	Monitora os resultados de Aprendizagem	P 3	Utiliza imagens das produções digitais dos estudantes como instrumento avaliativo e para proposições futuras.
		É utilizada para atingir os objetivos de aprendizagem	T 1	Uso de jogos matemáticos no ensino de fração.
		Promove um contexto de aprendizagem ao possibilitar planificar, monitorar e avaliar as suas atividades de aprendizagens	T 2	Uso do <i>Kaboot</i> , para uma atividade de jogos de perguntas e respostas sobre os conteúdos pesquisados na Internet

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2020).

A categoria Aprendizagem Intencional, abrange as propostas pedagógicas que extrapolaram os limites da sala de aula e conectam as redes do ciberespaço. Caracterizam como atividades de cunho intencional por parte do/a estudante mediadas pelo/a professor/a ou seja, em todo o processo didático pedagógico, o/a professor/a assumiu o papel de mediar, orientar e monitorar as tarefas, sob o interesse de explorar diferentes habilidades e competências entrelaçadas ao campo das ferramentas cognitivas, atestando o exposto por Libâneo (2011b, p. 92) quando destaca que mediação pedagógica expressa “o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento”.

Nesse sentido, a intencionalidade foi comprovada na atividade T2 em que os/as estudantes, foram submetidos a aprendizagens por meio do uso da ferramenta cognitiva *Kaboot*, com objetivo de



mobilizar as competências de pensamento, da memória e da percepção. O desvelamento dessa proposta assimila as inferências guiadas por Jonassen (2007, p. 20) de que “o professor deve utilizar as tecnologias como aliadas no processo educativo, no sentido promover ações educativas em que elas se configurem como ferramentas cognitivas intencionais”.

A quarta categoria, denominada de Aprendizagem Autêntica, baseia-se na complexidade e contextualização. Nela os/as estudantes realizam atividades de aprendizagem que se baseiam em situações reais, estudos de caso ou resolução de problemas e as TIC apresentam-se como recursos importantes nesse processo (JONASSEN, 2007). Portanto, para ela é necessário que o/a professor/a desenvolva estratégias pedagógicas que submetam os/as estudantes a aprendizagens complexas, em que sejam necessárias reflexões contextualizadas, que avancem no sentido de sua emancipação. Ou seja, processos educativos que apresentem problemas complexos e reais, para estimular a capacidade do/a estudante em utilizar o pensamento para a compreendê-los. O Quadro 5, ilustra a categoria aprendizagem Autêntica e os desdobramentos realizados pelos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 5 - Categoria Aprendizagem Autêntica**

Descrição da ação	Dimensão	Indicador	Código	Atividade desenvolvida pelos estudantes
Os estudantes realizam tarefas de aprendizagem que se enquadram numa situação do mundo real significativa ou simuladas num ambiente de aprendizagem baseados em estudos de casos ou resolução de problemas	Estudante	Realizam tarefas de aprendizagem que se enquadram em situação do mundo real e significativa	E 1	Os estudantes realizaram o levantamento das espécies arbóreas da escola e utilizaram a internet para construir uma ficha de identificação com as características de cada uma delas, que foi fixada em cada espécie.
		Aprendem por meio de resolução de problemas investigam, formulam o problema, encontram alternativas, soluções, tomam decisões.	E 2	Os estudantes pesquisaram na internet sobre a dieta alimentar ideal e montaram um cardápio para a família.
	Professor	Contextualiza relaciona o estudante com uma situação ou problema do mundo real	P 1	Proporcionou aos estudantes realizarem um levantamento das espécies vegetais mais ameaçadas em Portugal utilizando os <i>tablets</i> da escola ou utilizando os próprios <i>smartphones</i> dos estudantes
		Cria ambientes de aprendizagem que estimulam a resolução de problemas e a tomada de decisão	P 2	Os estudantes realizaram jogos de xadrez on-line.

Tecnologia	São utilizadas as para conhecer uma situação do mundo real	P 3	Os estudantes realizaram fotos do rio que passa perto da escola e posteriormente analisaram as imagens, elencando aspectos identificados, como a coloração da água, lixo encontrado e a ausência de mata ciliar.
	São utilizadas para simular e compreender na resolução de problemas	T 1	Os estudantes foram estimulados a criar seu próprio e-mail e a enviar arquivos entre si e também acessá-los fora do contexto escolar.
	Promove um contexto de aprendizagem ao possibilitar planificar, monitorar e avaliar as suas atividades de aprendizagens	T 2	Uso do <i>LightBot</i> , aplicativo em que é possível aprender jogos e puzzles e desenvolver habilidades de lógica, com os aspectos lúdicos dos games.

**Fonte:** Os autores (2020).

A categoria Aprendizagem Autêntica, segundo Jonassen (2007) perpassa o processo de contextualização e aprofundamento do conhecimento, com apoio das ferramentas cognitivas. Dada sua importância, observou-se acerca dos dados coletados, que a ação pedagógica no contexto de estudo, tratou de conhecimentos corporificados culturalmente e socialmente a partir das questões reais e cotidianas. Assim, as práticas pedagógicas permeadas pelas TIC, serviram para mediar situações de estudos de caso, como por exemplo, as questões dos cursos de água locais. Portanto, percebe-se as distintas potencialidades pedagógicas para ação\reflexão, reflexão\construção e construção\conhecimento por parte dos sujeitos escolares. Assim, segundo Jonassen (2007), Moran (2013), Sibilia (2012), o uso das TIC no contexto pedagógico permite avançar, experienciar e problematizar dialeticamente os conhecimentos historicamente construídos à realidade imediata.

A quinta categoria, denominada Aprendizagem Cooperativa, centra-se na colaboração e conversação entre os sujeitos escolares. Nela os/as estudantes desenvolvem atividades em grupos, articulam interesses comuns, assim como a compreensão da tarefa e os métodos que irão utilizar para executarem. Segundo Jonassen (2007, p. 24), essa categoria é essencial à medida que permite que “Os alunos trabalham em grupo, negociam socialmente uma expectativa comum, assim como a compreensão da tarefa e os métodos que irão utilizar para realizarem”.

Portanto, o ambiente construtivista permite pensamento reflexivo e possibilita que as experiências individuais sejam compartilhadas com as vivências do outro, favorecendo a construção da sua própria aprendizagem e da construção do conhecimento de forma coletiva, explorando as habilidades de cada indivíduo e as TIC atuam como ferramentas auxiliares nesse processo. O Quadro 6, destaca a categoria de aprendizagem Cooperativa.

**Quadro 6 - Categoria Aprendizagem Cooperativa**

Descrição da ação	Dimensão	Indicador	Código	Atividade desenvolvida pelos estudantes
Os estudantes trabalham em grupos, negociam socialmente uma expectativa comum, assim como a compreensão da tarefa e os métodos que irão utilizar para a realizarem	Estudantes	Colaboram intencionalmente entre si	E1	Na realização do trabalho em grupo, os membros compartilham conhecimentos sobre informática básica
		Discutem e defendem ideias e constroem consenso entre si	E2	Os estudantes organizam a pesquisa sobre a horta escolar e discutem a redação do trabalho final e a forma de apresentação do mesmo.
		Constroem o conhecimento coletivo	E3	Os estudantes montaram um arquivo fotográfico sobre seu bairro e apresentaram para o restante da sala, utilizando o <i>power point</i> .
	Professor	Proporciona um ambiente que facilita a interação entre os estudantes dentro e fora da sala de aula	P1	Os estudantes em grupo pesquisaram em casa elementos da flora e Cabo Verde e trouxeram o conteúdo em <i>Pen drive</i> e na sala de aula, sistematizaram e apresentaram para os colegas.
		Promove atividades coletivas	P2	Após sistematizarem na sala de aula a pesquisa sobre o sistema solar, os estudantes em grupo, apresentaram a outra classe os conteúdos estudados
	Tecnologia	Ferramentas colaborativas	T1	Após a pesquisa sobre o Cabo da Roca, os estudantes montaram uma exposição com as fotografias selecionadas e estas foram enviadas ao grupo de <i>Whatsapp</i> da turma
		Utilizadas para promoção entre os estudantes e a comunidade	T2	Os estudantes gravaram e apresentaram audiovisuais sobre uma atividade de acompanhamento das fases de germinação de um feijão.

**Fonte:** Os autores (2020).

A categoria Aprendizagem Cooperativa, baseia-se no ato de construir e partilhar conhecimento, por meio das ferramentas cognitivas no sentido de aprender *com, sobre e junto* (JONASSEN, 2007). Nesse sentido, ela de forma direta ou transversal, promove a internalização e materialização do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que um trabalho baseado na perspectiva da cooperação imprime colaboração de ideias, experiências, linguagens, discursos, identidades e diálogos de forma colaborativa. Nesse sentido, o uso das TIC como ferramenta colaborativa promove interatividade, permite acesso a variadas linguagens, informação de distintas fontes, adaptabilidade, entre outros.

Tal assertiva foi evidenciada na proposta de pesquisa no ambiente sobre a flora de Cabo Verde ou na proposta em que os/as estudantes gravaram audiovisuais sobre germinação. O/A estudante, quando atua na dimensão cooperativa, consegue estabelecer relações entre as informações recebidas e as interações que ocorrem na relação com o/a professor/a e com os outros grupos envolvidos nos ambientes que utilizam TIC durante o processo de aprendizagem.

O contexto descrito, reforça a importância de que a construção de conhecimentos em tempos-espacos plurais, líquidos e modernos (SANTAELLA, 2013) se dá pela forma colaborativa de ideias, subjetividades, saberes e pensamentos. Por conta disso, há necessidade de promover práticas pedagógicas que tenham como centralidade o trabalho cooperativo com a finalidade de promover o aprendizado e, sobremaneira, desnaturalizar as práticas tradicionais que por vezes vem sendo tecidas na sala de aula.

### **Considerações finais**

O artigo analisa as atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais por professores da rede de ensino público, participantes do projeto Amadora Aprender Digital. Identificou-se na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas, que a aplicação das categorias de aprendizagem aproximaram-se da perspectiva construtivista, destacadas no processo de formação dos professores e comprovou-se que a formação continuada, a alteração na infraestrutura das escolas e a adoção de intervenções pedagógicas permeadas pelas TIC, podem resultar em aprendizagens significativas para os sujeitos. Portanto, emerge a necessidade de que as a formação de professores instrumentalize os futuros docentes, para atuarem em conformidade com as premissas de cultura informatizada, com ênfase nas de metodologias ativas, dispositivos e ferramentas digitais, para atuarem dentro dos princípios da racionalidade crítica e permeadas por ações antineoliberais.

O projeto em tela fornece subsídios para refletir sobre como o uso das TIC implicam em aprender a pesquisar, selecionar dispositivos eletrônicos, plataformas digitais e objetos de aprendizagens que levem o/a professor/a a operar e implementar o uso dessas ferramentas em ações pedagógicas, em seus planejamentos curriculares. Nessa perspectiva, o docente instrumentaliza-se para desenvolver habilidades de pesquisa, seleção e transformação das informações em conhecimento, superando métodos de ensino e aprendizagem mecânicos e tradicionais.

Identificou-se que os procedimentos pedagógicos e metodológicos adotados pelos/as professores/as, de modo geral, convergiram para um processo educativo emancipado, tendo em vista um cidadão digitalmente letrado. Com efeito, a orientação metodológica que norteia o projeto tem possibilitado que os/as professores/as aprendam juntos e ampliem as possibilidades de trocas de experiências e de aprendizagens, por meio da rede de cooperação gerada. Além disso, as ações desenvolvidas e compartilhadas podem auxiliar em suas práticas letivas diárias.

