



# **FORMAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA:**

**currículo, trabalho e formação docente**



**Clarice Zientarski  
Felippe Gonçalves Valdevino  
Perla Almeida Rodrigues Freire**  
(Organizadores)

**@npae**

**Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE - ANFOPE - Ceará**

**Clarice Zientarski**  
**Felippe Gonçalves Valdevino**  
**Perla Almeida Rodrigues Freire**  
(Organizadores)

**FORMAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS  
DE PANDEMIA: currículo, trabalho e formação docente**

**I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE – Ceará**

**ANPAE**

**2021**

## **ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**

### **Presidente**

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

### **Vice-presidentes**

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

### **Diretores**

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierres - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

### **Conselho Editorial da Anpae**

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

## **SEÇÃO ESTADUAL ANPAE-CE (2019-2021)**

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (Coordenadora)

Clarice Zientarski (Vice-coordenadora)

## **ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**

### **Presidente**

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

### **Vice-presidentes**

Vice-Presidente SUDESTE - Malvina Tania Tuttman

Vice-Presidente CENTRO-OESTE - Andréia Nunes Militão

Vice-Presidente SUL - Márcia de Souza Hobold

Vice-Presidente NORDESTE - Alessandra Santos de Assis

Vice-Presidente NORTE - Ana Rosa Peixoto de Brito

### **Diretores**

Secretária Geral - Silvana Aparecida Bretas

Diretora Financeira - Maria Renata Alonso Mota

Diretor de Comunicação - Fábio Luiz Alves de Amorim

Diretor de Articulação Institucional - Lucília Augusta Lino

### **Coordenação Estadual ANFOPE Ceará**

Perla Almeida Rodrigues Freire (Coordenador)

Nilson de Souza Cardoso (Vice-Coodenador)

## **I SEMINÁRIO ESTADUAL ARTICULADO ANPAE-ANFOPE – CEARÁ**

Realizado em 30 de setembro a 01 de outubro de 2020

### **Comissão Organizadora**

Anderson Gonçalves Costa

Arlane Markely dos Santos Freire

Clarice Zientarski

Daiana Araújo de Oliveira

Felippe Gonçalves Valdevino

Fernanda Pâmela do Nascimento

Francisco Samuel de Sousa e Silva

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

José Alisson dos Santos Freire

Kalina Gondim de Oliveira

Perla Almeida Rodrigues Freire

## **Avaliadoras(es)**

Anderson Gonçalves Costa  
Arlane Markely dos Santos Freire  
Felippe Gonçalves Valdevino  
Fernanda Pâmela do Nascimento  
Francisco Samuel de Sousa e Silva  
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos  
Kalina Gondim de Oliveira  
Perla Almeida Rodrigues Freire

## **I SEMINÁRIO ESTADUAL ARTICULADO ANPAE-ANFOPE - CEARÁ**

*Formação e gestão educacional em tempos de pandemia*

### **PROGRAMAÇÃO**

#### **30/09/2020**

14h às 17h - Apresentação dos Grupos de Trabalho (Google Meet)

18h - Abertura e apresentação do evento

Convidadas: Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (UNILAB/ANPAE), Clarice Zientarski (UFC/ANPAE/ANFOPE), Andréia Ferreira da Silva (UFCEG/ANPAE-NE) e Celi Taffarel (ANFOPE-NE)

18h15 - Apresentação cultural - Parahyba de Medeiros

18h30 às 20h30h - Mesa de Abertura

Tema: As reverberações da aprovação do Fundeb nas escolas públicas de educação básica

Convidados(as): Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto (USP), Maria de Jesus (MST) e Carmem Santiago (FETAMCE)

Mediação: Prof. Me. Anderson Costa (UECE)

#### **01/10/2020**

14h às 16h00 - Mesa Redonda

Tema: As reformas em curso na política de formação de professores em tempos de crise

Convidadas: Profa. Dra. Lucília Lino (UERJ) e Profa. Dra. Helena de Freitas (UNICAMP)

Mediação: Profa. M.<sup>a</sup> Perla Freire (PPGE-UFC)

16h30m às 17h30 - Reunião dos Grupos de Pesquisa

18h15 - Apresentação cultural - PET Música da UFCA

18h30 às 20h30 - Mesa de encerramento

Tema: A política educacional entre o conservadorismo e a *accountability*

Convidados(as): Prof. Dr. Elton Nardi (UNOESC) e Profa. Dra. Karlane Holanda (IFCE)

Debatedores: Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Arlane Markely (SME-Crato) e Prof. Me. Felipe Valdevino (URCA)

### **Sobre a Biblioteca ANPAE**

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua

produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

### Dados Internacional de Catalogação na Publicação (CIP)

Z66f

Formação e gestão educacional em tempos de pandemia: currículo, trabalho e formação docente / Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará. Organização: Clarice Zientarski, Felipe Gonçalves Valdevino e Perla Almeida Rodrigues Freire. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

Recurso Digital

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 80 páginas

ISBN: 978-65-87561-13-4

1.Educação. 2. Formação. 3. Currículo. 4. Pandemia. I. Zientarski, Clarice. II. Valdevino, Felipe Gonçalves. III. Freire, Perla Almeida Rodrigues. IV. Título

CDU 371.122/49

CDD 371.37

**A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.**

**Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:**

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Carlosaguiar48@gmail.com

Gravura da capa: Forte Schoonemborch de Arnoldus Montanus, 1671, sobre gravura de Jan van Brosterhuizen baseada em desenho de Frans Post, 1645. Acervo: Den Haag, Koninklijke Biblioteek, cota 185 B 14. Apud: AMORIM, J. Terto de. O "Siara" de Frans Post: um documento artístico e histórico para o Ceará. Utrech: Ed. do Autor, 2017. A figura retrata a foz do rio Ceará, região da atual cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, no Brasil. Ao fundo o forte holandês.

## Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)

Distribuição Gratuita

## I SEMINÁRIO ESTADUAL ARTICULADO ANPAE-ANFOPE - CEARÁ

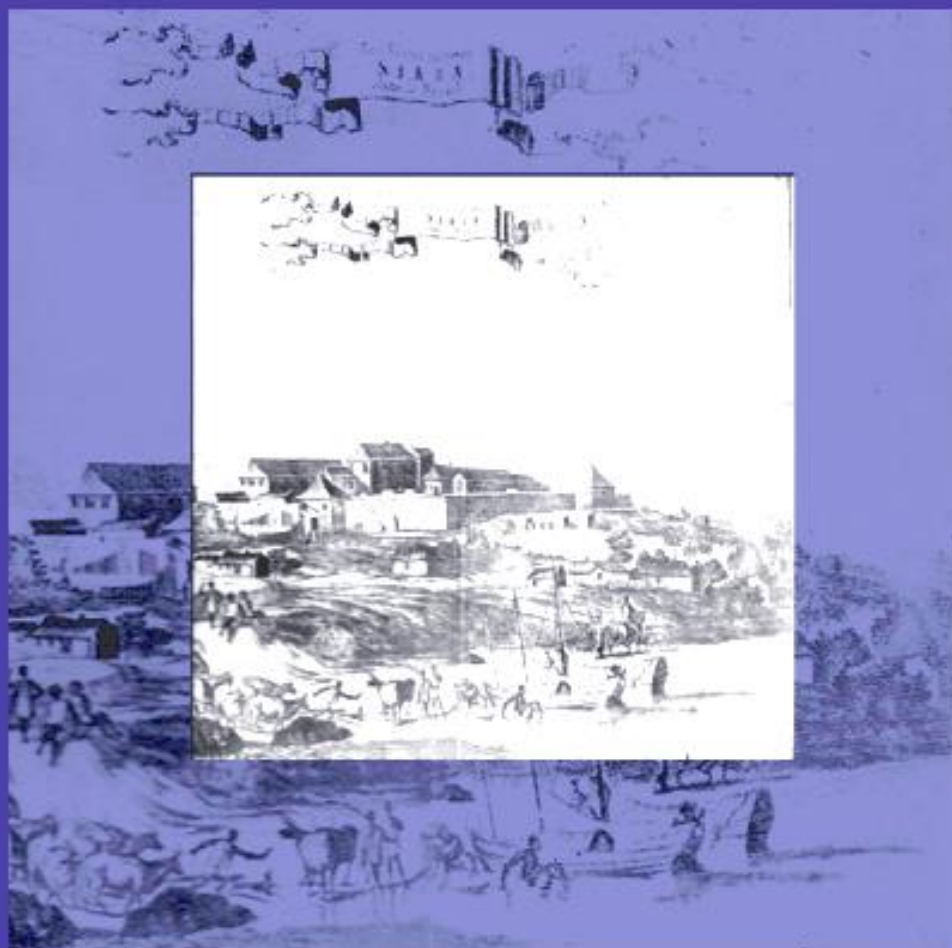
*Formação e gestão educacional em tempos de pandemia*

### REALIZAÇÃO:



### APOIO:





## SUMÁRIO

---





# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO 12

### GT2 - CURRÍCULOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS

#### RESUMO I 15

**ANÁLISES E PERCEPÇÕES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES DE DOM AQUINO-MT NAS DISCUSSÕES E CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.**

- ❖ Mário Alves dos Santos

#### RESUMO II 19

**ESCOLA SEM PARTIDO: QUEM GANHA COM A APOLITIZAÇÃO DE UMA ESCOLA ACRÍTICA**

- ❖ Francisco Samuel de Sousa e Silva
- ❖ Francisca Valéria Aguiar Ramos
- ❖ Paula Trajano de Araújo Alves

### GT 3 - TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

#### RESUMO I 24

**A FORMAÇÃO DOS FORMADORES NO PROCESSO DO ENSINO NÃO PRESENCIAL: EXPERIÊNCIAS DE WEBINÁRIOS NA UFMA DURANTE A PANDEMIA**

- ❖ Francimar Oliveira M. Carvalho
- ❖ Naiacy de Souza Lima Costa

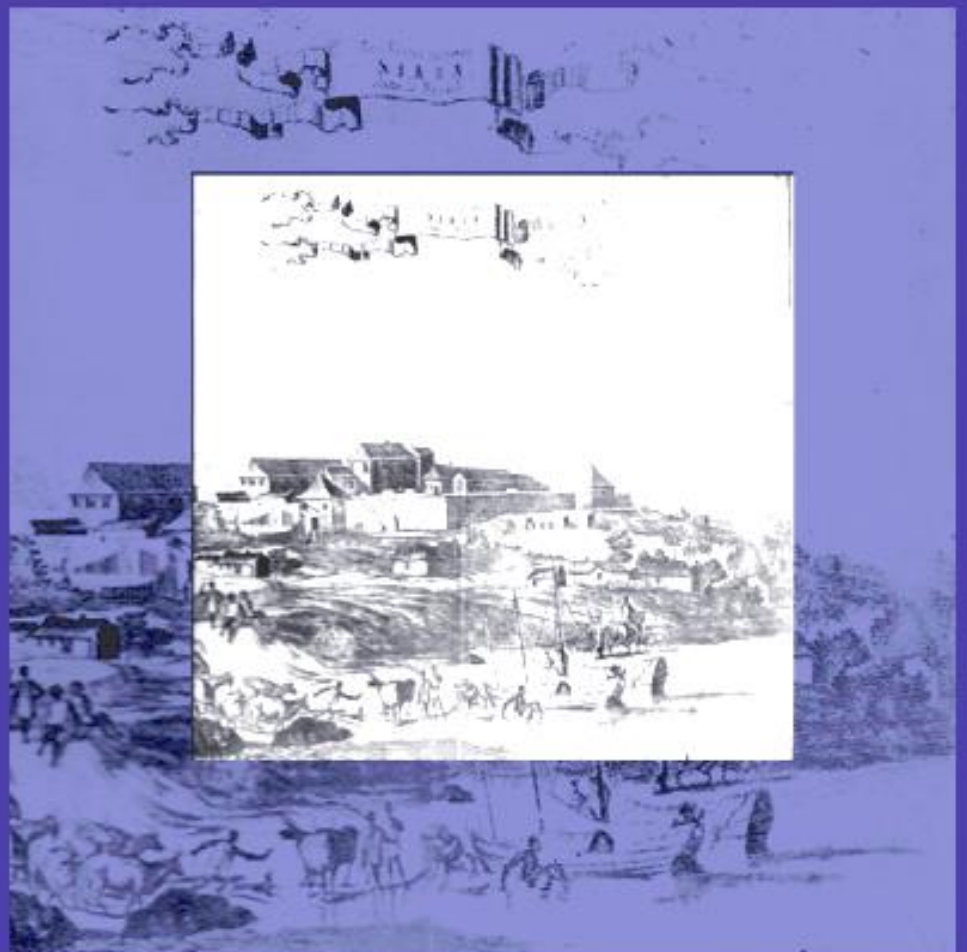
#### RESUMO II 29

**ENSINO REMOTO, DILEMAS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DOS DESAFIOS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