No entanto, constatou-se fragilidades na coleta de informações e na atuação da equipe formadora, à medida que entende-se a dimensão tecnologia enquanto elemento que perpassa toda a conjuntura metodológica e, por ser transversal, há a necessidade de melhor especificar quais TIC foram utilizadas no planejamento e nas estratégias pedagógicas, bem como evidenciar as percepções dos/as professores/as que atuaram com os/as estudantes, sobre o processo e sobre os resultados alcançados.

Por fim, o desenvolvimento do Projeto Amadora Aprender Digital configura-se como uma proposta de intervenção na perspectiva da formação continuada e estimula e envolve a comunidade educativa no processo de reflexão sobre a mobilização das TIC para fins educativos, considerando o potencial inovador que elas possibilitam ao desenvolvimento curricular, como ferramentas de aprendizagem e de construção de conhecimento pelos sujeitos escolares no processo de ensino e aprendizagem.

### Referências

- AMADORA. **Amadora aprender digital**. Amadora, 2019. Disponível em: < <http://aprenderdigital.ie.ulisboa.pt/>>. Acesso em 23 de dezembro de 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BALESTRINI, Mara. El traspaso de la tiza al celular: Celumetrajes en el Proyecto Facebook para pensar com imágenes y narrativas transmedia. *In: PISCITELLI et al. (org.). El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel/Fundación Telefónica, 2010, p. 35-46.
- BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Maria Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. ver. e atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-140.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CARDOSO, Tereza, PINTO, João, BASQUEROTE, Adilson Tadeu. Aprendizagem na sociedade em rede: novos percursos, oportunidades e desafios?. *In: TEDESCO, Anderson Luiz, LACERDA, Tiago (org.). Educação digital e práticas pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 2020, p. 46-58.
- COSTA, Fernando Albuquerque. **O que justifica o fraco uso dos computadores na escola?** Lisboa: Polifonia. 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Brasília. Editora Cortez Instituto Paulo Freire: Unesco, 1996.
- HERDER, Raimundo. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade do Algarve, 2006.
- JONASSEN, David. **Computadores, Ferramentas Cognitivas**. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora, 2007.
- \_\_\_\_\_. O uso das tecnologias na Educação à Distância e a aprendizagem construtivista. **Em aberto**, Brasília, n.70, ano 16, abr./jun., 1996.
- JONASSEN, David *et al.* Learning to Solve Problems with Technology. A constructivist Perspective. New Jersey: **Merrill Prentice Hall**, 2003.
- LIBÂNEO, José C. Didática e Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). Conceções e Práticas de Ensino num Mundo em Mudança. 2011. Goiânia: CEPED/PUC Goiás.*
- MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. ver. e atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.
- PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar a essa nova geração**. São Paulo: Geekie, 2015. Disponível em: < [http://info.geekie.com.br/wp-content/uploads/2015/06/EBOOK\\_geekie\\_aluno21\\_final.pdf?submissionGuid=85100021-9063-4710-ba7c-7bf222bad0a9](http://info.geekie.com.br/wp-content/uploads/2015/06/EBOOK_geekie_aluno21_final.pdf?submissionGuid=85100021-9063-4710-ba7c-7bf222bad0a9)>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- PRENSKI, Marc. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a era digital. *In: APARICI, R. (org.). Conectados no ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 83-97.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA: um diálogo para o movimento de afirmação étnica do povo potiguara

Carlos Augusto da Silva Junior <sup>41</sup>  
Sidnei Felipe da Silva <sup>42</sup>

### Resumo

Este artigo traz uma reflexão sobre o diálogo existente entre a educação escolar indígena e a educação popular freireana no processo de afirmação étnica do povo potiguara no litoral norte paraibano. Trata-se de compreender tais relações e ressonâncias existentes e seus princípios axiológicos sobre a afirmação dessa etnia. Para tanto, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica de autores que abordam o tema, considerando a abordagem qualitativa dos dados. Assim, foi possível constatar que tais práticas educativas mediatizadas pela educação popular apresentam resultados que colaboram para uma educação diferenciada, intercultural e afirmativa.

**Palavras-chave:** afirmação étnica; educação escolar indígena; educação popular freireana.

### Resumen

Este artículo reflexiona sobre el diálogo existente entre la educación escolar indígena y la educación popular freireana en el proceso de afirmación étnica del pueblo potiguara en la costa norte de Paraíba. Se trata de comprender tales relaciones y resonancias existentes y sus principios axiológicos sobre la afirmación de esta etnia. Para ello, se recurrió a una búsqueda bibliográfica de autores que abordan el tema, considerando el abordaje cualitativo de los datos. Así, se pudo constatar que tales prácticas educativas mediadas por la educación popular presentan resultados que contribuyen a una educación diferenciada, intercultural y afirmativa.

**Palabras clave:** afirmación étnica; educación escolar indígena; educación popular freireana.

### Introdução

O povo potiguara - ou povo “comedor de camarão” - segundo Frans Moonen (1992, p. 93), é constituído, aproximadamente, de 20.000 habitantes, distribuídos em 32 aldeias espalhadas pelos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição no Litoral Norte da Paraíba - Brasil (SILVA, 2020). Como território indígena (TI), conforme Schettino (2005) e Barcellos (2014), pode ser considerado como uma das maiores populações etnográficas do Brasil distribuídas por um território de 33.757 hectares de terra.

Historicamente, o povo Potiguara tem travado uma luta acirrada contra vários inimigos étnicos que contribuíram para descaracterizar sua indianidade, através do processo de aculturação imposto pela catequese jesuítica, da colonização portuguesa, que dizimou grande parte do seu povo, da apropriação ilegal de seus etnoterritórios chefiada pela Companhia de Tecidos Rio Tinto, em 1917, e do avanço do latifúndio canavieiro na região, sobretudo devido à falta e à consolidação de políticas públicas indigenistas, conforme Moonen (1992; 2007).

---

<sup>41</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professor da Educação Básica nos municípios de Mataraca e Rio Tinto - Paraíba. Contato: [prof.augusttojunior@hotmail.com](mailto:prof.augusttojunior@hotmail.com)

<sup>42</sup> Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor da educação básica nos municípios de Mataraca e Marcação - Paraíba. Contato: [prof.sidnei.eageo@gmail.com](mailto:prof.sidnei.eageo@gmail.com)

Nesse contexto de disputa política e étnica, os Potiguara<sup>43</sup>, assim como os demais povos autóctones do Brasil, buscaram respaldo no Estatuto do Índio de 1973 e nas constituições brasileiras, assim como caminhos e possibilidades para se emancipar da tutela do Estado. No entanto, segundo Arruti (1995), só com o advento da Constituição Federal de 1988 foi que essas etnias indígenas inauguraram um movimento denominado de Emergência Étnica ou Etnogênese, um processo histórico de configurações coletivas dessas etnias que lutam sistematicamente para se manter vivas em meio às migrações, às fusões e às invasões de outros povos.

Para Loebens (2008), as décadas de 1980 e 1990 apresentaram um movimento indígena ativo, em que as organizações desses períodos demonstravam grande capacidade de mobilizar e de articular políticas. Suas principais bandeiras de disputa abraçavam as lutas por terra/território, respeito à diversidade étnica e cultural, com ênfase no estabelecimento de relações autônomas em relação ao Estado, consolidando políticas públicas que lhes favorecem como grupos étnicos, desfazendo as “amarras” herdadas do colonialismo histórico e político.

A nova Constituição de 1988 apontou novas possibilidades de efetivar mecanismos e políticas públicas que resguardassem as identidades, o protagonismo e a emancipação desses sujeitos como cidadãos brasileiros com direitos plurais e singulares. No entanto, a dependência e a tutela dessas comunidades autóctones do Estado federativo tem sido um estorvo em seu processo de emancipação, e a consolidação da Educação Escolar Indígena, como política pública indigenista, tem apresentado contributos significativos para mudar esse quadro na luta pela afirmação étnica dos Potiguara na Paraíba.

### **Um breve retrospecto histórico da educação escolar indígena brasileira**

Para compreender bem mais a educação escolar indígena no Brasil, é necessário investigar as legislações brasileiras para visualizar seu panorama histórico de construção e de conquistas, sobretudo na [...] “legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas” (AZEVEDO, 1996, p. 56).

As Constituições brasileiras de 1824 e 1921, de acordo com Campanhole; Campanhole (1992), não fazem qualquer referência aos povos indígenas<sup>44</sup> em seus artigos, apenas apresentam o conceito de “cidadãos” para todos os sujeitos de nacionalidade brasileira, sem especificar, ressaltar ou distinguir identidades étnicas em seus textos. A Constituição de 1934 só se refere aos indígenas como “silvícolas”, que devem ser incorporados à “comunhão nacional”, sem qualquer menção, aspecto ou necessidade étnica, segundo o art. 5º, inciso XIX, letra “P”.

Nas Constituições de 1946 e 1947 (idem), aparecem as primeiras referências ao ensino escolar primário, mas se ressalta a obrigatoriedade de que ele só seja ministrado na língua nacional. Posteriormente, na Lei 5.692 (BRASIL, 1971), em seu artigo 1º, § 2º, essa orientação é ampliada para o ensino médio, mas sem qualquer menção ao bilinguismo necessário às questões culturais e às demandas linguísticas dos indígenas tão importantes e necessárias para sua afirmação.

---

<sup>43</sup> A grafia da palavra ‘Potiguara’ - no singular - segue as regras e a orientação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que se orienta por critérios linguísticos para que esse termo seja escrito com letra maiúscula e no singular, portanto, invariável. Quando for utilizado como adjetivo, deve seguir as regras gramaticais vigentes.

<sup>44</sup> Optamos pela expressão ‘indígena ou povos autóctones’, conforme a orientação de Cretella Júnior, ao afirmar que [...] o termo correto, para designar as pessoas, encontradas, aqui em 1500, pelos descobridores, deve ser indígena – [...] (em grego, entós = dentro de, no interior de) e o segundo gena (=nascer, forma aparentada com “geno e gigno”). Logo, “indígena” é o que nasceu no próprio solo, na própria terra: o nativo, o autóctone (CRETELLA JÚNIOR 1989, p. 454).

Devido a esse cenário de invisibilidade perante as constituições e as leis brasileiras, os povos indígenas pressionaram o Estado para formular o Estatuto do Índio, tendo como pano de fundo o ápice do discurso integralista nacional durante o período militar, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970. Em seu artigo 48, o referido Estatuto compreende que o ensino escolar em vigor no país deve se estender “[...] à população indígena, com as necessárias adaptações” e garante, em seu artigo 49, que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (Lei n. 6.001 BRASIL, 1973).

Embora o referido artigo demonstre um avanço jurídico em relação às perspectivas anteriores, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI<sup>45</sup>), representando-os, inclusive juridicamente, no Código Civil e nas demais leis específicas, consolidou-se ainda mais o poder de tutela do Estado federativo, conforme ressalta o artigo 1º da Lei, letra “d”, inciso VI. Assim, só houve progressos significativos para os povos indígenas, em especial, no âmbito da educacional, depois do processo de redemocratização brasileira, com o advento da Constituição de 1988<sup>46</sup> e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996.

A primeira trouxe o reconhecimento étnico e cultural, ao garantir, apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais, protegendo as manifestações populares, indígenas e afro-brasileiras, na perspectiva de ser um Estado plural. “Pela primeira vez, uma Constituição no Brasil reconheceu a contribuição cultural dos diferentes segmentos étnicos, e os considerou em pé de igualdade com a sociedade envolvente” (MAIA, 2000). Para Peres (2002), tais avanços constitucionais superaram

[...] a noção de **imemorialidade**, colocando no seu lugar a noção de **ocupação tradicional**. Ao invés de uma relação a-histórica e estática, que se perde no tempo, temos a memorialidade (história inscrita no corpo, no pensamento, nos desejos, nas ações e nos objetos, conforme a cultura de um povo) de uma relação presente e dinâmica de uma coletividade com a terra (grifos do autor).

Já a LDB apresentou as diretrizes necessárias para a formação e a base legal e uma legislação educacional diferenciada intercultural e bilíngue, de acordo com as demandas específicas de cada etnia indígena.

A educação diferenciada ou educação escolar indígena é uma das bandeiras de luta da etnia Potiguara, pois se acreditam que a escola desempenha um papel essencial na formação das novas gerações. Exigem uma política mais definida para a educação indígena, com respeito a construção de um currículo ou proposta pedagógica que considere os aspectos do bilinguismo, do interculturalismo, da religiosidade e tradições da etnia (NASCIMENTO, 2017, p. 17).

---

<sup>45</sup> A FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, instituído por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, e vinculado ao Ministério da Justiça. É responsável por promover e executar políticas indigenistas e identificar, delimitar, demarcar, promover a regularização fundiária e registrar as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos autóctones, além do seu respectivo monitoramento e demais necessidades étnicas (BRASIL, 1967).

<sup>46</sup> Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Compete à União demarcá-las e proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Art. 210: §2º: O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígena também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).



Conforme o exposto, era necessário promover uma educação diferenciada para os povos indígenas no Brasil, pós-Constituição de 1988, e consolidar a Lei de Diretrizes e Bases da educação em 1996, sobretudo em seu artigo 79, o qual assegura que a União deve apoiar, “técnica e financeiramente, os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas”.

Posteriormente, em 1999, surgiram outros referenciais próprios para as escolas indígenas, criados em colaboração com o MEC, o que representa a conquista do protagonismo indígena através de suas diferentes representações, visando elaborar um currículo diferenciado sob o prisma da etnoeducação, considerando as etnias indígenas em suas múltiplas diversidades e aspectos socioculturais, históricos e linguísticos.

O Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99, estabeleceu que

[...] a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999b).

Essa educação diferenciada é resultante de um longo processo cotidiano em suas comunidades, na perspectiva de criar mecanismos e ressignificar suas tradições culturais, simbólicas, espirituais e políticas, sobretudo para consolidar políticas públicas educacionais que atendam às suas demandas sociais e étnicas. Por essa razão, o termo **etnoeducação** é mais apropriado devido à sua representatividade e amplitude conceitual.

### **Perspectivas freireanas no campo da educação escolar indígena potiguara**

De acordo com os pressupostos apresentados, os Potiguara têm buscado, em sua riqueza cultural, elementos substanciais para consolidar sua etnia. Nessa perspectiva, esse povo tem utilizado diferentes práticas afirmativas por meio da rememoração do ritual toré, da ressocialização da língua tupi, do seu artesanato, de sua culinária e da luta política por uma educação escolar indígena e pela demarcação de seus etnoterritórios (GRÜNEWALD, 2004).

Mas, para Palitot (2005), apenas a efetividade das políticas indigenistas assegura a afirmação dessas etnias em sua perspectiva emancipatória e autônoma diante da tutela do Estado, sobretudo no campo da Educação. Conforme dito anteriormente, a Constituição de 1988 apresentou um tratamento substancial ao tema, em seu Capítulo VIII, em que reconhece os direitos originários dos povos indígenas. Posteriormente, a LDB avançou no sentido de valorizar a identidade indígena e sua diversidade, propondo uma educação intercultural. Assim, os indígenas deixaram de ser vistos como tutelados pelo Estado e passaram a ser tratados como cidadãos.

A referida lei, em seu artigo 26, reafirma a tese de que é preciso se ter uma base nacional comum e outra diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, das culturas, da economia e da clientela”. Em seu § 4º, a LDB também reconhece a participação indígena na formação do povo brasileiro, ao assinalar que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes matrizes, especialmente as indígenas e as africanas”.

Em novembro de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou a Resolução 03/99, que estabeleceu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Indígena”, estipulou normas e ordenamento jurídicos próprios e fixou “diretrizes curriculares para um ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 1999).

Para consolidar essas garantias, o povo Potiguara reivindicou a disponibilidade de escolas indígenas com currículos diferenciados e bilíngues para representar seus anseios e demandas étnicas com dotação orçamentária específica para sua manutenção. Para efeito deste artigo e considerando o vasto universo potiguara composto de 32 aldeias, delimitamos a análise do movimento nas Aldeias Monte-Mor e Jaraguá na cidade de Rio Tinto - PB. Essa escolha se justifica pelo fato de que esses territórios indígenas (TI) estão localizados em territórios urbanos, aldeias urbanas, que são mais sensíveis à imposição dos fenômenos da globalização, da hibridização e das diferenças culturais e demais conflitos neocoloniais, segundo Canclini (2010) e Kusch (2000).

Para o RCNEI (2008, p. 40), “A escola indígena, como executora de uma experiência pedagógica peculiar, tem que ser legitimada a partir da criação da categoria escola indígena junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino”. Sendo assim, a escola que está inserida geograficamente no território de uma aldeia deve ter o direito legal de ofertar uma educação diferenciada, de acordo com o que orientam os dispositivos legais que tratam da educação escolar indígena. Vale ressaltar que a noção de aldeamento representa para as populações indígenas,

[...] um marco territorial e jurídico a partir do qual essas populações se inseriram na sociedade colonial. É neste contexto que se pode localizar historicamente as origens sócio-culturais (SIC) e étnicas das noções que os Potiguara detêm atualmente acerca de seu território étnico (LIEDKE, 2007, p. 68).

Considerando a historicidade e a resistência dos povos indígenas e amparado por essas considerações jurídicas, o povo Potiguara da Aldeia Monte-Mor iniciou um movimento popularmente conhecido como ‘Retomada’, no ano de 2002, um conjunto de ações articuladas entre líderes indígenas da região que reivindicaram a efetividade das políticas públicas para o campo da educação e outras demandas emergenciais como saúde, saneamento, demarcação e homologação de seus etnoterritórios.

Uma dessas ações foi a reivindicação ao Governo do Estado da Paraíba para que a Escola de Ensino Fundamental Guilherme da Silveira passasse a oferecer uma educação diferenciada, gestada a partir da realidade sócio-política e cultural dos índios, utilizando-se suas experiências de lutas e conflitos de conquista de seus direitos [...] (NASCIMENTO, 2009, P. 109). Outro fator determinante para essa pressão foi o fato de que ela estava situada dentro de território indígena, mas não atendia às demandas e às especificidades educacionais e culturais da etnia.

Mediatizados por esse mesmo movimento de ocupação e de afirmação étnica, os líderes indígenas da Aldeia Jaraguá também solicitaram ao município de Rio Tinto a Escola Epitácio Pessoa, para que ela fosse transformada em escola indígena. Apesar de alguns enfrentamentos e resistência por parte do poder público municipal daquela época, a reorientação foi consolidada em 2004 pelo Governo Estadual, com a denominação de Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos.

Posteriormente, os indígenas também reivindicaram a Escola Lopes Ribeiro<sup>47</sup> para ofertar uma educação diferenciada do modelo tradicional. Assim, foram consolidadas duas escolas na Aldeia Monte-Mór, com a proposta pedagógica concatenada com os Referenciais da Educação Escolar Indígena. Segundo Vasconcelos (2010, p. 48), “esta unidade escolar teve, em julho de 2008, os primeiros movimentos, com o objetivo de ter uma educação diferenciada, mas apenas em 02 de março de 2009 é que ela foi reconhecida como escola diferenciada indígena”.

Com o processo de retomada dessas três unidades escolares descritas acima, localizadas na área geográfica das Aldeias de Monte-Mór e Jaraguá, elas iniciaram um processo de diferenciação da oferta educacional. No que se refere aos níveis de ensino, prevaleceu o modelo regular, dividido em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, a diferenciação curricular é perceptível na implantação de disciplinas específicas como o Tupi Antigo (língua materna dos Potiguara), Etno-história e Arte e Cultura Potiguara. Sobre seus discentes, de acordo com Silva (2019), todos os professores que lecionam as disciplinas citadas são indígenas potiguara. Esse é um pressuposto essencial e critério fundamental nos projetos político-pedagógicos dessas escolas, porque assegura a visão etnocultural e os temas transversais próprios da educação indígena potiguara.

Essas três unidades de ensino, no ano letivo de 2019, atenderam a um público de 1.350 alunos, composto de indígenas e não indígenas, de acordo com o censo escolar disponibilizado pelas escolas. Desse montante, 398 estão matriculados na Escola Cacique Domingos Barbosa dos Santos, na Aldeia Jaraguá; 464, na Escola Guilherme da Silveira, e 488, na Escola Lopes Ribeiro, na Aldeia Monte-Mór (SILVA, 2020).

Sob esse lastro de pressupostos e perspectivas étnicas, os Potiguara se opõem ao paradigma positivista da educação escolar colonialista, que fere e corrompe seu modo de existir (ethos). Para Mejía (2011a, p. 53), essas pedagogias críticas se contrapõem aos três paradigmas educacionais hegemônicos (alemão, inglês e saxão) e são uma crítica à modernidade e à educação colonialista, o que se configura como um quarto paradigma latino-americano de caráter descolonizador.

Nascimento (2009) alerta que o currículo dessas escolas deve ser objeto de estudo e atenção dos indígenas e tratado como criação e recriação de significados primordiais para a reflexão e a situação histórica de sua etnicidade. No entanto, esses esforços são limitados em relação à amplitude e à urgência de um processo educativo tão complexo presente na vida e no cotidiano dos Potiguara.

Sobre essa questão, Bonin (2008) acrescenta que os povos indígenas dispõem de espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade, e a educação é uma responsabilidade coletiva que acontece processualmente ao longo da vida e em diferentes espaços sociais.

Diante do exposto, encontramos fundamento para o seguinte questionamento: As políticas de educação indígena pós-Constituição de 1988 e a proposta didático-pedagógica vigente nas escolas indígenas e não indígenas do povo Potiguara colaboram para sua emancipação e afirmação étnica? Sobre essa questão, percebemos que é pertinente um diálogo entre a educação escolar indígena, a

---

<sup>47</sup> Na perspectiva de aumentar a demanda da comunidade escolar indígena e diante da antiga estrutura física, a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Governo do Estado da Paraíba contemplou a escola com um projeto arquitetônico moderno, onde serão construídas seis salas de aula, (dois laboratórios, biblioteca, diretoria, almoxarifado, cozinha, refeitório, despensa, painel, secretaria, coordenação, sala dos professores, banheiros dos alunos, banheiro PNE, banheiro dos funcionários, área de vivência, quadra poliesportiva e bicicletário. Por essa razão, as atividades escolares foram relocadas para o Tiro de Guerra – TG 0007/01 (Unidade Militar / Exército Brasileiro), local improvisado para que as atividades escolares não fossem interrompidas (SILVA (2020).

educação indígena e a educação popular freireana para o movimento de afirmação étnica do povo Potiguara.

Melo Neto (2004) refere que a metodologia da Educação Popular baseia-se em na construção de uma consciência crítica, que não é possível na educação formal das escolas tradicionais, e prima por uma educação emancipatória. Ela caminha para a superar as formas existentes de opressão, orientada pela interpretação do mundo, considerando que todos se educam por meio do diálogo intersubjetivamente. Calado (2008) argumenta que os princípios de educação popular estão relacionados à mudança da realidade opressora, ao reconhecimento e à valorização dos diversos sujeitos individuais e coletivos.

Essa liberdade, conforme Freire (1981), é uma conquista que exige esforço por parte dos oprimidos e um pressuposto para efetivar a emancipação e a cidadania. Então, para qualquer processo emancipatório, é imprescindível a consciência da vocação para seu protagonismo: “os oprimidos, nos vários momentos da sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais”. Nesse sentido, reconhecemos a educação popular freireana e seus pressupostos epistemológicos como um caminho possível e capaz de contemplar a amplitude da emergência da etnia potiguara, presente em todos os espaços sociais e um contributo emancipatório essencial em seu processo de afirmação étnica.