- ❖ Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior
- ❖ Felipe Gonçalves Valdevino

<b>RESUMO III</b>	<b>34</b>
<b>UMA OLHADA NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: OS RESPONSÁVEIS E OS RESPONSABILIZADOS/AS</b> ❖ Francisca Clara de Paula Oliveira	
<b>RESUMO IV</b>	<b>39</b>
<b>ENTRE CAFÉS, BOLOS E CHIRINGA: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DO ALTO SERTÃO BAIANO</b> ❖ Maria Cláudia Meira Santos Barros	
<b>RESUMO V</b>	<b>44</b>
<b>ANFOPE: CONTRIBUIÇÕES AOS FÓRUMS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> ❖ Celi Nelza Zulke Taffarel ❖ Fernando José de Paula Cunha	
<b>RESUMO VI</b>	<b>48</b>
<b>AVANÇOS E RETROCESSOS: A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA(PPDT) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CARIRIAÇU-CE</b> ❖ Edilio Quintino de Oliveira	
<b>RESUMO VII</b>	<b>52</b>
<b>ARTICULAÇÕES ENTRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO HISTÓRICO</b> ❖ Joelma de Oliveira Albuquerque ❖ Celi Nelza Zulke Taffarel	
<b>RESUMO VIII</b>	<b>57</b>
<b>ENSINO REMOTO E PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO DA UBERIZAÇÃO DOCENTE?</b> ❖ Francisca Valéria Aguiar Ramos ❖ Francisca Valéria de Sales Peixoto ❖ Kelly Maria Gomes Menezes	

<b>RESUMO IX</b>	<b>61</b>
<b>DESAFIOS DOCENTE NO APRENDER A FAZER COM AS TICs.</b> ❖ Marly dos Santos Alves	
<b>RESUMO X</b>	<b>65</b>
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS DA PRECARIZAÇÃO E FRAGILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE</b> ❖ Paula Trajano de Araújo Alves ❖ Francisca Valéria de Sales Peixoto ❖ Francisco Samuel de Sousa e Silva	
<b>RESUMO XI</b>	<b>69</b>
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROBLEMÁTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b> ❖ Perla Almeida Rodrigues Freire ❖ Francisco Carlos Alves de Lima ❖ José Ricardo Paula Castro	
<b>RESUMO XII</b>	<b>74</b>
<b>A INVISIBILIDADE DAS CIENTISTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA</b> ❖ Maria Lucimar Alencar de Sousa Silveira ❖ Flomar Ambrosina Oliveira Chagas	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b>	<b>79</b>



# APRESENTAÇÃO

---



## APRESENTAÇÃO

---

**E**m 2020, fomos surpreendidos com a pandemia do Covid-19, acontecimento sem precedentes na história recente. Nossas vidas foram impactadas sobremaneira. Redes públicas e privadas de ensino e as universidades interromperam suas aulas. Passado 1 ano do anúncio da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em todo o país somam-se mais de 270.000 mortes.

Não bastasse a crise sanitária, o Brasil vive uma escalada fascista sob os auspícios de um grupo de extrema direita, onde o descaso à saúde, à educação e ao trabalhador têm imperado. Os desafios, portanto, não são apenas sanitários, mas morais e éticos. A negação à gravidade da doença agravou ainda mais a situação. E a escola, como se viu, tornou-se tema de debate: por que fechar? Quando abrir novamente?

Nesses tempos difíceis, a resistência, o cuidado consigo e com o outro têm marcado nosso cotidiano, e a luta por uma educação pública e de qualidade, para todos e todas, não cessou, demandando maiores esforços frente aos desafios impostos.

Nesse cenário, as seções estaduais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no Ceará promoveram o I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará, com o tema “*Formação e gestão educacional em tempos de pandemia*”, realizado em formato online, nos dias 30 de setembro e 01 de outubro de 2020.

Articulando duas importantes associações, marcadas pela defesa da escola e dos professores, o evento teve como foco as disputas em torno da educação pública no Brasil e no Ceará. Foram promovidos debates em torno do financiamento da educação, da gestão educacional, da formação e precarização do trabalho dos professores, contando com a participação de centenas de inscritos, dos mais diversos locais do Brasil.

O evento só foi possível pela articulação entre sujeitos e instituições que tomaram frente de todo o processo organizados em diversas comissões. Associadas e associados da Anpae e da Anfope. Professoras(es), pesquisadoras(es) e estudantes. Este esforço encontrou apoio nas instituições dos envolvidos na organização, a quem agradecemos: a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Regional do Cariri (URCA).

Os anais eletrônicos ora publicados reúnem os resumos apresentados nos *Grupos de Trabalhos Currículos, Práticas pedagógicas e Movimentos Sociais* e *Trabalho e Formação Docente*. A pesquisa em educação não é meramente factual, ela é fruto de uma realidade objetiva, imersa no mundo fenomênico. Contudo, refletida no concreto pensado, busca antes de tudo a essência dos fenômenos, pois fenômeno e essência não coincidem, e disso trata a ciência, a pesquisa científica. Desse modo, os trabalhos expostos nesse volume, em forma

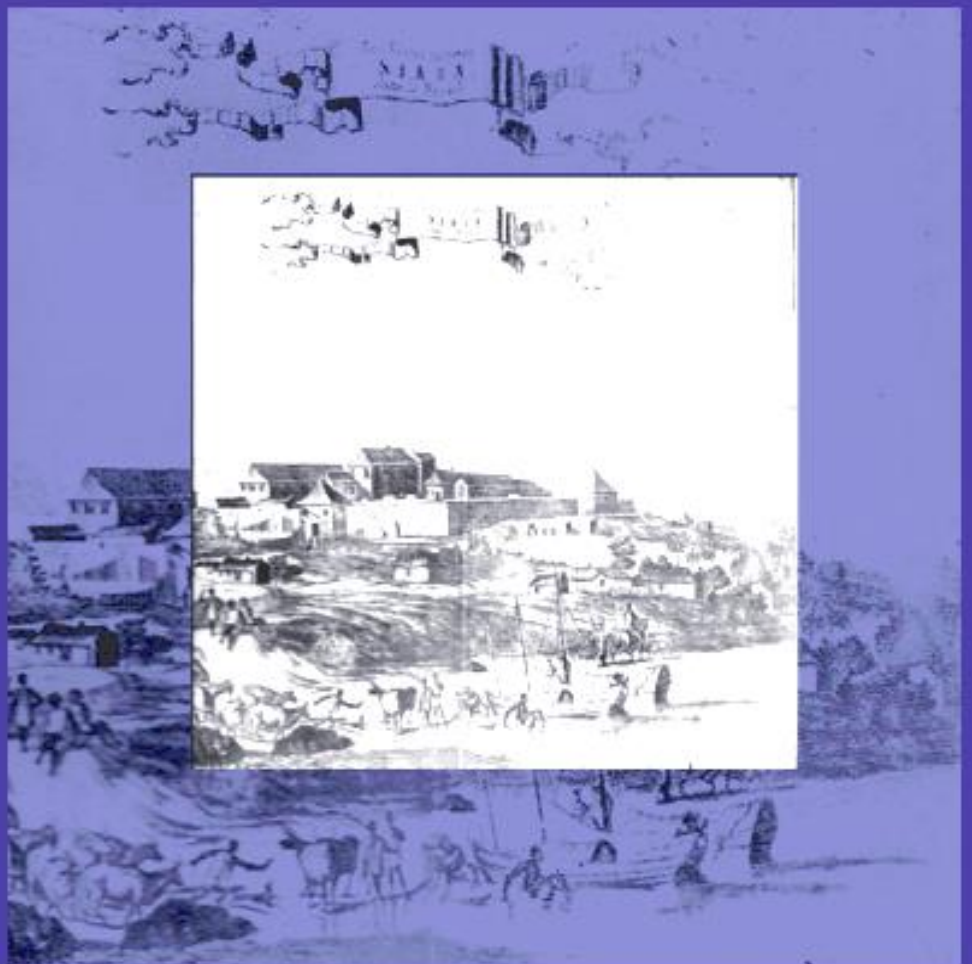
de resumos expandidos, apresentam discursões referentes ao cenário educacional brasileiro no período de pandemia, ao mesmo tempo em que tecem reflexões sobre os debates referentes ao ensino remoto e a política de formação de professores.

Os textos apresentados tratam de análises críticas que abordam a política educacional de modo geral, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como se debruça em questões voltadas para formação docente e práticas pedagógicas; para a discussão da escola sem partido, para um projeto de escolarização com bases pedagógicas que vislumbram um projeto histórico social com base no materialismo histórico dialético. São abordados, ainda, a problemática da formação inicial de professores, assim como para as nuances que o contexto pandêmico refletiu no cenário educacional como um todo.

Desejamos uma boa leitura e acreditamos que esses tempos difíceis deixarão ensinamentos – embora marcados na dor e no luto, cabendo a nós, sociedade brasileira, irmos à luta em defesa do direito à educação de qualidade, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Pela memória de todas e todos que foram vítimas da negligência, do negacionismo e do pouco caso governamental.

*Os organizadores*



## **RESUMOS**

---

**GT2  
CURRÍCULOS,  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
E MOVIMENTOS SOCIAIS**



---

## ANÁLISES E PERCEPÇÕES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES DE DOM AQUINO-MT NAS DISCUSSÕES E CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Mário Alves dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: marioagoramt@gmail.com

### INTRODUÇÃO

As discussões acerca de uma educação de qualidade e que seja para todas e todos sempre estiveram nos anseios da sociedade e conseqüentemente na pauta de muitos governos, porém, o que sempre esteve em pauta quase nunca foi prioridade. Foram muitas as políticas públicas ou de estado que mais se assemelharam a políticas de governo do que o contrário. Nos últimos anos temos acompanhado exaustivas reflexões, críticas e diálogos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual desde 2015 vem sendo pensada debatida e construída, inclusive através de audiências públicas, mas só sendo homologada em forma de documento no ano de 2017.

O documento traz a proposta de uma reorganização da educação por meio de dez competências gerais que são: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e por fim responsabilidade e cidadania. Sendo assim, torna-se comum as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos durante todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Para que essas competências fossem desenvolvidas, as redes de ensino precisariam elaborar ou reelaborar os currículos escolares mostrando autonomia. Em Mato Grosso houve consultas públicas até que se chegasse à versão final do (DRC/MT – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso), o qual foi construído a partir da BNCC, possibilitando às escolas trabalharem uma parte curricular diversificada. No entanto, para essa implementação de forma crítica é preciso empenho dos gestores os quais precisam ser dinâmicos, além de professores e comunidade escolar.



Ao falar da importância de gestores dinâmicos para condições adequadas de trabalho na escola, Santos (2008) afirma que ter autonomia depende da competência dos gestores das unidades escolares e, continua dizendo que essa autonomia é importante para que haja intervenção nas grandes mudanças que se operam na sociedade. Sendo assim, tendo em vista que a BNCC propõe mudanças significativas que atingem direto e indiretamente a sociedade, é imprescindível que gestores e sua equipe escolar tenham conhecimento profundo do conteúdo do documento para não só possibilitarem que sua aplicação e o alinhamento curricular considere a realidade de sua instituição, mas também que os resultados sejam significativos e venham na medida em que o trabalho for sendo feito.

O que se observa é que ainda existem muitas indagações acerca do documento e de sua relevância. Por isso que buscamos ouvir profissionais da educação para aferir algumas dessas angústias. Acreditamos que essa análise se faz necessária nesse momento de implementação do documento porque “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 13).

Sendo assim, o envolvimento responsável de gestores, professores e comunidade escolar no sentido de questionar os prós e contras existentes nesse processo bem como envolver familiares e alunos nessas discussões possibilitará um currículo que atenda as necessidades locais e não aquele de gaveta que apenas reproduz o que é normatizado e imposto. O presente trabalho trata-se de um estudo realizado com professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Dom Aquino-MT no ano de 2019. Uma vez que, os professores, em meio a formações para implementação do DRC/MT externavam inúmeros questionamentos em relação a aplicação da BNCC na Rede Municipal pesquisada.

Carole Pateman (1992) aborda um aspecto essencial do acesso dos indivíduos nas sociedades modernas ao processo decisório: a possibilidade de alteração da própria atividade política. Destaca que o problema da participação conserva um papel central na teoria da democracia contemporânea que é, apesar das aparentes dificuldades, passível de aplicação. Considerando a abrangência do assunto e o quanto já vem sendo discutido no Brasil atualmente, procurou-se fazer um recorte dos aspectos psicossociais, buscando dados referentes aos motivos da inquietação dos professores sobre o entendimento da BNCC, relacionando-os com algumas variáveis, como: condições de trabalho e falta de motivação bem como buscar compreender o porquê dos pontos negativos.

Procuramos Aferir as clarificações da proposta do Estado com suas particularidades, mas esperando que a mesma não deixasse dúvidas de compreensão para aqueles professores. Vimos tal necessidade por entender a importância da teoria caminhar junto à prática.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo seguiu o modelo não experimental, ou seja, se desenvolveu sem a manipulação de variáveis de forma a observar os acontecimentos em ambiente natural e depois analisá-los. Segundo Sampiere et al. (2006, p. 225) na pesquisa experimental, as relações entre variáveis se realizam sem intervenção ou interferência direta. A pesquisa foi do tipo descritivo, pois como afirma Cervo (2007, p. 60), esse tipo de pesquisa observa-se, registra-se, analisa-se, correlaciona-se fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

A partir das incursões acima se permitiu então construir um desenho metodológico para esta investigação científica onde está assumiu um enfoque qualitativo de investigação. Para Teixeira (2014, p. 137) na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, a compreensão dos fenômenos estudados. A pesquisa teve como contexto a Rede Municipal de Ensino de Dom Aquino-MT com uma amostra de 20 professores de turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O problema da participação conserva um papel central na teoria da democracia contemporânea que é, apesar das aparentes dificuldades, passível de aplicação. Nesse sentido, Sawtell (1968, p. 1) afirma que a participação consiste em quaisquer dos processos pelos quais os empregados, além dos empresários, também contribuem de modo positivo para que se consigam decisões administrativas que afetem seu trabalho.

Com relação aos discursos que tratam de políticas voltadas ao ensino e principalmente a escola pública Libâneo (1984, p. 12) diz que:

A democratização da escola pública deve ser entendida como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Desse modo, podemos compreender que a reelaboração crítica acerca da democratização da escola pública contribui para que a sociedade seja partícipe nas decisões que tanto direto quanto indiretamente lhes dizem respeito enquanto cidadã que precisa exercê-la para que de fato tenha sua vida transformada. Essas afirmações contribuem para a nossa iniciativa de incluir atores da sociedade na coleta de informações acerca de políticas públicas que dizem respeito à educação, a qual deveria ser a preocupação primária dos nossos governantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos a pesquisa, a percepção que tivemos foi de que pontos importantes da proposta a nível estadual, não estiveram muito claros na etapa de consulta pública da Base Nacional Comum Curricular. Isso dificultou o entendimento na integra da proposta bem como sua compreensão por parte dos profissionais da educação do município de Dom Aquino e, conseqüentemente os mesmos não puderam contribuir qualitativamente como queriam e assim muitas de suas angústias não puderam ser externadas. Verificamos que 80% dos profissionais participaram da consulta pública acerca do documento e 20% não participaram. Dos que participaram 50% disseram que a participação foi apenas como protocolo, mas sem conhecer de fato do que o documento se tratava. Os 20% que não participaram da consulta pública, disseram não dominar os recursos pelos quais a consulta foi feita ou não ter interesse. Por não acreditar em mudanças significativas no currículo escolar.

Sabemos que desde o início deste ano de 2020 o referido documento já está sendo implementado pelas redes de ensino e que as dificuldades de compreensão por parte dos profissionais ainda são significativas. A pergunta que deixamos é: Se a BNCC e consequentemente o DRC/MT - Documento Referencial Curricular para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso não atendem as angústias e necessidades do contexto em que estão inseridas as unidades escolares, como poderemos esperar contribuições relevantes desses documentos para a sociedade? A resposta pode estar em cada um de nós se exercermos nossos direitos de cidadãos frente aos desafios que esse cenário de análises, reflexões e mudanças nos impõe.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, abr.

BRASIL. **Constituição: 1988**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 15/96 e Emendas constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**... Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados>.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

LIBÂNEO, José C., **A prática pedagógica de professores da escola pública**, tese de mestrado, PUC/SP, 1984 (mimeo).

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**/Carole Pateman; tradução de Luiz Paulo Rouanet – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SAMPIERE, R. H; Collado, C. H; Lucio, P. B. (2006) **Metodologia da Pesquisa**. 3ª Edição- São Paulo: McGraw-Hill.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SAWTELL, R., **Sharing our Industrial Future?** (The Industrial Society), Londres, 1968.

---

## ESCOLA SEM PARTIDO: QUEM GANHA COM A APOLITIZAÇÃO DE UMA ESCOLA ACRÍTICA

**Francisco Samuel de Sousa e Silva**  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
E-mail: samicks2@yahoo.com.br

**Francisca Valéria Aguiar Ramos**  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
E-mail: leriaveloso@gmail.com

**Paula Trajano de Araújo Alves**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
E-mail: paula.trajano15@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Existe um pensamento propalado no senso comum, embora não devidamente questionado, de que “política, futebol e religião não se discute”, todavia, sobretudo no que tange a política, o filósofo grego Platão (428 a. C. - 347 a. C.) já advertia que “se discute sim”, pois “o castigo dos bons que não fazem política é ser governados pelos maus”.

A proposta do movimento Escola sem Partido visa explorar justamente a ignorância - e indiferença - de algumas pessoas sobre a relevância da política no seu dia a dia. Ademais, os leigos tendem a confundir “política” com “politicagem” ou “política partidária”, que gera uma rejeição à discussão da política no cotidiano das pessoas.

O golpe parlamentar<sup>1</sup> de 2016 que culminou no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, endossado por uma campanha midiática contra o Partido dos Trabalhadores (PT) e encabeçada pela imprensa conservadora, pelo PSDB e pelo empresariado brasileiro que usam a operação lava-jato como plataforma de militância.

---

<sup>1</sup> Foi um golpe parlamentar, cujo processo demorou 9 meses, de 2 de dezembro de 2015 a 31 de agosto de 2016, pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, a partir de denúncia por crime de responsabilidade impetrada por Hélio Bicudo (um dos fundadores e militantes históricos do PT) e pelos advogados Miguel Reale Júnior (PSDB) e Janaina Paschoal (PSDB). (LUCENA, PREVITALI, 2017).

Nesse contexto, em que se reforçou a ojeriza contra políticos e seus congêneres, foi que o procurador Miguel Najib, em São Paulo, no ano de 2003, idealizou o Movimento Escola sem Partido (EsP), supostamente em resposta à um professor de História de sua filha que teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis.

Todavia, esse movimento que se apresenta como “apartidário” manteve-se em anonimato até 2014, quando recebeu apoio de Eduardo e Carlos Bolsonaro que se propuseram a instalar essa proposta em suas respectivas cidades.

A partir das exposições supracitadas, trabalhamos as seguintes questões: quem ganha com a apolitização que fomenta uma escola acrítica através da proposição de alteração da Lei n.º 9.394 que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para implantação da EsP? Como exercer a liberdade de cátedra nas escolas diante de tamanho cerceamento da pluralidade de pensamentos? Por fim, quais as respostas do Supremo Tribunal Federal as provocações suscitadas pelo EsP?

O presente artigo tem como objetivo geral analisar sobre quem ganha com a apolitização das escolas por meio de uma educação acrítica; tendo como os objetivos específicos investigar quem se beneficia com a apolitização das escolas; examinar como se exercer a liberdade de cátedra ante as restrições do EsP? Avaliar as respostas do STF as provocações do EsP.

De modo que, esse movimento supostamente apartidário não seria tão neutro e independente como alegavam os seus idealizadores. O EsP se mostrava como apartidário, quando na verdade representava agentes e interesses que visava cercear a liberdade cátedra nas escolas e sobretudo vetar o fomento de uma educação crítica em nossas instituições de ensino.

## DESENVOLVIMENTO

Para se apreender melhor o processo em que o EsP ameaçar a educação nacional, é preciso compreender seu contexto histórico, percorrendo seus caminhos com a devida percepção e coerência. Para Najib (2020), fundador do movimento, esse nasceu com o intuito de peneirar informações dadas de professores a alunos nas escolas brasileiras, tanto na Educação Básica quanto no Nível Superior<sup>2</sup>.

Para o fundador e, atualmente desvinculado do EsP e não mais responsável pelas atividades dos canais do ESP, desde 22 de agosto de 2020, a visão crítica era distorcida por “um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Em contrapartida, Frigotto (2017) comunica que seu advento é uma ameaça à sociedade e a aniquilação da formação humana das escolas públicas, algo que vem há anos, por uma desigualdade social, econômica, educacional e cultural no século atual e, no anterior, com cenas ditatoriais e golpes, sucedendo, pois, ao Golpe de 2016, ao comentar que a não coincidência provinha de “conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos

---

<sup>2</sup> Segundo o site oficial do **Escola sem Partido**, o movimento foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos;

vinculados às lutas dos trabalhadores por seus direitos”, para não perder seus privilégios. (FRIGOTTO, 2017, p. 22-23).

Ao perceber que o EsP vai de encontro ao aluno ter a percepção de conhecimento de mundo, Frigotto (2016) comenta que a liberdade de educar dá lugar à instrução, ao perceber que ultrapassa a fronteira da educação, ao dizer que

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (FRIGOTTO, 2016 p. 12).

Levando a crer que a forma que passa a todos e a todas é benéfica ao iludir com falácias, quando se fala de um progresso no âmbito do trabalho ou, melhor dizendo, da ‘liberdade’ na formação do aluno.