Sobre essa compreensão, Brandão (2002) enuncia que “[...] a educação popular encontra um sentido renovador, para colocar os seus instrumentos de reflexão e capacitação de pessoas e grupos cuja ação tornada movimento é, mais do que nunca, o determinante de uma educação tornada serviço” (BRANDÃO, 2002, p. 99). Portanto, toda expressão de organicidade, formal e informal, micro e macro sistematizada, de aspecto histórico, político, educacional, cultural, ambiental ou espiritual transforma-se em elementos significativos e substanciais para sua consolidação identitária, que se espalha pedagogicamente, dos “curumins” até os “troncos velhos”, em um movimento educativo circular que alcança toda a comunidade indígena e a não indígena e passa a ser uma práxis pedagógica.

Essa organicidade se configura na educação escolar e no cotidiano de seu povo através de suas expressões religiosas e diacríticas, como o Toré, substancial para o seu reconhecimento étnico, que concentra sua cosmovisão antropológica e de caráter educacional.

Para Grünwald (2004), essa prática ritualística é uma manifestação simbólica presente na maioria das coletividades que lutam por reafirmar suas identidades diante da cultura do homem branco. Por essa razão, sua existência transcende o aspecto religioso e espiritual e assume um caráter político-social de viés pedagógico de extrema importância por difundir seus traços e tradições conforme as características de cada região e a herança histórica e ancestral. Isso o torna “[...] a expressão mais emblemática da etnicidade, da cultura e da religiosidade dos povos indígenas no Nordeste” (PALITOT; SOUZA JÚNIOR, 2005 p. 787). Segundo Magalhães (2004, p. 74),

[...] além de sinais diacríticos evocados em mobilizações políticas de identidade indígena, este fenômeno social comporta interfaces semânticas que incrementam a complexidade de um ritual que pode ser visto como tradição sagrada de unidade étnica, espaço mediúnico de diálogo com espíritos ancestrais, ou mesmo a “brincadeira” dos índios.

Barcellos (2012) assevera que o Toré é um processo educativo-popular cuja importância e amplitude ultrapassam múltiplas dimensões antropológicas que começam e criam formas no cotidiano das aldeias e nas relações societárias entre sujeitos e coletivos de forma dialética e dialógica. Nesse sentido, entendemos que a função pedagógica, sobretudo realizada nas escolas estudadas e respaldadas por seus respectivos PPPs, assume características de uma educação popular de

perspectiva freireana, principalmente por ser um fenômeno social de um povo que luta para consolidar sua cultura e, conseqüentemente, sua emancipação.

O ensino da Etno-história, da Arte e da Cultura potiguara acrescenta ao currículo escolar tradicional o universo potiguara como expressão de seus saberes culturais que se manifestam de maneira assistemática, por meio da oralidade, de geração em geração, por seus ancestrais. A educação indígena é comunitária, coletiva e alicerçada em tradições históricas. Portanto, essas disciplinas são expressões do diálogo interdisciplinar de saberes e pressupostos essenciais para afirmar a etnia.

Figueiredo (2008) afirma que a educação popular de perspectiva freireana se faz na concretude de suas histórias, nas minúcias de seus cotidianos e na responsabilidade crítico-reflexiva que cada um e cada uma desses sujeitos buscam da/na construção de uma sociedade democrática, fraterna e emancipatória.

Ainda no campo dialético da educação indígena e da educação popular, outras práxis pedagógicas merecem ser destacadas, como a socialização da língua tupi ofertada às comunidades indígenas, a simbologia e a cosmovisão indígena sobre sua relação com o mundo através do artesanato, dos adornos, dos desenhos e dos enfeites, o resgate das tradições medicinais dos antepassados e sua relação harmoniosa com a mãe natureza como fonte de cura.

Além desses aspectos, encontramos a ênfase dada à cultura teatral e à produção literária indígena com uma considerável produção acadêmica que vem sendo enraizada e fortalecida pelos projetos de extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba (Campus IV), com o PETI indígena e grupos de pesquisa que fomentam o aprofundamento das questões da etnia, no campo da Antropologia e da Pedagogia.

A essas ações somam-se o Cursinho Preparatório para Vestibular voltado para os indígenas Potiguara e o incentivo das Secretarias de Educação dos três municípios (Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição) na formação continuada dos professores, que oferece subsídios para o cotidiano didático-pedagógico escolar, em consonância com a importância da afirmação étnica no processo de escolarização, o que contribui para que esses professores busquem outros espaços formativos e caminhem para a pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

A expressiva ascensão dos Potiguara em diferentes espaços democráticos e na sociedade civil organizada com representações políticas nos três municípios citados e em diferentes segmentos sindicais e de militância social, dentre eles, Silva (2020), destaca a

[...] a OPIP (Organização dos Professores Indígenas Potiguara), a OJIP (Organização dos Jovens Indígenas Potiguara), a AUP (Associação dos Universitários Potiguara), dentre outras. A OPIP (Organização dos Professores Indígenas Potiguara) foi fundada em julho de 2004, possui atualmente 350 professores associados que tem como objetivo lutar pela autonomia das escolas Indígenas Potiguara da Paraíba, o fortalecimento da cultura indígena Potiguara, as práticas pedagógicas diferenciadas das escolas, a manutenção da categoria Escola Indígena e a criação da categoria professor Indígena [...]. Uma associação que foi fundada com o apoio da FUNAI e se constituiu tendo como base a OPIP foi a OJIP (Organização dos Jovens Indígenas Potiguara). Essa foi fundada em novembro de 2007, possui entre 25 e 30 membros. Por se tratar de uma associação aberta aos jovens indígenas Potiguara, qualquer jovem da etnia pode participar de seus trabalhos. Essa associação surgiu da necessidade de discussão e reflexão da participação da juventude indígena Potiguara nos movimentos da causa indígena (SILVA, 2020, p. 92).

Aos considerar essas ações do povo Potiguara como um movimento articulado e consciente

de práticas formais ou informais, na escola ou fora dela, reconhecemos a riqueza dessas ações como estratégias de resistência da etnia às práticas neoliberais que se rearticulam a todo instante para retirar, desconstruir e retroagir direitos adquiridos dos povos originários. Nesse contexto, a educação popular é uma possibilidade educativa, por seu caráter ético, político e epistemológico voltado para libertar e emancipar os sujeitos envolvidos.

### Considerações finais

A educação escolar indígena é parte significativa do processo de emergência étnica dos povos indígenas. Ela é fruto de conquistas históricas em busca do reconhecimento, da valorização e da efetivação de políticas públicas para uma educação diferenciada, que contemple as especificidades étnicas, culturais e políticas desse povo. No entanto, apesar das determinações de suas legislações específicas, na prática, esses avanços são engessados pela burocracia do sistema tradicional escolar brasileiro.

Apesar disso, os Potiguara se rearticulam em suas práticas emancipatórias e encontram novas formas de firmar sua cultura e conscientizar seu povo. Para isso, contemplam todas as suas experiências, formais e informais, com sua cultura, identidade e historicidade. Nesse contexto, a educação popular se apresenta em uma perspectiva teórico-prática e epistemológica de viés decolonial, que combate e afronta os saberes eurocêntricos e sua hegemonia dominante.

Diante do exposto, evidencia-se que os contributos freireanos alcançam o caráter pedagógico de que o movimento de afirmação étnica dos Potiguara necessita, sobretudo considerando a amplitude desse processo em diferentes espaços e especificidades, sujeitos individuais e coletivos, com antigas e novas demandas sociais que se renovam a cada instante e se mantêm num diálogo harmonioso contra as práticas neoliberais e suas pedagogias e políticas hegemônicas.

### Referências

- ARRUTI, J. M. A. **Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro. v. 8, nº 15, jan/jun: 57-94 p. 1995.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: As origens das instituições escolares.
- BARCELLOS, Lusival Antônio. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- BONIN, Iara Tatiana e GOMES, João Carlos A. (2008) **Representações eurocêntricas ensinando sobre gênero e etnia em livros didáticos de História - Ensino Médio**. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí: Univali, p. 1-13.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, DF, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394. **Estabelece as Diretrizes e a Base da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. CNE. RESOLUÇÃO n. 03/99. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 nov. 1999b
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 2005. MEC/SEF
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad**. 3 ed. Buenos Aires, Paidós, 2010.
- CRETELLA JÚNIOR, José. **Comentários à Constituição de 1988, Tomo IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Constituições do Brasil**. 10. ed. São

Paulo: Atlas, 1992.

FIGUEIRÉDO, Maria do Amparo Caetano. Emancipação humana e a educação popular: um devir. In Rosa, Agostinho da Silva; Neto, José Francisco Melo (orgs.). **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2008. Vol.2.

FREIRE, Paulo. A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GRÜNEWALD, R. A. Etnogênese e regime de índio na Serra do Umã. In. OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas**. Tomo II. Santa Fé, Argentina: Editorial Fundación Ross (América Profunda y El pensamiento indígena y popular en América), 2000.

LIEDKE, Alice Rubini. **Territorialidade e identidade potiguara: a atuação do Ministério Público Federal em contextos de lutas pelo reconhecimento dos direitos indígenas no Vale do Rio Mamanguape, Litoral Norte, PB**. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2007.

LOEBENS, Guenter Francisco. **Movimento e organizações indígenas no Brasil, 2008**.

Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3308&eid=245>>.

Acesso em: 13 Dez. 2019.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004.

MAIA, Luciano Mariz. **Os direitos das minorias étnicas. In: Seminário Racismo, Xenofobia e Intolerância**, IPRI, SEDH, CNPq, 2000, São Paulo. Disponível em:

[www2.mre.gov.br/ipri/Rodrigo/RACISMO/SAOPAULO%5CPapers%5C1luciano%20Mariz%20Maia.rtf](http://www2.mre.gov.br/ipri/Rodrigo/RACISMO/SAOPAULO%5CPapers%5C1luciano%20Mariz%20Maia.rtf). Acesso em 15/05/2020.

MOONEN, Frans.; MAIA, Luciano Mariz. **Etno-história dos índios Potiguara: ensaios, relatos, documentos**. João Pessoa: PR/PB Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992.

NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Ideia, 2014.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PERES, Sidnei Clemente. A identificação da T.I. **Potiguara de Monte-Mor e as consequências (im)previstas do Decreto 1775/96. In: Boletim Especial - Fórum de Pesquisa - Indigenismo e Antropologia da Ação - 25 anos identificando terras indígenas - Ano 6, nº. 6. 2002**.

Disponível em <http://www.unb.br/ics/dan/geri/Boletim06-port-links.htm>. Acesso em 18/06/2008.

PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

SILVA, Sidnei Felipe da. **Geografia escolar nas aldeias indígenas potiguara de Jaraguá e Monte-mór de Rio Tinto - Pb**. 2020. (Tese de Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

VASCONCELOS, Eloísa Rafaela Santos de. **Educação diferenciada indígena Potiguara na aldeia Monte-Mór**. 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

## POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS ASSEGURADAS PELAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 12.288/2010

Fernanda Aparecida Antunes de Arruda <sup>48</sup>  
Rosinaldo Barbosa da Silva <sup>49</sup>

### Resumo

A construção de uma sociedade antirracista perpassa pela formação de sujeitos sociais críticos que são formados no espaço escolar. Deste modo, este artigo aborda acerca da luta antirracista a partir da Lei nº 10.639/2003 - que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei nº 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial. Objetiva-se: a compreensão do racismo no Brasil; o enfrentamento das desigualdades raciais e o desenvolvimento do conhecimento a partir do ensino. A metodologia constitui-se do contexto histórico, da elaboração de mapa e da análise das leis de implementação da temática História e Cultura Afro-brasileira na educação. Os resultados apontam que o sistema de ensino possuem avanços e desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Constata-se a existência de um longo caminho para desconstrução do preconceito étnico-racial no âmbito social e escolar.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas; luta antirracista; leis nº 10.639/2003 e nº 12.288/2010.

### Abstract

The construction of an anti-racist society involves the formation of social criteria that are formed in the school space. Thus, this article addresses the anti-racist struggle from Law No. 10.639 / 2003 - which amends the Law on Guidelines and Bases of National Education (LDB) and Law No. 12.288 / 2010 - Statute of Racial Equality. The objective is: the understanding of racism in Brazil; the confrontation of racial inequalities and the development of knowledge based on teaching. The is constituted of the historical context, elaboration of a map, analysis of the implementation laws of the theme Afro-Brazilian History and Culture in education. The results show that the education system has advances and challenges in the development of anti-racist pedagogical practices. There is a long way to go to deconstruct ethnic-racial prejudice in the social and school context.

**Keywords:** pedagogical practices; anti-racist fight; laws nº 10.639/2003 and nº 12.288/2010.

### Introdução

As discussões sobre relações raciais no Brasil vêm se intensificando ao longo dos últimos anos, principalmente a partir da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/2010. A construção de práticas pedagógicas antirracistas apresentam possibilidades e desafios para a comunidade escolar, cujo tema transversal e o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares são basilares para a produção do conhecimento, bem como para a eliminação do racismo e preconceito.

---

<sup>48</sup> Mestranda em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Licenciada em Pedagogia e História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Especialista em Relações Étnico Raciais pela mesma Universidade. Atualmente é professora e pesquisadora de história e cultura afro-brasileira. Contato [nandyarruda@gmail.com](mailto:nandyarruda@gmail.com)

<sup>49</sup> Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Geografia, Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Técnico em Topografia e Geoprocessamento (CEFET-MT). Atualmente é professor da Carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: [rosinaldo519@gmail.com](mailto:rosinaldo519@gmail.com)



Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo a compreensão do racismo no Brasil, o enfrentamento das desigualdades raciais e o desenvolvimento do conhecimento a partir do ensino. A metodologia aplicada está baseada no contexto histórico, análise das leis de implementação da temática História e Cultura Afro-Brasileira na educação.

Para elaboração do mapa desta pesquisa, utilizou-se recursos computacionais - *software* de Sistema de Informação Geográfica (SIG), *ArxGis 10.5*. Lançou-se mão dos dados quantitativos da “Desigualdade territorial da distribuição da população Residente - Branca e Preta / Parda - 2012 e 2019”, proveniente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Esta pesquisa está organizada em quatro partes: na primeira aborda-se sobre o racismo revelado pelas desigualdades sociais, na qual a desigualdade e o racismo estão evidenciados e ocultados ao mesmo tempo pela estrutural social e pelo modo capitalista de produção. Situa-se a necessidade da inserção de práticas pedagógicas antirracistas a serem potencializadas nas Unidades Escolares, para contribuir para a transformação da realidade, no combate ao racismo e nas desigualdades sociais.

Posteriormente, insere-se uma breve recuperação histórica da Lei nº 10.639/2003, desde o período escravagista até a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira. Inclui-se o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. A partir do resgate da contribuição do povo negro na construção da sociedade, busca-se questionar o modo pelo qual o povo negro abordados no ensino apenas como escravidão e tráfico. Ao valorizar a cultura afro-brasileira e africana combate-se as representações depreciativas e de inferiorização do povo negro que em diversas situações se reproduzem nas instituições de ensino e nos materiais didáticos.

O tema instrumentos pedagógicos antirracistas a partir da Lei nº 12.288/2010 é evidenciado na terceira parte, este apresenta que as práticas pedagógicas interdisciplinares e antirracistas devem ser construídas e fundamentadas no compromisso de formação de sujeitos sociais em sua totalidade e integralidade. Compreende-se que a escola como um espaço de aprendizado e socialização evidenciam os conflitos e contradições provenientes das relações sociais da vida concreta. Propõe-se caminhos pedagógicos a partir do Estatuto da Igualdade Racial (Lei, nº 12.288/2010) para auxiliar o professor a aplicar em sala de aula, buscando integrar: vida cotidiana e conhecimento prévio do estudante; instrumentalização, reflexões, debates, sínteses e ações coletivas para intervir na realidade de modo que promova o combate ao racismo.

E por fim, verificamos que o sistema de ensino possuem avanços e desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Entretanto, ocorre a existência de um longo caminho para desconstrução do preconceito étnico-racial na sociedade.

### **O racismo revelado pelas desigualdades sociais**

As desigualdades sociais evidenciam o racismo reproduzido no Brasil em todas as suas multiplicidades: desigualdade no acesso ao trabalho, à renda, à alimentação, ao direito à vida, entre outros. Essas desigualdades e racismos são evidenciadas e ocultadas ao mesmo tempo pela estrutura social e pelo modo capitalista de produção. E, para promover a compreensão da realidade, para além do aparente é necessário investir na produção de conhecimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas antirracistas podem ser fortalecidas nas Unidades Escolares, a partir dos marcos legais raciais da década de 2000, a fim de contribuir para a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade racista e desigual.

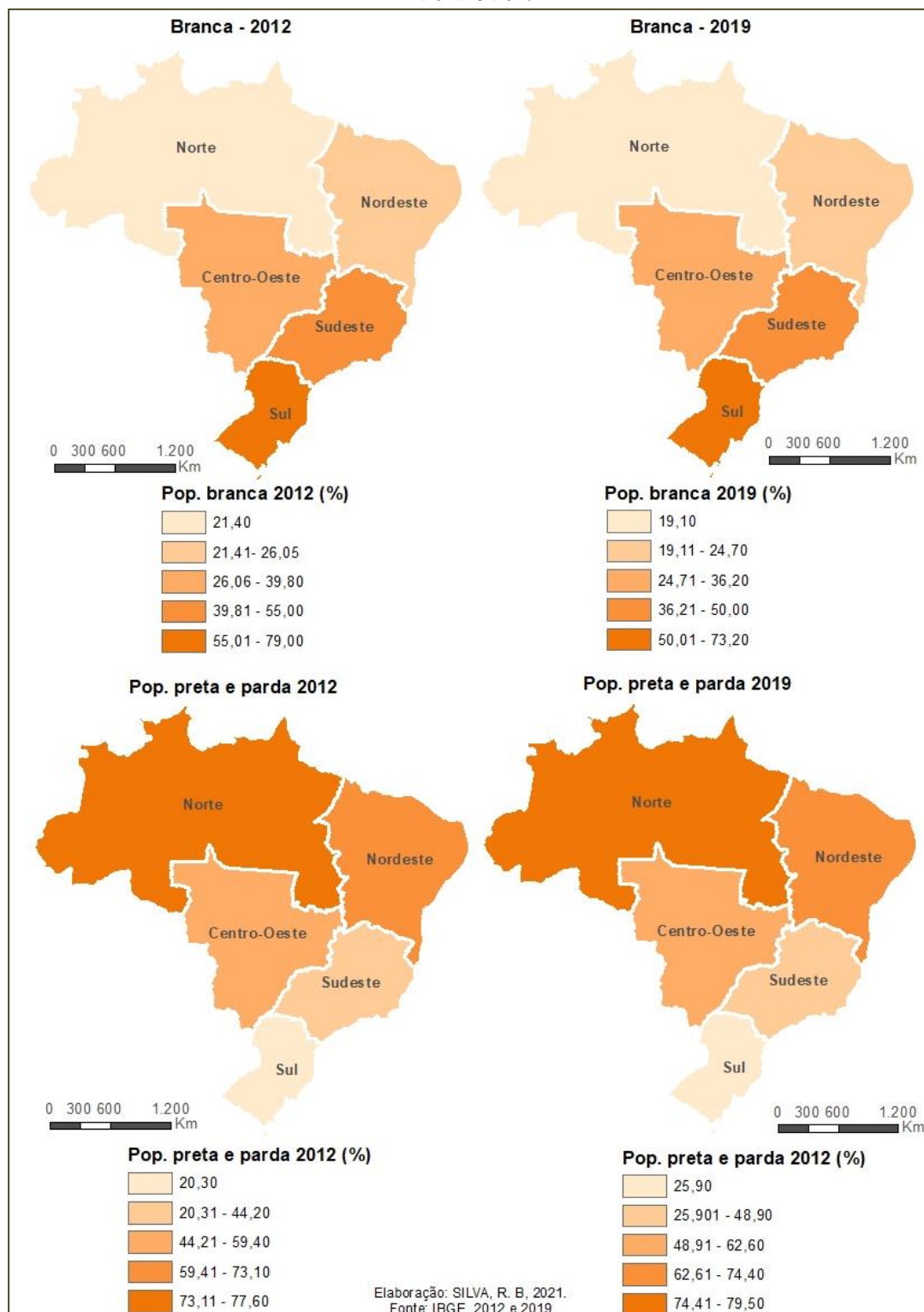
O entendimento das desigualdades sociais e a sua indissociação do racismo passa pela compreensão de como se molda a esfera da vida social cotidiana. Esta refere-se ao íntimo e o familiar, que é invadido brutalmente pela dilaceração dos corpos e mentes, sobretudo das pessoas negras. Na cotidianidade reside às contradições, a produção do novo e reprodução das relações sociais (MARTINS, 2008, p. 52-57). Impregna-se na mente das pessoas uma percepção falseada da realidade, contorcida, mutilada e fragmentada. Essa mutilação é pensada, criada e reproduzida constantemente pela estruturação social, pelos grupos hegemônicos e pelo Estado.

E é através do uso da linguagem que é reproduzido as inúmeras violências contra os corpos negros. Elas influenciam na formação dos sujeitos sociais e nas suas formas de se expressarem. A colonização se constitui para além da subordinação material de um povo/território. Em outras palavras, coloniza-se os territórios, os corpos, as mentes e os processos de subjetivação. Assim, deve-se exercer o movimento contínuo de descolonizar o corpo e a mente, para transformar-se em sujeitos livres da alienação de si mesmo e das imposições criadas historicamente no processo de colonização e perpetuadas pela dominação das elites hegemônicas do Brasil.

O Brasil é o segundo país com maior número de população negra, perdendo apenas para a Nigéria (NASCIMENTO, 2017). São os negros que compõem mais da metade da população brasileira, conforme demonstra a figura nº 01. Entretanto, há desigualdade na distribuição de pessoas negras e brancas pelo território brasileiro. A maior porcentagem de pessoas brancas encontra-se nas regiões sul e sudeste. Por outro lado, o maior percentual de pessoas negras concentram-se nas regiões centro-oeste, norte e nordeste. Destaca-se que há uma variação nos dados de 2012 para 2019. Verifica-se a diminuição do número de pessoas que se autodeclararam brancas e o aumento da porcentagem de pessoas que se autodeclararam negras em todas as regiões do Brasil. As razões das mudanças nos dados podem sinalizar o maior entendimento e consciência das pessoas em afirmarem-se como sujeito negro.

Mais da metade da população brasileira é composta por pessoas negras e compõem a maior parte da força de trabalho deste País. Sendo assim, são eles que contribuem na base, enquanto sujeitos-trabalhadores, para a produção de bens, serviços, mercadorias e riqueza. Contudo, é a população negra que em sua maioria encontra-se em situação de insegurança alimentar. São eles que estão em maior número situados abaixo da linha de pobreza, pois 32,9% deles têm renda inferior a US\$ 5,50 por dia e 8,8%, possuem rendimento inferior a US\$ 1,90/dia (IBGE, 2018).