Por mais que o Esp esteja com a dada intenção de combater, segundo o site da Escola Sem Partido (2020), a doutrinação ideológica<sup>3</sup>, sua debilidade impacta no setor público, com uma identidade em crise, criminalizando o trabalho pedagógico, pois

O objetivo desse movimento é silenciar vozes, criminalizando o trabalho docente; é perseguir, demitir e até prender docentes que defendem uma visão de mundo contrária ao status quo e colocar a educação a serviço dos interesses do mercado (SOUZA et al, 2016, p. 153).

Todavia, essa invertida contra a liberdade de cátedra e, por conseguintes aos professores e professoras, não logrou êxito em suas demandas junto a STF, vindo a sofrer recorrentes derrotas na suprema corte, como se pode apreender, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental ADPF, n. 548, quando assim adziu a Ministra do STF Carmem Lúcia,

Liberdade de pensamento não é concessão do Estado. É direito fundamental do indivíduo que a pode até mesmo contrapor ao Estado. Por isso não pode ser impedida, sob pena de substituir-se o indivíduo pelo ente estatal, o que se sabe bem onde vai dar. E onde vai dar não é o caminho do direito democrático, mas da ausência de direito e déficit democrático. Portanto, qualquer tentativa de cerceamento da liberdade do professor em sala de aula para expor, divulgar e ensinar é inconstitucional. (..) Também o pluralismo de ideias está na base da autonomia universitária como extensão do princípio fundante da democracia brasileira, que é exposta no inc. V do art. 1o. da Constituição do Brasil. (ADPF 548).

<sup>3</sup> Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade.

Em suma, o que o STF declarou nesta e, em outras ADPFs (457, 467 526), foi a inconstitucionalidade da proposição do EsP de cercear a pluralidade de pensamentos e ideias, bem como, a tentativa de vedar o ensino das questões de gêneros, sexualidade ou de temas considerados inadequados pelos apologistas do EsP.

Essas recorrentes derrotas na última instância da justiça brasileiro, só ratificou a inconstitucionalidade dessa proposta do EsP, bem como, a inviabilidade desse movimento que mascarado de neutralidade política se transvertia da mais cruel e irracional agressão aos pensamentos e atividades humana: a censura.

## CONCLUSÕES

Considerando o exposto, podemos concluir que a proposição de imposição da Escola sem Partido não traria quaisquer contribuições positivas ou benéficas aos professores, alunos, nem tampouco, a educação brasileira; mas apenas se apresentaria como bedel das classes dominantes para cercear ou restringir ao mínimo a construção e promoção do conhecimento às classes trabalhadora.

O EsP sem partido possui sim um partido e um pauta explicita: atacar a liberdade de cátedra nas escolas para sabotar a pluralidade ideias e pensamentos nas escolas. As derrotas do EsP no STF, mais do que uma conquista dos professores e professoras, é uma vitória da educação brasileira que continuará, ainda que dentro de uma serie de limitações, mas ainda livre, fomentar e difundir o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

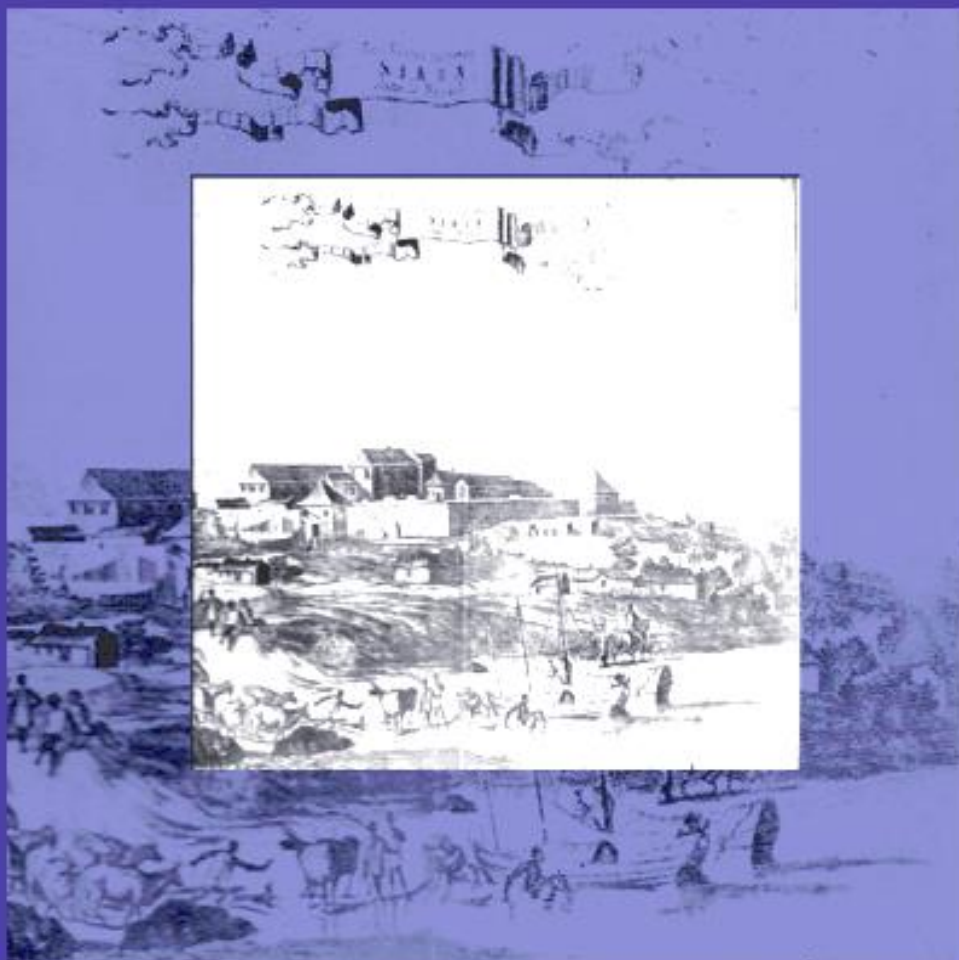
FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v.5, n. 9, p.11-13, junho, 2016;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017;

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira** – Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017;

NAJIB, Miguel. **Escola sem partido**: quem somos. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: set. 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva et at. **A ideologia do momento Escola sem partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: <http://www.andes.sindoif.org.br/wp-content/uploads/2018/11/livro-Ideologia-Do-Movimento-Escola-Sem-Partido.pdf>. Acesso em: set. 2020.



**GT3**

---

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE**





---

## A FORMAÇÃO DOS FORMADORES NO PROCESSO DO ENSINO NÃO PRESENCIAL: EXPERIÊNCIAS DE WEBINÁRIOS NA UFMA DURANTE A PANDEMIA

**Francimar Oliveira Miranda de Carvalho**  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
francimar.oliveira@ufma.br

**Naiacy de Souza Lima Costa**  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
naiacy@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a formação em exercício e as relações pedagógicas dos docentes de diversos cursos de graduação da UFMA (Universidade Federal do Maranhão), a partir da ótica do uso das TIC, mais precisamente das ferramentas digitais, como agora compreendidas sob a nomenclatura de TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação), onde a compreensão do uso e aplicabilidade destas passam a constituir-se como um desafio para o desenvolvimento de uma perspectiva metodológica diferenciada no ensino não presencial, desta maneira apresenta-se entre os entraves referentes à inclusão digital na própria UFMA.

As configurações que o trabalho docente está tendo que tomar na atualidade, por causa da pandemia do COVID-19, nos cursos de graduação, têm provocado tensos e intensos debates em face das mudanças necessárias, dentre outros fatores o ensino presencial se reinventando e a prática docente vem a constituir-se o desafio de uma práxis emancipadora mediada por linguagens e tecnologias. Como parte do desafio atual, há necessidade do deslocamento do foco no ensino presencial para o não presencial, sem perder o compromisso com a aprendizagem, adequação entre suportes tecnológicos, expressividade mediática e conteúdo. Entretanto, há de se ter compreensão de que não estamos a realizar EAD, mais atividades curriculares e ou disciplinas não presenciais.

Neste sentido, a UFMA tem promovidos Webinários, acerca da tecnologia na educação e a inclusão digital na prática docente, visando que com o domínio técnico presente no contexto pedagógico das práticas docentes venha permitir que a partir da formação providas dos Webinários na UFMA possa contribuir no processo de ensino- aprendizagem de forma significativa e inovadora, nessa conjuntura compreendida como uma ação emergencial para tentar sanar algumas das dificuldades dos docentes em lidar com as TIC, principalmente as digitais enquanto ferramentas pedagógicas para o ensino não presencial. Para Lyotard (1993, p. 18):

O grande desafio da espécie humana na atualidade é a tecnologia. Segundo ele, a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente. Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.

As dimensões pedagógicas relacionadas aos desafios da mediação tecnológica, que hoje nos é imposta face ao contexto atual e considerando o espaço que se dará as relações de ensino e aprendizagem, e geradores de um entramado de enunciações sobre esse novo modo de fazer ensino, criou-se uma verdadeira rede da qual emergem comunicação e saber, marcas e referências de implementos tecnológicos, a exigir de alunos e professores o reinventar-se.

Precisamos compreender e conhecer os meios tecnológicos, mais assegurar a nossa condição de protagonistas, ativos, e não apenas consumidores desta tecnologia e reprodutores de suas informações. Lembrando que conforme Freire (2003, p. 22), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção”, não e a simples transposição de conteúdos e métodos presenciais para meios digitais ou de acesso remoto que vão configurar esse “novo normal”.

## **EXPERIÊNCIAS DE WEBINÁRIOS NA UFMA DURANTE APANDEMIA**

A realização dos Webinários ocorreu através de inscrições na plataforma do SigEventos da UFMA, durante os meses de junho, julho e agosto. Durante esse período também foi indicada pela reitoria a possibilidade de realização de atividades acadêmicas não presenciais e não obrigatórias como eventos e seminários online. As aulas foram transmitidas através do Google Meet e ficaram gravadas durante duas semanas para visualização posterior. Esse projeto iniciou-se durante o mês de junho com a temática “O Papel do Design Instrucional na Educação à Distância”. As aulas dos Webinários promovidas pela Diretoria Interdisciplinar de Tecnologia na Educação (DINTE/UFMA) e Grupo Saúde, Inovação, Tecnologia e Educação (SAITE) foram desenvolvidas no formato de oficinas online, tinham em média 04 horas de duração e contavam com explicações sobre um tema ou ferramenta específica com espaço para que fossem tiradas dúvidas sobre o assunto tema.

Entre as ferramentas abordadas nos Webinários da UFMA houve a escolha dentre as mais ferramentas mais comuns e utilizadas para suporte de atividades pedagógicas. Dentre estas estavam principalmente as ferramentas Google e o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA). Além do Saitebooker para criação de e-books no formato

epubs. Dentre as ferramentas do Google ocorreram oficinas no formato webinários abordando o *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Drive*, *Google Planilhas*, *Google Documentos*, *Google Formulários*, *Gmail*, dentre outros.

O uso do SIGAA, fez parte de um dos webinários, onde foram colocadas as próprias limitações do sistema, que não possui as características de um LMS, ainda que contemple algumas ferramentas como fórum e chat. Sem o recurso de ferramentas externas, a possibilidade de desenvolver conteúdos não presenciais utilizando somente esse sistema se mostrou inexecutável.

Além das temáticas relacionadas a formação docente para o uso dos meios digitais através de ferramentas mediáticas, também ocorreram minicursos de temáticas diversas, além de seminários realizados por grupos de pesquisa quem mantiveram suas atividades durante o tempo de recesso das aulas presenciais por conta da pandemia.

Neste cenário de Webinários na UFMA, entre a dificuldade está a compreensão de não se trata de implementação de EAD (Educação a distância), pois a perspectiva de que trata a Educação à distância é muito mais complexa e exige um processo de elaboração muito mais detalhado.