**Figura 1** - Desigualdade territorial da distribuição da população Residente - Branca e Preta / Parda - 2012 e 2019



**Fonte:** IBGE, 2019. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019. Elaboração: SILVA, R.B, 2021.

A profunda desigualdade social escancara o caráter racista, que nega trabalho e salário digno ao povo negro. A taxa de subutilização das pessoas subocupadas, desocupadas e força de trabalho potencial é de 29,0% da população negra (2019). Destacamos duas frases da Carolina Maria de Jesus, uma das primeiras autoras negras a publicar no Brasil, e ao registrar a condição da sua vida excludente e cruel, enquanto mulher negra, catadora de material reciclável, disse: “tem hora que revolto com a vida atribulada que levo. E tem hora que me conformo” (JESUS, 2014, p. 24) e “Estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa” (*Idem*, p. 35). Este é o mais puro retrato de uma sociedade brasileira que ao longo dos séculos foi excluída atravessada pela miséria e pela fome.

As relações de produção escravistas constituem a base da formação social brasileira, (MOREIRA, 2014). A formação socioeconômica deste país se engendra no desenvolvimento desigual do modo de produção capitalista mundial, que produz profundas desigualdades socioespaciais, com descompasso gritante entre economia e avanços sociais. E o racismo, em sua gênese, é um problema da branquitude, como diz Grada Kilomba (Apud, Ribeiro, 2019, p. 36). Portanto, é um problema das elites, da branquitude. O Estado, por sua vez, é burguês. O racismo institucionaliza-se com o surgimento do Estado. Em seu famoso texto “Em defesa da sociedade”, Foucault demonstra que o racismo está diretamente relacionado à formação dos Estados a partir do século XXI.

O discurso biologizante das raças denota uma das funções do Estado: o “protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça”. Essa conexão entre a pureza das raças e o Estado é para Foucault a expressão da “face antirrevolucionária, conservador e reacionária que o discurso político assume após as revoluções liberais do século XVII” (ALMEIDA, 2019, p. 113).

O racismo que existe no Brasil difere daquele que foi praticado na África do Sul durante o regime do *Apartheid*, bem como o racismo praticado nos Estados Unidos com a segregação racial. O racismo que existe no Brasil é considerado por Abdias do Nascimento (2017, p. 41) como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, e algumas pessoas talvez suponham que seja mais sofisticado e inteligente do que o de outros povos.

Almeida (2021) destaca a existência de variadas definições de racismo: o individualista, o institucional e o estrutural. O racismo decorre da existência da estrutura social e as desigualdades sociais que revelam o racismo estão ligadas à falta de políticas públicas básicas nas periferias na qual houve o abandono pelo Estado e posteriormente o poder do crime organizado acabou se apossando. E, para construirmos práticas antirracistas, precisamos pensar na nossa própria história e reconhecer que existe uma população, que ao longo da formação do território foi marcada pelas desigualdades raciais e sociais, através do extermínio sistemático e denegação da cidadania plena.

É necessário descolonizar e compreender o que está em jogo na manipulação política como forma de dominação, assim corroboramos que é necessário reconstruir uma totalidade alternativa que desconstrua o culturalismo racista conservador e reconstrua a sociedade brasileira em um sentido novo e crítico, Tal como alega Souza (2017). Nesse sentido as práticas pedagógicas antirracistas contribuem significativamente para construção de cidadãos críticos e transformadores da realidade.

### **A Lei nº 10.639/2003: uma breve recuperação histórica**

A tradição de luta contra as desigualdades e o racismo está presente no Brasil desde as primeiras articulações de lutas que foram travadas durante o período escravagista, até a implementação da Lei nº10.639/2003, que torna obrigatório em todas as escolas públicas e privadas o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

nacional, tendo como objetivo resgatar a contribuição do povo negro na construção da sociedade. É importante salientar que a Lei nº 10.639/2003 alterou o art. 26 da LDB, estando assim, incluída à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com Arruda (2016, p.14) a preocupação com a situação do negro assumiu uma importância se comparada a outras nações, pois aqui a herança africana está mais presente, porém menos valorizada, e essa desvalorização está pautada principalmente através das desigualdades sociais que foram evidenciadas ao longo do processo de construção histórico.

Por muito tempo, as memórias e histórias da população negra brasileira foram limitadas a escravidão e ao tráfico, e as suas representações estavam pautadas apenas no processo escravagista, no trabalho forçado, bem como na inferiorização do negro. Segundo Santos (2005, p. 23):

ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro.

As lutas através da resistência historicamente foram ocultadas através da ideia de uma relação harmoniosa perante os senhores, que por muito tempo nos foi ensinado e negado através dessa passividade em relação a história do negro. A base dessa desigualdade está na constante denúncia no chamado mito da democracia racial, que de acordo com Arruda (2016) durante o século XX foi apresentado por Gilberto Freyre, embora em sua obra Casa Grande e Senzala não estivesse escrito diretamente com este nome, descrevia uma convivência pacífica, harmônica e cuja miscigenação caracterizava uma particularidade do povo brasileiro. Posteriormente, autores como Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg refutam este pensamento, ao dizerem que no Brasil existe preconceito de raça e desigualdade entre brancos e não-brancos no plano econômico, educacional dentre outros indicadores.

É a partir da perspectiva da Lei nº 10.639/2003 que essas discussões contribuem para a diminuição das desigualdades raciais na educação e esse reconhecimento se configurou em um passo importante e necessário para o enfrentamento do racismo brasileiro. De acordo com Soares (2013, p.119) uma das características do mito da democracia racial é a negação da existência do racismo. A interpretação da realidade enquadrada nessa perspectiva encontra-se intimamente ligada à forma de uma época em que se buscou massificar a certeza de que raça não se constituía em fator social determinante.

A educação nesse âmbito desempenha um papel de extrema relevância, pois historicamente, foi a instituição responsável pela imagem de um Brasil “branqueado”. Segundo Muller (2009, p.27) até os primeiros anos do século XX, a preocupação predominante era com a educação do cidadão branco, fosse membro da elite ou das camadas pobres.

Os livros didáticos já retratavam o Brasil de forma otimista, cujos textos apresentavam qualidades do clima e da geografia, bem como sobre a constituição da população brasileira. Muller (2009) destaca que, os livros de leitura foram importantes na formação do alunado brasileiro, no sentido de que demonstravam ter o país qualidades e potencialidades e, mais, definiam em linguagem acessível os mitos de origem da nacionalidade, a história oficial.

A partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico durante o Império já era possível verificar as ligações com os grupos de poder econômico e político da época. De acordo com Muller (2009, p. 28) esse Instituto tinha como objetivo construir uma história nacional “recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidade em personagens e eventos até

então dispersos”.

A história do Brasil passa a ser constituída por três raças formadoras. Ao comporem a história da nação, terminaram por estabelecer a ideia de uma hierarquia entre as raças: ao branco cabia representar o papel de civilizador, era responsabilidade deste aperfeiçoar o índio; o negro era o responsável pelo atraso, “limitadas que eram suas possibilidades do progresso intelectual”, essa seria a “fábula das três raças”. Sendo a solução do branqueamento a ponte entre o passado heroico e as possibilidades futuras do país (MULLER, 2009, p.28).

A fábula das três raças era difundida em diversos livros didáticos que até então eram chamados de livros de leitura. O livro mais popular do Brasil durante o ano de 1901 foi, Por que me ufano de meu país, de autoria de Conde de Afonso Celso, que destacava com bravura a história dos colonizadores e dos bandeirantes. A essas explicações sobre o Brasil, concordamos com Muller (2009) ao destacar que Gilberto Freyre demonstra a contribuição dos africanos e seus descendentes para a construção do Brasil, sem levar em consideração as desigualdades existentes no país.

De acordo com Costa (2013, p. 117) o mito da democracia racial se sustenta no pressuposto de que, no Brasil, brancos, pretos e mestiços gozam de iguais oportunidades e que, portanto, não existiam distinções sociais em função da cor, mas harmoniosa relação entre os grupos.

As escolas ao longo do século XX, bem como os meios de comunicações foram responsáveis pela difusão de uma imagem estereotipada em relação ao negro. A fábula das três raças, foi a peça-chave da nacionalidade brasileira, e repassadas nas escolas demonstrando assim, uma posição subalterna e inferiorizada dos indígenas e negros. Sendo assim, no imaginário social segundo Muller (2009, p. 35) houve um processo histórico para a construção desse imaginário.

A partir da década de 2000, e com a entrada do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na qual reconheceu a importância histórica das lutas antirracistas dos movimentos sociais, bem como as discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639/2003.

### **Possibilidades pedagógicas antirracistas a partir da Lei nº 12.288/2010**

A prática pedagógica interdisciplinar e antirracista deve ser construída fundamentada no compromisso de formar sujeitos sociais em sua integralidade. A definição do tema, os objetivos e os caminhos a serem percorridos, os conceitos, os métodos das diversas áreas do conhecimento precisam ser compreendidos sem eliminar as especificidades de cada ciência ou disciplina.

É fundamental destacar a importância do entendimento mais amplo de educação, expressa na frase “a aprendizagem é a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). Isso implica em considerar as relações sociais cotidianas e concretas vividas pelos estudantes, sobretudo aquelas que ocorrem fora do espaço escolar que são elementos basilares na construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade deve ser potencializada na escola com o intuito de auxiliar o entendimento do mundo, da realidade concreta, cotidiana, desigual e contraditória. A produção da vida resulta das múltiplas relações sociais vividas cotidianamente. O conhecimento das instituições e da estruturação da vida cotidiana implica na crítica radical das instituições e da organização da vida cotidiana (LEFEBVRE, 1969).

Agir interdisciplinarmente depende construção de uma prática pedagógica para além do trabalho individual disciplinar, no sentido promover o diálogo, construção, planejamento e

implementação de ações coletivas, abarcando toda a comunidade escolar, estabelecendo parcerias com instituições/parceiros, constituindo vínculo com a comunidade/território em que a Unidade Escolar está inserida. O estabelecimento de tema gerador é uma das metodologias que permite articular os projetos interdisciplinares.

O tema gerador, conforme Pontuschka (2007, p. 152-157) é proposto como um dos caminhos na construção do currículo e deve ser escolhido com base no conhecimento das relações dos homens com o mundo, com a vida. O trabalho com o tema gerador do conhecimento da realidade envolve pesquisas com moradores e instituições relacionados à escola e seu entorno. Ele articula-se aos projetos interdisciplinares e favorece o processo de produção pedagógica coletiva.

O trabalho interdisciplinar constitui-se de: levantamento preliminar da realidade (pesquisa dentro e fora da escola); socialização das situações diagnosticadas (relação e problematização); estudo problematizado dos dados e informações (concepções filosóficas, ideológicas, atitudes, política, econômica).

O tema gerador e os projetos interdisciplinares são exemplos de ferramentas que contribuem para organização do trabalho pedagógico antirracista. Parte-se da vida cotidiana, problematiza-se a construção da realidade vivida pela comunidade escolar, amplia-se as ações dentro e fora do espaço em que a escola está inserida, ganhando outras escalas analíticas, ampliando o conhecimento do bairro à compreensão do mundo. Desse modo, contribui-se para a construção de sujeitos críticos e cidadãos capazes de promover mudanças sociais.