EaD e ensino não presencial, não são de forma alguma a mesma coisa. São concepções diferentes do uso de tecnologias para fins educacionais. Por isso há de se pensar para além da exclusão digital e da própria necessidade de letramento digital tanto de alunos e professores. É preciso estar atento aos riscos da precarização do trabalho pedagógico sob a égide do ensino não presencial, que reporta a muitas questões significativas que perpassam desde repensar processo aprendizagem e avaliativo, até o próprio caráter da produção de conteúdo e de como a adaptação a essa nova realidade pedagógica tão complexa e desafiadora.

Segundo Kleiman (1995, p. 19): “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sócias que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim, o simples uso dos espaços virtuais não vem se tornar relação de ensino mais o uso deste espaço como chave que possibilita uma grande apropriação do conhecimento por meio do uso do ambiente virtual, vai possibilitar um olhar, mas culto em relação à tecnologia e sua amplificação no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto a considerar este contexto e a formação inicial dos docentes de diversos cursos de graduação da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) não contemplavam o uso das TIC e ou TDIC apresentando assim, mais um entrave para o desenvolvimento de uma perspectiva metodológica desafiadora do ensino não presencial. Foi possível perceber diversas dificuldades no desenvolvimento dos Webinários, que nessa conjuntura podem ser compreendidos como uma ação emergencial para tentar sanar algumas das dificuldades dos docentes em lidar com as mídias digitais enquanto ferramentas pedagógicas para o ensino não presencial.

Em linhas gerais, notamos a falta de sistematização pedagógica na organização da maioria dos minicursos oferecidos, onde a ênfase era no uso das TDIC pelo simples motivo de estarem sendo necessárias neste momento, ou seja, a tecnologia pela tecnologia ou mero consumo. Desta forma, o que está a acontecer neste momento é o “treinamento” para o uso do aparato tecnológico e não como esse aparato possa propiciar conhecimentos de modo

interativo com a pluralidade do “novo normal” e as diferentes formas de reconhecer e interpretar este reinventar didático a que o cenário atual está a impor, (re) significando o conhecimento científico que “ensinar a viver e traduz-se num saber prático” Santos (1997, p.55).

Estamos em uma era digital, um cenário contemporâneo com um gigantesco movimento social por meio do mundo virtual. O sistema de computação vem ficando cada vez mais indissociável da vida cultural do ser humano e, as pessoas passam a olhar o contexto de mundo, não só como um contexto estético e físico, mas como um conjunto de relações de rede que vem contribuindo para a construção do conhecimento científico de forma simultânea, de acordo com o pensamento de Levy (1993, p. 148),

Inclui as tecnologias de escrita entre as tecnologias intelectuais, responsáveis por gerar estilos de pensamento diferentes (observa-se o subtítulo de seu livro *As tecnologias da inteligência: “o futuro do pensamento na era da informática”*); esse autor insiste, porém, que as tecnologias intelectuais não determinam, mas condicionam processos cognitivos e discursivos.

A partir dessas reflexões traçamos a necessidade de conhecimento de ferramentas que podem contribuir para a construção de uma perspectiva de ensino não presencial mais interativa, mas também inclusiva e que não retire do professor a autonomia do processo de construção de uma proposta coerente de ensino aprendizagem, para além das imposições do “ensino não presencial”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando em conta que o objetivo dos Webinários era de preparação de um enfoque metodológico na mediação de ferramentas digitais. Entretanto, o enfoque observado foi a da tecnologia pela tecnologia, carecendo de uma abordagem de como a mediação das ferramentas se integra ao processo de ensino para a promoção da aprendizagem.

A adoção de soluções EAD precarizadas pode inclusive aumentar ainda mais a exclusão na universidade e ainda causar uma rejeição a ferramentas digitais para uma proposta consistente e elaborada com critérios adequados.

Desse modo, o reinventar da prática docente é um ato complexo, que exige mudanças e mudanças significativas que perpassa pela formação dos docentes o conhecimento e domínio dos processos tecnológicos e da relação pedagógica. Neste, proposito é primordial que os professores sejam maduros intelectualmente e emocionalmente, e pesquisadores que saibam motivar e dialogar com seus alunos. Olhar as possibilidades e não somente as dificuldades para que tornem o ato de ensinar uma ação de mudança e conseqüentemente um processo de construção e não somente de transmissão de informação.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9ªed. Porto: Afrontamento. 1977.

LYOTARD, J. F. (1988). **O inúmero**. Considerações sobre o tempo. Lisboa: Estampa.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Kleiman, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

---

## ENSINO REMOTO, DILEMAS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DOS DESAFIOS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

**Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Crateús  
arnobiojr07@gmail.com

**Felippe Gonçalves Valdevino**

Universidade Regional do Cariri (URCA)  
felippe.valdevino@urca.br

### INTRODUÇÃO

**E**m tempos de truçência e de incertezas às sombras de um governo neoliberal que dilacera as nossas esperanças e dissemina o caos social, a educação pública resiste às inúmeras tentativas de privatização do ensino e de consolidação de uma pedagogia que nega a vocação ontológica dos sujeitos que compõem os bancos da escola. Diante da crise do capital escancarada pela pandemia da Covid-19 a educação tornou-se um dos principais instrumentos de debate na atual sociedade que sinaliza para a domesticação à leitura dos estudantes, ou seja, o silenciamento político-pedagógico corroborando para o processo de alienação diante de todos os retrocessos presenciados.

Vistas as condições de acesso à educação diante do caos da pandemia, surgiram novas estratégias educacionais voltadas para a construção do trabalho pedagógico a qual não podemos denominar de ensino a distância (EaD), embora as condições sejam semelhantes, mas está rotulada de ensino remoto. Neste trabalho/artigo, objetiva-se tecer reflexões sobre o debate teórico-metodológico no que diz respeito ao ensino remoto de modo que seja possível construir novos diálogos de formação e apresentar as implicações e dilemas da formação docente diante dos desafios de formação na licenciatura em geografia nos sertões de Crateús.

Com a consolidação do ultraliberalismo<sup>4</sup> na política brasileira em 2018 a educação passou a ser sistematizada sob a ótica da lógica empreendedora juntamente com a articulação dos ideólogos da privatização do ensino que se diz ser neutro. No entanto, o discurso da neutralidade é em essência uma estratégia política e pedagógica a qual evidencia a escolha por opções metodológicas, pedagógicas, políticas, didáticas e epistemológicas. Visando uma educação minimante dialógica se faz necessário pautar a educação como formação humana, política e social, descartando a possibilidade da educação como formação de mão-de-obra para o capital.

Nesse sentido, é preciso compreender os desafios que estão postos à educação brasileira que se estruturam em diversos campos desde o econômico ao social. Em tempos atuais, considerando-se as condições de acesso a formação docente o governo brasileiro passou a utilizar-se do ensino remoto como possibilidade de formação.

Sabe-se, no entanto, que o ensino remoto diante do quadro político e histórico-social que estamos vivenciando tende a legitimar a educação como mercadoria e insumo econômico, visto o diálogo com as empresas que estão fomentando um ideal de educação, portanto, de pedagogia e corrobora com um projeto de educação para o capital, de exclusão de outros sujeitos do acesso à educação, logo, de outras epistemologias, simbologias e pedagogias.

Nesta produção, restringimo-nos à educação superior com abordagens na licenciatura em geografia nos sertões de Crateús. É preciso que haja reflexões sobre o ensino remoto na licenciatura e perceber suas implicações e dilemas sobre a formação docente. Freire (2003) nos diz que ensinar exige desenvolver a escutatória, que o ensino se constrói também através dos gestos e do olhar. Há, portanto, uma fragmentação do ensino e aprendizagem no ensino remoto. É preciso que se tenha um olhar atento e rigoroso para a teoria e prática na licenciatura de tal forma que possamos refletir sobre nossas ações e como estamos lidando com a formação docente.

Partimos da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica, que nos possibilita discutir e dialogar com outros sujeitos que pensam a educação de maneira sistematizada e a construir um vasto referencial teórico. Conforme Fonseca (2002), toda produção científica começa com uma pesquisa bibliográfica. Este tipo de pesquisa norteia o diálogo com outras pedagogias e epistemologias da/na escola. É ponto de partida para desvendar conceitos e estudar teorias de modo que possamos modificá-las.

Portanto, o estudo teórico é uma condição necessária para gerar a reflexão sobre o ensino remoto e apontar os dilemas e implicações na formação docente. Sem dúvidas, são muitos os dilemas que podem ser elencados visto que o ensino remoto não atende a todas as necessidades de formação profissional e individual além de não contemplar todos os sujeitos. É sabido que estudantes baixa renda apresentam grandes dificuldades de acesso à internet,

---

<sup>4</sup> O ultraliberalismo é uma ideologia política pautada nos interesses da direita e elite brasileira de modo que suas pautas sejam consolidadas na política brasileira. Essa ideologia política se refere, sobretudo, a escalada da extrema direita no país desde 2013 com as ações e manifestações contra o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) visando golpe de estado em 2016 e com a consolidação do governo Jair Bolsonaro em 2018. Em linhas gerais, o ultraliberalismo é uma face sofisticada da política neoliberal. Pode-se afirmar, portanto, que o ultraliberalismo é uma política de retrocessos dos direitos da classe trabalhadora.

portanto, de acesso as aulas remotas. Sem dúvidas, o ensino remoto é sinônimo de exclusão e despolarização do ensino.

## DESENVOLVIMENTO

É inquestionável e imprescindível a utilização de tecnologias como ferramentas de formação inicial e continuada. Sabe-se, no entanto, que o ensino remoto a partir do uso de tecnologias como ferramentas de subsídio de formação está alicerçado em um modelo de educação e ensino defendido pela agenda empresarial, do amordaçamento do discente e da mercantilização da educação.

Infelizmente, legitimar o ensino remoto diante do autoritarismo contra a universidade que está posto na atual conjuntura educacional significa defender um projeto que visa a educação como negócio e mercadoria. Em linhas gerais, as políticas fomentadas pelo ensino remoto são inconsistentes, pois são políticas que não atendem a necessidade de formação das universidades públicas federais que atendem mais de 69% de estudantes baixa renda, afirma Agência Brasil (2019).

Objetivamente, o ensino remoto pouco condiz com a realidade dos estudantes do interior da periferia do sistema capitalista colocados em posição de marginalidade e desassistidos pelas políticas de governo. Ressalta-se que se deve popularizar as tecnologias para que seja possível que todos tenham alcance a essas ferramentas de formação, tendo em vista que a democratização as ferramentas tecnológicas ainda não é uma realidade brasileira, mas sim um desafio. Conforme a Unesco (2020), o ensino remoto tem afetado mais de um bilhão de estudantes em mais de 196 países.

A partir da realidade de muitos estudantes de baixa renda o ensino remoto não nos serve enquanto classe trabalhadora rotulada politicamente como minoria social, pois apresenta condições materiais distante de sua realidade econômica e social. Dessa forma, este tipo de ensino viabiliza e legitima um projeto de redução de investimento na pesquisa, ensino e extensão. Cara (2019) ressalta que a educação é também apropriação de cultura. Nesse sentido, a formação docente de qualidade na licenciatura em geografia corre riscos visto que há uma gama de estudantes filhos da classe trabalhadora. Não há a garantia de condições materiais para o acesso ao ensino remoto.

Uma das principais implicações do ensino remoto para a formação docente é o redimensionamento da prática pedagógica a qual se distancia da práxis e da realidade da escola. A priori, enquanto dilema, é válido colocar os desafios para a formação docente que se instrumentalizam diante das dificuldades de acesso e das condições materiais. É preciso construir uma educação contra o capital (TONET, 2016). Para tal, faz-se necessário expor os dilemas e implicações para que possamos construir os meios, instrumentos e enfrentamentos contra a educação do capital.

Para além disso, Nóvoa (2020) nos diz que é preciso perceber as possibilidades para a formação docente, embora seja necessário refletir sobre a mesma. Assim, é de extrema importância tecer a discussão sobre a formação docente visto que é possível desvelar as contradições desse projeto de pedagogia (CUNHA et al., 2020). Diante da dinâmica do capital e da crise da escola a educação está mais consolidada como uma microestrutura da sociedade burguesa (SOUSA JÚNIOR, 2004). Desse modo, discutir a formação docente é refletir sobre como estamos contribuindo para a construção de uma pedagogia emancipatória



e que atores e sujeitos estamos nos tornando. Entender os dilemas e implicações na formação docente requer entender as fragilidades da formação técnica, pedagógica e política diante dos desafios do ensino remoto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusões provisórias, é válido afirmar a necessidade de perceber os dilemas e implicações da formação docente em tempo de ensino remoto para que possamos compreender as lições necessárias para a formação docente e seu compromisso com o modelo de escola democrática, progressista e humana. É urgente a reflexão sobre esta perspectiva de ensino que está posta e minimamente compreender os desafios da formação docente. Este tipo de ensino reafirma a necessidade de lutarmos por um currículo crítico e pela práxis.

O ensino remoto não tem substituído o diálogo corpo a corpo, a aprendizagem a partir do olhar, da escutatória e, tampouco tem atendido a necessidade prática da formação docente. Os novos contornos que o ensino remoto nos leva são diferentes das práticas educativas no chão da sala de aula, das vivências, experiências e das narrativas para além dos muros da escola. É preciso percorrer diante da formação docente uma trajetória de construção de teoria e de práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **Maior parte dos estudantes de universidades federais é de baixa renda** [16/05/2019]. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-05/maior-parte-dos-estudantes-de-universidades-federais-e-de-baixa-renda#:~:text=A%20maior%20parte%20dos%20estudantes,de%20Ensino%20Superior%20\(Andifes\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-05/maior-parte-dos-estudantes-de-universidades-federais-e-de-baixa-renda#:~:text=A%20maior%20parte%20dos%20estudantes,de%20Ensino%20Superior%20(Andifes).). Acesso em: 19/09/2020.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (ed.). **Educação Contra a barbárie: por escola democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 18 set. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 18 set. 2020.

SOUSA JUNIOR, Justino. A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3649/3448>. Acesso em: 17 set. 2020.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª edição. Maceió: coletivo veredas, 2016.

Unesco. **COVID-19: Ao menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar ensino a distância** [27/08/2020]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/covid-19-ao-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 19/09/2020

---

## UMA OLHADA NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID -19: OS RESPONSÁVEIS E OS RESPONSABILIZADOS/AS

**Francisca Clara de Paula Oliveira**  
Universidade Regional do Cariri (URCA)  
francisca.clara@urca.br

### INTRODUÇÃO

Decifra-me, enquanto te devoro  
(Esfinge moderna)

**E**ste trabalho tem como objetivo compartilhar reflexões sobre os desafios expostos para a educação, escola e os professores neste contexto de pandemia da COVID 19. A ideia de elaborar esse texto surgiu da necessidade de colaborar com o debate sobre os reflexos da pandemia da Covid 19<sup>1</sup> para o trabalho dos/as professores/as.

No desenvolvimento do texto procurou-se discutir a seguinte questão: por que a Pandemia da COVID 19 poderá agravar o problema da intensificação do trabalho docente e da exclusão digital de professores e alunos? Na fundamentação teórica reportou-se às reflexões publicadas por Santos (2020), Oliveira (2007), Algebaile (2014), Frigotto (2016; 2020) e Loureiro (2020) e documentos oficiais publicados abordando o tema.

### REESTRUTURAÇÃO PRECARIZADA DO TRABALHO DOCENTE NOS MARCOS DO NEOLIBERALISMO

A reconfiguração do padrão de acumulação do Capital a partir dos anos 80/90, com o incremento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs no processo de

---

1 Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Disponível no site <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> acesso em 13 Set. 2020.

produção e comercialização de mercadorias embasou os argumentos dos governos neoliberais dos países ricos e industrializados para a necessidade de fazer reformas na educação da América Latina. No Brasil, o projeto protagonizado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), a OCDE<sup>2</sup> e o Banco Mundial de “ajustar” às políticas educacionais às exigências do desenvolvimento econômico moderno inicia nas décadas de 70/80, tendo maior visibilidade nos anos 90, com as medidas de reforma do estado adotadas pelos governos Collor (1990 - 1992) e FHC (1994 - 1998; 1998 - 2002). Nas medidas adotadas por esses governos e aperfeiçoadas pelos governos que se sucederam destacamos a implantação das políticas de financiamento da educação com base em resultados.

O Estado do Ceará tem sido elogiado por ter adotado esse modelo de financiamento da educação. É o que consta em artigo publicado por (LOUREIRO et al., 2020, p.1), quando afirma:

O estado do Ceará foi pioneiro no uso de um modelo de financiamento com base em resultados no âmbito de um programa abrangente de reforma educacional que, entre outros elementos, ofereceu forte apoio a seus municípios para atingir a alfabetização universal até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, no contexto de pós Pandemia entende-se que é necessário repensar o modelo de desenvolvimento econômico adotado nas últimas décadas no país, o qual tem exigido reformas no sistema educacional brasileiro, as quais segundo Reimers (apud ALGEBAILLE, 2014), tem agravado as diferenças entre a escola ofertada para os ricos e a escola ofertada para os pobres. Dentre essas reformas cita-se a exigência de “uma nova organização do trabalho escolar”. Mas o que significa efetivamente para o ofício do/a professor/a essa reconfiguração do trabalho escolar? Que relações tem essa questão com a Pandemia da Covid 19?

Boaventura Santos (2020), no livro “Pedagogia do Vírus” elabora uma análise estrutural das consequências do novo coronavírus (SAR Covid 2), para a educação. Em sua análise o supra autor nos coloca elementos para se pensar que a atual crise sanitária não é um fenômeno tão anormal, mas um problema excepcional num contexto de normalidade social.

Tendo como base o pensamento de Santos (2020), aborda-se a questão da reestruturação do trabalho docente caracterizado por Oliveira (2007) como resultante de políticas educacionais adotadas no mundo, com aportes específicos na América Latina e no Brasil, nas palavras da autora:

Encontramo-nos diante de uma nova organização do trabalho escolar, resultado de reformas implantadas nos últimos anos, que nos indica que a escola não é mais a mesma do contexto em que foram organizados os sistemas escolares e, conseqüentemente, os sindicatos. Essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de

<sup>2</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, foi fundada em 1961, tem sede na Suécia, sendo composta por 37 países membros. A OCDE é um organismo internacional fundado pelos países da União Europeia mais os Estados Unidos como parte de um projeto de governança mundial. A partir de 2015 o Brasil começou a participar da OCDE como um “*partner*”, país parceiro.

novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica. (OLIVEIRA, 2007, p. 356/357).

Nesse raciocínio a citada autora aborda como o novo modelo regulatório de escola impacta na autonomia da escola e no trabalho do/a professor/a. Como afirma:

A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores. Esse modelo regulatório tem levado à intensificação e auto-intensificação do trabalho (Hargreaves, 1998), por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores (Ball, 2002), que se sentem auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola. (idem, ibidem, p. 356).

Na tessitura desse modelo regulatório de escola, Oliveira (2007) aponta o surgimento de uma nova subjetividade dos professores, que entende ser determinante para a intensificação e auto intensificação do trabalho docente. Esse processo ocorre pelo aumento da jornada de trabalho para preencher relatórios, elaborar projetos e buscar soluções para os complexos problemas dos alunos. A conquista da autonomia da escola trouxe esse efeito para o/a professor que passou a trabalhar muito mais do que antes. Desta forma, ressalta-se a necessidade de se pensar um projeto de educação que não dissocie melhoria dos índices educacionais das condições de trabalho do/a professor/a. Como disse Gadotti (2013) não existe ensino bom, se a comunidade está ruim.

## **A EXCLUSÃO DIGITAL DOS PROFESSORES: UM PROBLEMA HISTÓRICO QUE SE AGRAVA NA PANDEMIA**

A exclusão digital do profissional docente não se restringe apenas à conectividade do mesmo à internet, mas principalmente a formação didático-pedagógica do mesmo para trabalhar nesse cenário de educação virtual. Uma realidade que irá exigir melhores condições de trabalho associado essencialmente a um tempo maior para o professor refletir sua prática e realizar sua auto formação.

A precarização do trabalho é uma realidade do mundo capitalista globalizado, o mercado de trabalho informal é o que mais cresce nos países pobres e emergentes em consequência do modelo de desenvolvimento capitalista de matriz neoliberal. Como aponta Santos (2020, p. 16)

Na América Latina, cerca de 50% dos trabalhadores empregam-se no sector informal. Do mesmo modo, no caso do Quênia ou Moçambique, devido aos programas de reajustamento estrutural dos anos 1980-90, a maioria dos trabalhadores é informal.

Assim, os professores estão cada vez mais sendo incorporados no modelo de trabalho informal. Essa informalidade afeta a capacidade desse profissional de exercer a docência como projeto de vida. Fato, que se agrava numa crise sanitária como da Pandemia da Covid 19. Pelo exposto, compreende-se que a exclusão digital do professorado não se delimita à falta de conectividade e de um computador, mas é uma exclusão cultural, pelo fato de não ser ouvido nas principais decisões reportadas ao seu trabalho, não obstante seja o mesmo o responsabilizado pelo fracasso do aluno. Para Frigotto (2015, p. 55):

A profusão de “avaliações” ou diagnósticos promovidos pelos governos, especialmente a partir da década de 1990, sem penetrar no tecido estrutural das relações sociais que produzem o que os diagnósticos revelam, terá um duplo efeito negativo: culpabilização dos professores anulando sua função docente e desmantelando sua organização oficializando a gestão, conteúdo e métodos da educação estatal sob controle privado.

## CONCLUSÃO

É falso a afirmação de que a crise econômica provocada pela Pandemia da Covid 19 foi para todos. Os números mostram que o número de bilionários cresceu no mundo e no Brasil<sup>3</sup>. A desigualdade social aumentou e o empobrecimento dos trabalhadores também<sup>4</sup>. Essa realidade externa à escola impacta no seu funcionamento interno, porém o que historicamente temos visto é que são sempre os professores os responsabilizados pelo fracasso da educação. Nesse sentido, é fundamental que os educadores fiquem atentos para o desenho que se projeta para a educação pós pandemia.

Por fim, reporta-se à Paulo Freire ao falar sobre os males do analfabetismo ao dizer que uma “das violências que o analfabetismo realiza é a de *castrar* o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura.” A exclusão do saber ler e escrever tenderá a se agravar com a exclusão digital aumentando a violência de distanciamento social e cultural entre as pessoas, e isso não será responsabilidade e nem culpa do professor.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline B. Educação e desigualdade no Brasil no século XXI: o que levar em conta no debate, nos projetos e nas ações ? in : VELLOSO, Lucia Mauricio(Org.). **Tempos e espaços escolares** experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. 1 ed. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

BRASIL. Observatório da cultura infantil. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Disponível no site: <https://www.obeci.org/nossa-biblioteca> Acesso em: 06 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso da Educação Básica- Qualidade na aprendizagem – COEB. Disponível no site

<sup>3</sup> Gaudêncio Frigotto, « Empresários mais ricos do Brasil: a ignorância, o cinismo e a ganância que matam », *Espaço e Economia* [Online], | 2020, posto online no dia 07 abril 2020, consultado o 15 abril 2020. URL: <http://journals.openedition.org/espacoconomia/10852> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/espacoconomia.10852>

<sup>4</sup> Pandemia do coronavírus reforça desigualdade da população mais vulnerável. Disponível no site <https://www.oxfam.org.br/blog/pandemia-de-coronavirus-reforca-desigualdades-da-populacao-mais-vulneravel> . Acesso em 13 set. 2020.,

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf) Acesso em: 15 Mai. 2020

LOUREIRO, André.; CRUZ, Louise.; LAUTHARTE, *llo.*; EVANS, David K. **O Ceará é um modelo para reduzir a pobreza de aprendizagem.** Disponível no site: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/200981594196175640/pdf/The-State-of-Ceara-in-Brazil-is-a-Role-Model-for-Reducing-Learning-Poverty.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 Mai. 2016.