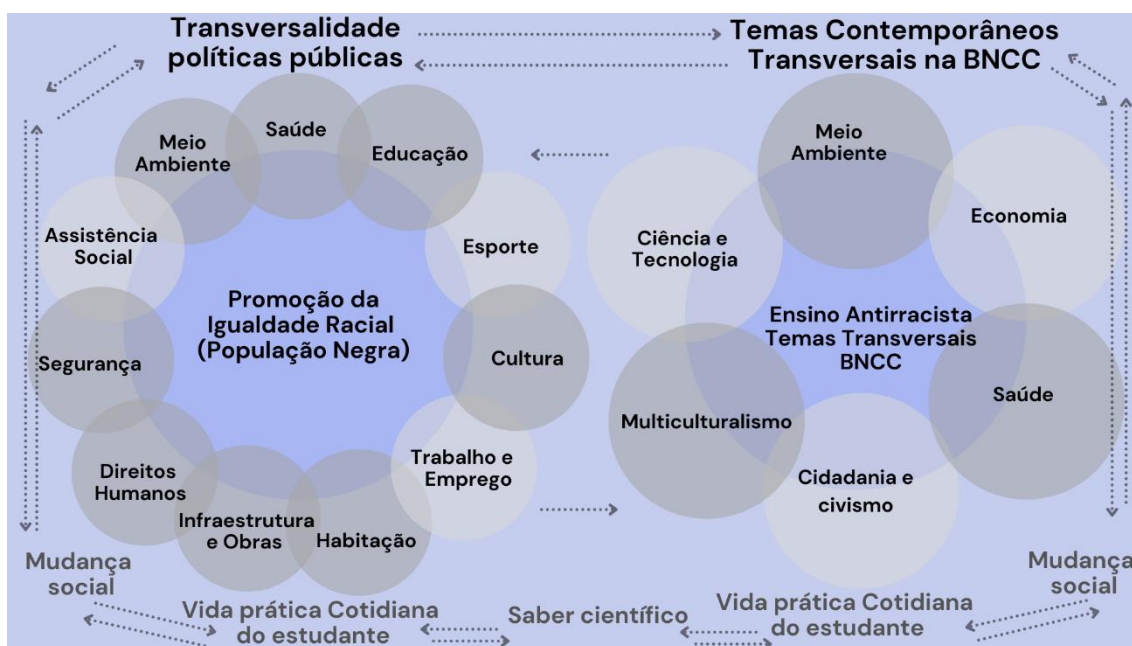
Nesse viés, entendemos que os Temas Contemporâneos Transversais da BNCC deve-se relacionar os processos de construção de Políticas Públicas de promoção da igualdade racial, combate ao racismo e às desigualdades sociais. A figura 1 demonstra a relação entre os Temas Contemporâneos Transais da BNCC e a Transversalidade na construção de políticas públicas dentro do Ministério dos Direitos Humanos - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Assim, pode-se expandir o entendimento da realidade pelos estudantes, a partir da compreensão das relações existentes dentro do espaço escolar, no território em que a Unidade Escolar está inserida, na cidade, no município, ampliando as escalas geográficas local-global. Dentre as ações transversais existentes na esfera federal para a promoção de políticas públicas e podem promover ações pedagógicas dentro do espaço escolar e para além dos muros das escolas, destaca-se:

As ações transversais agregam áreas afins e fortalecem os mecanismos de efetivação das políticas de promoção da igualdade racial e seus resultados. É importante que a equipe do órgão de promoção da igualdade racial esteja em condições de discutir com as secretarias temáticas que atendam à população negra e às etnias específicas, levando em conta a multiplicidade de aspectos que as caracterizam, definindo políticas públicas diferenciadas de atendimento e potencializando as possibilidades de ações específicas. Uma estratégia importante para desenvolver a transversalidade da igualdade racial é promover campanhas e debates sobre a mudança da percepção e valorização das diferenças, aproveitando em alguns casos as datas comemorativas e estimulando a mobilização social para a causa da igualdade racial (BRASIL, 2018, p. 19).

Dos temas Contemporâneos Transversais na BNCC, destaca-se: “Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras”. O Marco Legal implementação desse tema constitui-se da Constituição Federal de 1988, especificamente pelos artigos 210, 215 (Inciso V) e 216; Leis Nº 9.394/1996, Nº 10.639/2003, Nº 11.645/2008 e Nº 12.796/2013.

As ações pedagógicas com o tema multiculturalismo e educação antirracista devem ser implementadas, por cada Unidade Escolar, para isso, deve-se inserir a temática nos currículos, no Projeto Político Pedagógico e consequentemente nos Projetos Pedagógicos Interdisciplinares. O multiculturalismo relaciona-se a todos os outros Temas Contemporâneos Transversais, tais como: cidadania e civismo, saúde, economia, meio ambiente, tecnologia.

**Figura 2** - Relação entre Temas Contemporâneos com a formação de sujeitos críticos e com a reivindicação de políticas públicas antirracistas.



**Fonte:** Ministério dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2018) - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. BNCC – MEC, 2019. Org.: SILVA, R.B, 2021.

Deste modo, a valorização da cultura afro e afro-brasileira perpassa todas as áreas econômicas, políticas e culturais. E, com a construção de projetos pedagógicos antirracista que fazem sentido para os estudante, pais/responsáveis, comunidade escolar, instituições parceiras e lideranças comunitárias, podem fomentar a mobilização social em reivindicar mudanças sociais/raciais efetivas, sobretudo, fortalecendo as reivindicações coletivas para construção de políticas públicas de combate ao racismo e às desigualdades, dentro para além do espaço escolar.

A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, é um salto de qualidade firmada pelo Estado brasileiro com relação à promoção da igualdade racial. O Estatuto da Igualdade Racial traz os princípios gerais que guiam a atuação do Estado e da sociedade na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). Apresenta as diretrizes para as ações de promoção da igualdade nas diversas áreas, tais como a saúde, educação, liberdade de crença e de culto, acesso à terra e à habitação entre outras (BRASIL, 2018). Destarte, propõe-se algumas possibilidades de prática pedagógica antirracista a partir do Estatuto de Igualdade Racial (quadro nº 01). Elenca-se alguns artigos da Lei em questão, seguido de perguntas norteadoras e as possibilidades de oficinas, projetos e/ ou sequência didática.

A intenção é promover o debate acerca das diversas práticas pedagógicas de temática racial que estão manifestadas no cotidiano do estudante. E, cada unidade escolar, a partir do planejamento pedagógico coletivo, diversidade de caminhos e ações antirracistas considerando a especificidade da escola e da comunidade escolar.



**Quadro 1 - possibilidades pedagógicas a partir do Estatuto da Igualdade Racial (Lei, nº 12.288/2010)**

Artigo	Perguntas norteadoras / indicadores	Possibilidade de projetos ou sequência didática
<p><b>Art. 6º O direito à saúde da população negra;</b></p>	<p>Quais são as condições de vida da população negra no bairro/cidade em que os estudantes vivem?</p> <p>Quais são as condições de vida das mulheres negras no bairro/cidade em que os estudantes vivem?</p> <p><u>Indicadores:</u> modos de vida, trabalho, habitação, ambiente, doenças, situação de discriminação nos hospitais; renda, acesso à medicação, cirurgia, saúde mental, entre outros.</p>	<p>Pesquisa de dados oficiais da Secretaria Municipal e Estadual de Saúde; entrevista com pacientes do SUS, com médicos; enfermeiros, agente comunitário de saúde; realização de palestra; atos; mobilização da Unidade Escolar com o Posto de Saúde mais próximo da escola; solicitar audiência pública para reivindicar a implementação de políticas públicas na saúde destinadas à população negra.</p> <p><u>Recursos:</u> jornais; revistas; formulários digital ou analógico; cartazes, transporte; entre outros.</p>
<p><b>Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras (Patrimônio Histórico e Cultural;</b></p>	<p>Quais são as comunidades quilombola existentes negra no bairro/cidade e/ou estado em que os estudantes vivem?</p> <p>Quais são os lugares, ruas, edifícios, que manifestam coletivamente a cultura e história afro-brasileira no bairro/cidade e/ou estado em que os estudantes vivem?</p> <p>Quais são as personalidades negras da Unidade Escolar, do bairro, da cidade, do Estado em os estudantes vivem?</p> <p>Quais são as manifestações artísticas/culturais existentes no território em que a escola está inserida?</p>	<p>Pesquisa de dados oficiais do poder público municipal, estadual e federal; entrevista líderes comunitários, com pessoas idosas, com historiadores, com personalidades negras da Escola e do território em que a Unidade Escolar está inserida; com trabalhadores dos museus; dos teatros, dos espaços culturais e dos lugares/prédios históricos.</p> <p>Realização de palestra; teatro, dança, poesia; atos, saraus; mobilização da Unidade Escolar e parceria com teatros, instituições mais próximo da escola; reivindicar a participação social nos espaços de decisão no que concerne ao tombamento de Patrimônio Histórico e Cultural.</p> <p><u>Recursos:</u> jornais; revistas; figurino, formulários digital ou analógico; cartazes, transporte; entre outros.</p>
	<p>Quais são os equipamentos públicos esportivos construídos e em</p>	<p>Pesquisa de dados oficiais do poder público municipal, estadual e federal; entrevista na secretaria</p>

<p><b>Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas;</b></p>	<p>funcionamento existentes no lugar em que os estudantes vivem?</p> <p>Quais são as áreas/lotes não edificados ou edificado, mas sem uso social, em que o Estado pode promover a oferta de práticas desportivas?</p> <p>Quais são os estudantes-atletas negros/as na Unidade Escolar? Quais são os desafios vividos por eles? Como incentivar a prática desportivas pela população negra da Escola e do território em que a Unidade Escolar está inserida?</p> <p>Quais são os esportistas Negros da Unidade Escolar, do bairro, da cidade, do Estado em os estudantes vivem?</p> <p>Como as instituições podem contribuir para fortalecer o acesso da população negra às práticas desportivas?</p>	<p>de esporte e lazer da prefeitura municipal e do governo estadual. Entrevista com trabalhadores dos clubes desportivos, atletas negros, entre outros.</p> <p>Realização de palestra; oficinas; campeonato desportivo (capoeira, dança afro, entre outros); teatro, dança, poesia; atos, saraus; mobilização da Unidade Escolar e parceria com teatros, instituições mais próximo da escola; reivindicar do Estado a função social da terra e a construção de equipamentos desportivo para a população local, sobretudo à população negra.</p> <p><u>Recursos:</u> quadra da unidade escolar; jornais; revistas; formulários digital ou analógico; cartazes, transporte; entre outros.</p>
<p><b>Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos;</b></p>	<p>Quais são as práticas religiosas que existem no bairro, cidade, estado em que a Unidade Está inserida?</p> <p>Quais são os ritos vivenciados pela população negra no território em que a Unidade Escolar está inserida?</p> <p>Quais são os desafios percebidos pela população negra na sua prática religiosa?</p> <p>Quais são os espaços sagrados/de culto da população negra existente no bairro, cidade, estado em que a Unidade Está inserida?</p>	<p>Realização de entrevista na secretaria de cultura, levantar dados oficiais a respeito da prática religiosa bem como dos aspectos culturais/territoriais de matriz africana. Entrevista com líderes espirituais dos lugares sagrados/de culto da religião de matriz africana localizados mais próxima da Unidade Escolar, entre outros.</p> <p>Realização de palestra; oficinas; fórum, seminários, pesquisa e exposição de banner o resultado da pesquisa. Realização de teatro, dança, poesia; saraus; mobilização da Unidade Escolar e parceria com pesquisadores e representantes/personalidades que vivencia a prática espiritual/cultural de matriz africana.</p> <p><u>Recursos:</u> jornais; revistas; formulários digital ou analógico; cartazes, transporte; entre outros.</p>