---

## ENTRE CAFÉS, BOLOS E CHIRINGA: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DO ALTO SERTÃO BAIANO

**Maria Cláudia Meira Santos Barros**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

caumeira6@hotmail.com

**E**ra agosto de 2017, quando em Brumado, na casa das “meninas Meira”, aproveitei a oportunidade de falar do interesse em registrar as memórias das professoras do município de Brumado, formadas entre 1950 e 1960. A partir de então passei a um convívio mais intenso e a cada encontro novas professoras, amigas e familiares das “meninas Meira”, passaram a apresentar interesse em narrar suas memórias.

Dessa forma, nesse resumo, apresento a pesquisa de tese em andamento do Doutorado em Educação pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), intitulada **“Memória e trajetória de vida de professoras do Alto Sertão da Bahia”** a partir de perspectivas metodológicas assentes na abertura, atenção e implicação em alguns princípios e procedimentos da história oral apoiada na observação, recolha de fotos e documentos e nas narrativas memoriais, uma vez que aborda a experiência como busca da pluralidade de vozes e pistas para pensar a construção das singularidades de vida e formação das professoras através dos acontecimentos que perpassam suas narrativas.

Tal pesquisa, objetiva compreender as singularidades do processo de formação docente e da vida, a partir da narrativa memorial das professoras do município de Brumado, formadas nas décadas de 1950 e 1960 nas Escolas Normais do Alto Sertão da Bahia. Busca ainda repensar através de fotos, diários, cadernos de planejamento, fatos vivenciados e o sentido subjetivo implícito a cada narrativa.

Foi estando “atenta ao presente, suspendendo julgamentos e intenções” (MASSCHELEIN, 2008) buscando novas formas de abordagem, que surgiu a oportunidade de utilizar as rodas de conversa com essas senhoras como dispositivos para percepção e acompanhamento do processo de narrativa de suas lembranças. São memórias pessoais, mas, sobretudo, memórias sociais, memória familiar e grupal, uma vez que esse grupo de participantes mantém entre si algum tipo de elo, de vínculo afetivo o que dá suporte as memórias coletivas.

Fazem parte das rodas de conversa, 15 professoras - denominadas aqui por nomes fictícios de plantas do sertão nordestino - que através das narrativas trazem à baila lembranças da infância e as dificuldades para estudar. O estudo com professoras leigas ou



com os pais; as superações advindas com o distanciamento da família para ingressarem no ensino fundamental em outros municípios; as vivências enquanto normalistas, os professores, o baile de formatura; o deparar-se com a primeira sala de aula, geralmente multisseriada, as estratégias de ensino, a relação com os alunos, o desenvolvimento e profissionalização no decorrer do tempo, dentre outras questões.

Tal prática de pesquisa crítica e participativa, não depende de método, mas sim de disciplina, pois não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre, uma vez que é necessário “não uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão” (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

Assim, fui seguindo um percurso sem um final claramente definido, que as ações e reações foram se conectando criando novos significados para a investigação, a tal ponto que não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas [...] mas, um caminhar traçando no percurso suas metas (PASSOS e BARROS, 2009, p.17), inserindo-se de uma maneira diferente, não só coletando dados, mas produzindo-os, processando-os, pois o que importa é a liberdade de criação em função daquilo que pede o contexto.

No decorrer do estudo o comprometimento, a valorização, a atenção as narrativas, a confiança e carinho recíproco nos tornou ansiosas à novas rodas de conversas. Os encontros coroados de lembranças vivas, gestos, cantorias, silêncios e até pequenas dramatizações, foram possibilitando a atenção as diferenças e singularidades de cada protagonista.

As experiências perpassam a construção das subjetividades dessas mulheres, que trazem em suas narrativas os acontecimentos que vivenciaram no período em que cursaram a Escola Normal de tal modo que, mesmo quando retratam lembranças de uma mesma situação, apresentam experiências singulares. Visto que, a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça nos toques, requer um gesto de interrupção [...] que “nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2017, p. 25/27).

Sendo a experiência aquilo que nos passa, o que nos toca, a possibilidade de que tenhamos experiência, requer que algo nos aconteça e isso requer um gesto de interrupção,

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, se ater mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza [...] (LARROSA, 2017, p. 25).

Conforme o autor, a experiência não é aquilo que se passa, que acontece ou o que se toca. Ela se faz de forma inversa: é preciso que algo toque, aconteça e passe no sujeito. A experiência é o que “nos acontece” (ibidem), nos toca, nos modifica, reverbera em nós a possibilidade de devires outros.

Os acontecimentos, portando devem ser entendidos não no sentido de eventos que simplesmente acontecem, mas, partindo daquilo que Larrosa buscou problematizar, deve ser considerado como experiências que, ao acontecer, mobilizam a vida em um caminho que enseja a atribuição de sentidos, ao campo das possibilidades.

Foi assim, entre cafés, bolos e chiringa (biscoito de goma conhecido no sertão baiano), que em tarde de intenso calor, característico de Brumado que realizamos uma de nossas rodas de conversa, onde as lembranças da Escola Normal foram trazidas à tona. Dessa forma, narra-nos Bromélia que:

Os professores da Escola Normal eram rigorosos [...]. Alguns faziam apontamento no quadro e a gente copiava. Outras vezes faziam a leitura. Era comum emprestarmos os cadernos, completar os apontamentos um dos outros. Todos os colegas se davam bem. Fiz boas amizades. Não tinha quase nenhum livro, mas quem tinha emprestava para que pudéssemos copiar o assunto. (BROMÉLIA, 2018).

As lembranças de Jurema dizem respeito à chegada do município de Barra da Estiva com a família para Brumado onde começou seus estudos:

Nasci no município de Barra da Estiva cheguei aqui em Brumado em 1945 junto aos meus irmãos. Éramos dez ao todo. Fomos morar aqui mesmo na rua de baixo (abaixo da Igreja matriz) [SILÊNCIO]. Fiz admissão em Caetité e gostei muito do estudo na escola normal. Meu pai era muito austero e rigoroso na educação dos filhos, principalmente das mulheres, fazendo com que eu me adaptasse muito bem a casa das freiras pois gostava muito do ambiente religioso e cheguei mesmo a pensar em ser freira, mas a vida me reservou outro destino. O período que estudei em Caetité foi maravilhoso! Oh tempos bons de minha vida! Tenho lembranças inesquecíveis daqueles anos. Da casa das freiras. Eu gostava daquele ambiente religioso. Pensei até em ser freira. Quantas lembranças!!! Até sonho com aqueles dias (JUREMA, 2019).

Segundo narrativas de Juazeiro, uma mulher no auge de seus 86 anos de vida, que não aparenta, quem quisesse estudar naquela época não tinha outra opção, pois só havia na região a Escola Normal de Caetité e uma outra de origem presbiteriana na Chapada da Diamantina, porém particular.

A Escola Normal de Caetité era muito famosa. A bem da verdade se chamava Escola Normal Rural de Caetité, e eu não sei até hoje porque o “rural”. [Risadas] Vinha gente de todo lugar pra estudar: Condeúba, Macaúbas, Guanambi, Jaguarari. Vinha gente desta região toda por aqui. Quando se aproximava os dias de matrícula a noite ouvíamos os trotes dos cavalos chegando. Tinha quem fosse de carro de boi. Caminhão ou automóvel era mais difícil, pois não tinha estrada. Eu me formei em 1950 (JUAZEIRO, 2019).

De acordo a narrativa da professora Caatingueira, uma senhora vaidosa, que nos diz não abrir mão do batom, sombrancelhas e cabelos devidamente arrumados, de temperamento meigo, sensível e de bem com a vida que pinta telas lindíssimas, o período que passou em Caetité lhe traz muitas saudades. Ela nos diz que:

O prédio da Escola Normal onde eu estudei, e as meninas, no nosso tempo, né, [...] hoje tá funcionando a Câmara Municipal. Continua um prédio muito bonito. A casa das freiras era na Rua Barão, rua larga, toda no paralelepípedo, pra escola normal íamos em fila [risos], descíamos a Rua Barão, entrava num beco a esquerda e logo chegava a escola. Hoje em dia há uma praça em frente, muito bonita, mas naquele tempo nem era calçada a rua. Oh saudade da escola Normal Rural de Caetité. Das colegas! Da casa das freiras! Tudo desmanchou. Só tem lá o salão nobre, onde faziam as festas. Foi um tempo muito bom. Aprendíamos nem que fosse na marra. Não tinha livro, era tudo copiado, passado a limpo com capricho (CAATINGUEIRA, 2019).

As professoras Jurema, Bromélia e Caatingueira, ao contrário de Juazeiro moraram na casa das freiras, um ambiente cheio de regras e que tinham que “acordar cedo para tomar banho, o banho era frio não tinha água quente não. Depois íamos pra capela pra só depois da reza tomar café” (Bromélia, Caatingueira e Jurema, 2018).

Já a professora Carnaúba faz referência a chegada de missionários estadunidenses na região da Chapada Diamantina onde fundaram a escola em que fez o Curso Normal

A escola americana presbiteriana era famosa pela rigorosidade metódica, excelência dos professores e material didático. Estudei lá durante seis anos e ao término tinha condições soberba de ensinar qualquer sala de aula, ou turma que me indicassem. [...] Retornava à minha casa de quando em vez, pois já imaginava a viagem à cavalo. Não havia estradas e tudo era muito difícil. [...] O esforço de ficar longe da casa de meus pais e irmãos valia a pena. Valeu, né? Tudo por um diploma de professora da Escola Normal Rural, mais tarde Instituto Ponte Nova! (CARNAÚBA, 2019).

Segundo a narrativa de Carnaúba, os missionários presbiterianos, vindos dos Estados Unidos tinha por objetivo difundir a fé, promover a educação e saúde no sertão baiano. Para tal empreita, os missionários compraram a fazenda Ponte Nova as margens do rio Cachoeirinha no município de Wagner, e aos arredores do distrito de Itacira, fundaram no ano de 1906, uma Igreja, um hospital de alta qualidade de onde surge a primeira escola de enfermagem da Bahia, um internato para moças e rapazes, bem como trouxeram a Escola Normal Rural Instituto Ponte Nova.

Nesse sentido ressalto que através das narrativas, das fotos, dos diários, etc, vistos nas rodas de conversa foi se construindo uma narrativa oral, abrindo brechas para contar uma

história jamais relatada, visibilizando a vida cotidiana de mulheres sertanejas que fizeram de suas experiências marcas valorosas na educação de várias gerações.

Nessa perspectiva, as falas das professoras foram valiosas e trouxeram pistas sobre a constituição da singularidade dessas mulheres e suas visões de mundo. Revelaram trajetórias unas e múltiplas que as constituíram enquanto sertanejas que trazem memórias da infância e suas vivências cotidianas em família, mas principalmente, no espaço de formação e atuação docente, na escola e sociedade.