<p><b>Do Acesso à Terra – do Art. 27 ao Art. 34.</b></p> <p><b>- Da Moradia – do Art. 35 ao Art. 37.</b></p> <p><b>Implementação de políticas públicas para assegurar o direito à moradia adequada da população negra;</b></p>	<p>Quais são os terrenos/lotes urbanos não edificados, que estão em especulação imobiliária e podem ser destinado pelo Estado para promover acesso à terra pela população negra?</p> <p>Quais são as áreas que há mobilização social de luta pela terra no bairro, cidade e estado em que o estudante vive?</p> <p>Quais são as áreas rurais que podem ser regularizadas para promover acesso à terra à população negra, inclusive para produzir alimentos agroecológicos?</p>	<p>Coleta de dados nos órgãos estaduais/distritais e federais relativo ao déficit habitacional existente no bairro, na cidade e no estado em que a Unidade Escolar está localizada. É importante que os dados oficiais revelem o quantitativo de pessoas negras sem acesso ao direito à terra, à Moradia, à cidade e à urbanidade.</p> <p>-Criar oficinas para debater a relação entre o Estatuto da Cidade (lei 10.257 de 10 de julho de 2001).</p> <p>Estatuto da Igualdade Racial (Lei, nº 12.288/2010) no sentido de fortalecer o entendimento do direito à terra e os meios de implementá-la. Realizar estudo do meio.</p> <p>- entrevista com: moradores/trabalhadores que vivem em ocupações/acampamento, líderes comunitários, representantes políticos, representantes do poder público (da área de regularização fundiária) para compreensão mais ampla da realidade da população negra no tocante ao direito à terra, à Moradia, à cidade e à urbanidade.</p> <p>- realização de encontros comunitários, assembleias, oficinas e fortalecer as reivindicações sociais e antirracista na implementação de política pública habitacional, regularização fundiária (usucapião individual e coletivo), sobretudo para a população negra sem acesso ao direito à terra, à Moradia, à cidade e à urbanidade. Além disso, exigir a implementação da função social da terra e da propriedade conforme consta na Lei 10.257 de 10 de julho de 2001, reforçada</p>
--	--	---

		<p>pelo Estatuto da Igualdade Racial, Lei, nº 12.288/2010 (do 27 ao Art. 34.edo Art. 35 ao Art. 37).</p> <p><u>Recursos:</u> jornais; revistas; formulários digital ou analógico; cartazes, transporte; entre outros.</p>
<p><b>Do trabalho - Art. 38. A implementação de políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado de trabalho</b></p>	<p>Quais são as condições de trabalho da população negra? O que os dados revelam?</p> <p>Quais são as possibilidades de promover o acesso ao trabalho com remunerações justas à população negra?</p> <p>Quais são os avanços conquistado pela população negra com relação às relações trabalhistas?</p> <p>Quais são os problemas que devem ser combatidos para promover a inclusão da população negra em setores econômicos-administrativos, sobretudo de decisão?</p>	<p>Coleta de dados nos órgãos estatais/distritais e federais (IBGE/IPEA/PNAD/CAGED) relativo ao acesso, condições, rendimento, formalidade, informalidade e exclusão da população negra aos postos de trabalho.</p> <p>-Criar oficinas para debater a Consolidação das Leis do Trabalho, oportunizando entendimento do acesso ou denegação do direito ao trabalho e a sua intrínseca relação ao direito à vida, trazendo as especificidades da população negra no Brasil.</p> <p>- entrevista com: moradores/trabalhadores negros que vivem no território em que a Unidade Escola está inserida; estudantes-trabalhadores, comunidade escolar (pais/responsáveis/trabalhadores da Unidade Escolar); representantes políticos, representantes do poder público (da área de emprego e renda) para compreensão mais ampla da realidade da população negra no tocante ao direito ao trabalho.</p> <p>- realização de encontros comunitários, assembleias, oficinas e fortalecer as reivindicações sociais trabalhadores que possuem trabalhos formais, informais e desempregados.</p> <p>-Pesquisar as políticas públicas existentes voltados para a inclusão</p>

		<p>da população negra no mercado de trabalho.</p> <p><u>Recursos:</u> jornais; revistas; formulários digital ou analógico; cartazes, transporte; entre outros.</p>
<p><b>Dos meios de comunicação – Art. 43 ao art. 46 A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.</b></p>	<p>Os meios de comunicação tem valorizado a herança cultural negra? O que os dados revelam?</p> <p>Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, empresas públicas e as sociedades de economia mista federais tem incluído artistas e profissionais negros a produção de filmes, programas e/ou peças publicitárias?</p> <p>Quais são os filmes, programas que oportunizam o emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sem a prática de qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística?</p> <p>Quais são os problemas que devem ser combatidos para promover a inclusão da população negra em setores econômicos-administrativos, sobretudo de decisão?</p>	<p>-Criar oficinas para debater a respeito da representação da população negra em programas de TV, filmes, reportagens, jornais, revistas, entre outros.</p> <p>Identificar os avanços e os desafios que devem ser superados para implementação da legislação quanto a valorização da herança cultural e a participação da população negra na história do País.</p> <p>- entrevista com: a secretaria de comunicação da administração municipal e federal, acessar os dados/campanhas publicitárias; com artistas negros da comunidade escolar, do município e do bairro onde a escola está situada.</p> <p>- realização de “cinema na escola”, seguido de análise, debate e registro da ação pedagógica;</p> <p>-realização de oficinas de produção audiovisual com temática a respeito da valorização cultural da população negra</p> <p>-elaboração de jornal/revista/rádio estudantil – com destaque para questões raciais vivenciadas pelos estudantes;</p> <p><u>Recursos:</u> jornais; revistas; formulários digital ou analógico; cartazes, transporte; entre outros.</p>

Fonte: BRASIL, 2010. A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 - Estatuto da Igualdade Racial. Organização: SILVA, R.B, 2021.

As proposições pedagógicas antirracista a partir do Estatuto da Igualdade Racial permitem a diversificação metodológica: realização de oficinas, roda de conversa, palestra, apresentação cultural, artísticas, pesquisa, projetos entre outros. As ações pedagógicas partem da vida concreta vivida pelos estudantes. Problemas sociais, ambientais, desigualdades socioespaciais, falta de infraestrutura, carestia, exclusões e denegação de direitos estão presentes na vida dos estudantes. Assim, as perguntas norteadoras são fundamentais para iniciar o diálogo com os estudantes e toda a comunidade escolar. Aborda-se a partir da Lei 12.228/2010: o direito à saúde da população negra, direito à terra, direito à moradia, direito à cidade e a urbanidade, valorização da cultura afro-brasileira e africana, acesso ao trabalho e a remuneração justa, à prática religiosa entre outros. Todo o percurso pedagógico pode contar com outros recursos, tais como documentários e curta-metragem (quadro 2).

**Quadro 2 - Documentários e curta-metragem que abordam a temática racial**

Mandú - POR BAIXO DO PANO	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=nrjW1eoZEKg">https://www.youtube.com/watch?v=nrjW1eoZEKg</a>
Toques de Oga	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=O676V19BUk">https://www.youtube.com/watch?v=O676V19BUk</a>
Dalva:	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=XkyMJjKsfrs">https://www.youtube.com/watch?v=XkyMJjKsfrs</a>
"A Bahia do Afoxé Filhos de Gandhi"	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=9Y-xBSDotpc">https://www.youtube.com/watch?v=9Y-xBSDotpc</a>
Documentário: A dona do terreiro	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6wP1Tg8MF2I">https://www.youtube.com/watch?v=6wP1Tg8MF2I</a>
Umbanda   Retratos de Fé	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3Rc5Q1KRLh4">https://www.youtube.com/watch?v=3Rc5Q1KRLh4</a>
Viva a cidade	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5VOHO1qb_fm">https://www.youtube.com/watch?v=5VOHO1qb_fm</a>
Lázaro Ramos e EbomiCici   Espelho	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=TJN0K4K8QnE">https://www.youtube.com/watch?v=TJN0K4K8QnE</a>
Os Africanos - Raízes do Brasil #3	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s">https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s</a>
História Negra no Brasil   Show da História	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4Ml4bYslzeQ">https://www.youtube.com/watch?v=4Ml4bYslzeQ</a>
O Teu Cabelo Não Nega – Documentário	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s">https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s</a>
"Dúdú e o Lápis Cor da Pele"	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U">https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U</a>
O Xadrez das Cores	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CGIBoGzNMR0">https://www.youtube.com/watch?v=CGIBoGzNMR0</a>
Marshall – Igualdade e Justiça	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=X7lq-97oxn0">https://www.youtube.com/watch?v=X7lq-97oxn0</a>
RAÇA (A luta pela igualdade)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=LiooRD3Iej0">https://www.youtube.com/watch?v=LiooRD3Iej0</a>

Fonte: YouTube. Org: SILVA, R.B, 2021.

A escola sendo um espaço de aprendizado e socialização é o local em que as relações sociais estão presentes. E com base no Estatuto da Igualdade Racial (Lei, nº12.288/2010) e nas possibilidades pedagógicas supracitadas, os professores podem desenvolver projetos escolares interdisciplinares, tendo como objetivo principal garantir à população negra a efetivação da igualdade e o combate à discriminação.

### Considerações finais

As práticas pedagógicas antirracistas se colocam como mecanismo para que estudantes, equipe gestora, professores e pais/responsáveis possam compreender a realidade e produzir conhecimento. A ação didática considera a realidade vivida dos estudantes, o espaço físico da Unidade Escolar, a comunidade em que a escola está inserida e permite o estabelecimento de instituições parceiras e com diversos sujeitos sociais. Assim, as práticas pedagógicas antirracistas constituem-se como instrumentos potentes de fortalecimento, implementação e reivindicação social de políticas públicas e de programas de promoção da diversidade, do combate às desigualdades e ao racismo.

Posto isso, ações devem extrapolar os muros da escola e precisam ganhar maiores proporções envolvendo instituições parceiras, agentes comunitários/lideranças, sociedade civil organizada e o Estado na missão do enfrentamento ao racismo. Apesar da produção de conhecimento e das práticas pedagógicas antirracistas serem asseguradas pelos marcos legais, a implementação e o sucesso das ações dependerá de múltiplos fatores, tais como: resignificação da prática pedagógica com instrumentos diversificados; sensibilização / engajamento dos estudantes, equipe gestora, fortalecimento dos projetos interdisciplinares, atualização do Projeto Político Pedagógico e da Organização do Trabalho Pedagógico, além do estabelecimentos de vínculos com a comunidade escolar.

Os moldes que conhecemos hoje da educação escolar, se desenvolveram por meio das teorias raciais e, a escola por ter herdado esse passado recente, contribuiu ao longo dos anos para a disseminação de práticas racista. Dessa maneira, como instituição da sociedade, o efeito do racismo assume um caráter silencioso, pois, em alguns casos, não ocorre uma interferência por parte do docente ou da equipe gestora.

Em contrapartida, os avanços realizados após a Lei nº10.639/2003, bem como a criação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº12.288/2010, trouxeram para o sistema de ensino, novas demandas a serem incluídas no currículo escolar. Sendo assim, é preciso que os professores estejam atentos e compreendam que, por meio dos espaços vivenciados e experimentados pelos estudantes, no dia a dia, é possível uma condução de aprendizagem significativa.

Portanto, ao optar-se por valorizar o mundo vivido pelo aluno, os professores contribuirão para inclusão dos estudantes no seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos e significados para um mundo melhor.

### Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARRUDA, Fernanda Aparecida Antunes de. **Reflexões sobre o processo de construção do movimento negro no Brasil do século XX**. Monografia. Departamento de História, do Instituto de Geografia, História e Documentação, da Universidade Federal de Mato Grosso curso de História. Setembro de 2016.
- BRASIL, Promoção da Igualdade Racial. **Guia de orientação para a criação e implementação de Órgãos, Conselhos e Planos de Promoção da Igualdade Racial**. Elaboração de Helyzabeth Kelen Tavares Campos – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- COSTA, Cândida Soares da. **Democracia racial e educação: uma complexa relação**. In: Olhares sobre a educação: pesquisando raça, classe social, gênero e geração. Cuiabá: EdUFMT, 2013. P. 115-126.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acessado em: 19/05/2021.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Ilustração Vinícius Rossignol Felipe. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- LEFEBVRE, Henri. **Posição contra os tecnocratas**. Editora Documentos, São Paulo, 1969.
- MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib, et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.
- Santos, Sales Augusto. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: Educação antirracista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 21-37.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013.