Ressalto que desde os primeiros contatos, criamos um grupo de whatsapp onde foi possível nos falar e estreitamos os laços afetivos, porém com aquelas que não tem acesso a tal aplicativo no celular trocamos algumas correspondências. Tal instrumento de comunicação foi de vital importância para manter a conversa em dia, nesse momento difícil de isolamento social. Espera-se, através das narrativas emergirem situações referentes aos contextos sociais, históricos e culturais em que se deram os fatos a fim de contribuir com a prevenção do contexto em que se deu a constituição da Escola Normal no Sertão da Bahia.

## REFERÊNCIAS

MASSCHELEIN, J. **E-ducando o Olhar**: a necessidade de uma pedagogia pobre. Educação e Realidade.2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica. 2017.

PASSOS, E. BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31

---

## ANFOPE: CONTRIBUIÇÕES AOS FÓRUNS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

**Celi Nelza Zulke Taffarel**

FACED/UFBA – Coordenação ANFOPE NORDESTE

**Fernando José de Paula Cunha**

UFPB – Coordenação ANFOPE NORDESTE

### INTRODUÇÃO

**A** ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos/as Trabalhadores/as em Educação (BRZEZINSKI, 2018), tem a finalidade de defender uma perspectiva crítica de formação inicial e continuada para o trabalho docente e a valorização do magistério.

O Fórum Estadual de Educação tem a finalidade de acompanhar, monitorar e avaliar a aplicação de políticas públicas, em especial os Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação, podendo estar regido por dispositivo legal ou por autodeterminação dos sujeitos participantes sem vínculo com a estrutura do estado.

As principais contribuições que a representação da ANFOPE defende em relação a formação inicial e continuada de profissionais de Educação e, dos Protocolos para as Escolas e suas atribuições sociais foram acumuladas em reflexões coletivas e na consideração de documentos de Grupos de Pesquisa e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A análise dos documentos oficiais tanto da ANFOPE, quanto do Fórum Estadual de Educação da Bahia e o Fórum Estadual de Educação do Campo nos permite destacar que a ANFOPE enfatiza a problemática do trabalho docente e a formação inicial e continuada de professores e, as proposições de protocolos, diretrizes e fundamentos para as Escolas em tempos de pandemia em decorrência do COVID-19 que priorizem a vida, que eliminem as exclusões, discriminações e ampliem o fosso entre as classes sociais.

O Projeto de Formação Inicial e Continuada de Formação de professores, que vem sendo defendido historicamente pelas entidades da Educação e pela teoria pedagógica crítica, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação considera que neste momento histórico, de governo de extrema direita, prevalece a política que está destruindo o sistema nacional de educação (REVISTA ANFOPE EM MOVIMENTO, 2020; BOLETIM ANFOPE, 2020).

A devastação provocada por medidas adotadas na área da Educação no Brasil, a partir do Golpe de 2016, que destituiu uma presidenta legitimamente eleita, pode ser observada nas medidas até agora adotadas contra a Educação Pública, o Sistema Federal de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e contra os Serviços Públicos.

Vamos destacar o que diz respeito à revogação arbitrária da Diretriz Curricular sobre formação inicial e continuada de professores para a educação Básica, a Resolução 02/2015 que vinha orientado a reestruturação de currículos para a formação inicial e continuada de professores. Com as alterações ocorridas na composição do CNE e no Fórum Nacional de Educação (FNE), alterou-se a lei, e vamos ter a aprovação, em 2019, da resolução 02/2019, que trata da formação Inicial de professores e institui a BNC-Formação de Professores. Teremos também um enorme prejuízo no Plano Nacional de Educação que segundo Dourado (2017) passa a ser o epicentro dos ataques.

As principais críticas das Diretrizes aprovadas e homologadas são as seguintes: (a) Os fundamentos da formação de professores estão atrelados à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que, por sua vez, responde a “competências e habilidades” para adaptação ao mundo do trabalho que, como vimos acima, é o mundo do trabalho alienador e conformador ao novo *ethos* geopolítico e *ethos* geocultural imperialista; (b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas; (c) a divisão entre formação inicial e continuada; (d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho a formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação, entre outros.

O Projeto de Formação Inicial e Continuada de Formação de professores, que vem sendo defendido historicamente pelas entidades da Educação e pela teoria pedagógica crítica, sobre formação de professores, sinaliza a consideração do projeto histórico-superador do capitalismo como referência na formação (FREITAS, 2018), as diretrizes curriculares que superem as políticas que se perfilam com o *ethos* neoliberal e ultra neoliberal (MALANCHE; 2016, 2015), os fundamentos da teoria pedagógica Histórico-Crítica (MARTINS; DUARTE, 2010) para a formação de professores e os princípios do Projeto de Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (FREITAS, 2020) dos quais destacamos: 1º a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira; 2º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural, visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária; 3º a gestão democrática da educação integrante da democratização da sociedade brasileira; 4º a autonomia universitária; 5º a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais; 6º a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; 7º a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciados, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; 8º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio; 9º os princípios da **Base Comum Nacional**: *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional, seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da

análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; *unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; *trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente; **compromisso social do profissional da educação**, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; *gestão democrática* entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; *incorporação da concepção de formação continuada*, visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; *avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação*, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.

Com essa concepção e fundamentos, demarca-se o campo defendido há mais de 40 anos pelas entidades educacionais, entre as quais a Anfope, reafirmando princípios orientadores da Base Comum Nacional na formação dos profissionais da educação, explicitando fundamentos sócio-históricos da educação, importantes para defender uma perspectiva de formação de professores orgânica e consistente, que contribua no enfrentamento de projetos de formação antagônicos. Demarcamos, assim como já o fez a ANFOPE, em especial, a professora Dra. Helena Freitas em seu Blog, as concepções das propostas construídas coletivamente para enfrentarmos as proposições negacionistas e divisionistas atuais do período pós-golpe de 2016.

Esses são nossos instrumentos de resistência aos processos de desqualificação da profissão, à degradação das condições de trabalho, de salário, da carreira do magistério e demais profissionais da educação. Com essa base, dá-se o confronto de projetos na formação de professores no Brasil. A correlação de forças e o envolvimento dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora são decisivos, em tempos de Estado de Exceção, de pandemia, de autoritarismo e de aplicação de uma política econômica ultra neoliberal. Os cursos de formação de profissionais de Educação Física não estão eximidos, apartados, isolados, deste contexto e destes embates.

## REFERENCIAIS

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas de formação do magistério**. Goiânia. Editora Espaço Acadêmico. 2018.

ANFOPE em Movimento. **Revista da ANFOPE** – Formação em Movimento

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/93>

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108>

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/index>

ANFOPE Boletins. <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/07/BOLETIM-04-2020-ANFOPE-.pdf>

DOURADO; Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação**. Goiânia/Goiás: ANPAE Biblioteca Universitário. 2017

FREITAS; Helena. In: Blog. [https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecer\\_fcd\\_cne\\_maio\\_2020.pdf](https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecer_fcd_cne_maio_2020.pdf). Acesso 20 de setembro de 2020, as 13 horas.

FREITAS; H. **Formação de professores**. Disponível blog: [https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecer\\_fcd\\_cne\\_maio\\_2020.pdf](https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecer_fcd_cne_maio_2020.pdf). Acesso em: 23 ago. 2020.

FREITAS; L. C. **A reforma Empresarial da Educação**: nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J. **Política de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; DUARTE, M. (Org). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.



---

## AVANÇOS E RETROCESSOS: A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA(PPDT) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CARIRIAÇU-CE

**Edilio Quintino de Oliveira**

Universidade Regional do Cariri (URCA)

E-mail: edi-lio@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

**E**ste relato de experiência tem por finalidade fazer uma reflexão do papel do docente no projeto intitulado Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), essa proposta de intervenção foi implantada no ano de 2008 na rede pública de ensino do Estado do Ceará e se propõem na orientação de uma determinada turma de alunos por um professor que irá acompanhá-los durante o período letivo, desde então observa-se diversas reestruturações do projeto e em suas práticas.

Considerando o docente o principal ator nessa dinâmica do programa e articulador no contexto educacional, partindo do pressuposto da pouca formação que é dedicada ao docente para a condução do projeto e a necessidade de um preparo que auxilie na prática pedagógica, isso traz desafios para o dia-a-dia do docente, conforme Oliveira; Cordeiro (2012) trazer esse olhar sociológico e do processo educacional e os desafios que são postos diante dessa realidade, um dos desafios a se pensar é a importância de uma formação continuada que contribua com uma melhor prática docente na condução do projeto. Segundo Carvalho; Perez (2017, pg. 108) observa-se três saberes necessários para a formação do docente, são os saberes conceituais e metodológicos, os saberes integradores e os saberes pedagógicos.

A presente proposta tem por objetivo analisar e refletir sobre a dinâmica do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)<sup>1</sup>, baseado na experiência docente e na observação participante do cotidiano escolar, desde que assumi na condição de Professor do Magistério no Estado do Ceará, na disciplina de Sociologia, no ano de 2010, me interessei por compreender e analisar a dinâmica do PPDT, esse projeto que vêm sendo desenvolvido desde 2008, passou por diversas reestruturações e reorganização das práticas docentes, para

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) desde o ano de 2008 nas instituições de ensino da rede estadual do Ceará.

a referida análise vou me basear nas observações de campo de duas instituições de ensino da rede pública do Estado do Ceará, a Escola de Ensino Médio Plácido Aderaldo Castelo onde leciono a disciplina de Sociologia desde 2010 e a Escola de Ensino Fundamental e Médio São Pedro onde lecionei Sociologia entre 2010 e 2012, essas instituições estão localizadas no município de Caririaçu-CE, Sul do Estado do Ceará.

Essa delimitação nos ajuda na compreensão dos desafios e das demandas que o projeto traz e os êxitos e dificuldades que surgem no ambiente escolar, nessa realidade vamos observar como as relações sociais se desenvolvem e como os atores que compõem o campo, professores, alunos, núcleo gestor, pais e o Estado participam na construção dessas relações, penso que no PPDT existe avanços e retrocessos, como docente da disciplina de Sociologia, percebo que o projeto consegue acessar determinadas realidades sociais que o docente em sua prática pedagógica não percebe, essa intervenção penso acaba favorecendo uma melhoria da relação ensino x aprendizagem, esse acompanhamento acaba contribuindo com o cotidiano escolar.

## DESENVOLVIMENTO

Torna-se importante para o docente, uma constante reflexão de sua formação e sua intervenção no cotidiano escolar. Segundo Paulo Freire (2009, p. 39) 'Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática'.

Pensar na prática docente, construir um arcabouço que leve em consideração a formação docente, conforme Nóvoa (1995, p. 23). A formação de professores ocupa um lugar central nesse debate, que só pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas [...]

Conforme Silva (2012, p. 36), a instituição escolar deve responder há vários anseios, não apenas pela uniformidade dos procedimentos e de normas

A cultura escolar é fortemente marcada pela uniformidade de normas e procedimentos de ensino-aprendizagem. No entanto, [...], não podemos dissociar da comunidade onde está inserida. De facto, para além da escola, são hoje diversos os atores que, com ela, dividem responsabilidades no campo da formação.

É importante pensar como o PPDT se insere na dinâmica da instituição escolar e como a política pública e construída dentro da realidade social da escola, isso nos traz alguns questionamentos.

Torna-se necessário analisar quais são os desafios que se coloca em torno da realidade do PPDT e como se estrutura sua dinâmica, outro ponto é quais os desafios para o docente que participa ativamente da implantação e execução das atividades ligadas ao projeto, para o professor é importante ampliar a reflexão em torno das políticas públicas e sua relação com a prática pedagógica e isso nos ajuda na compreensão dessas práticas ligadas ao docente no ambiente educacional.

Um dos desafios atuais que se coloca em função da disponibilidade de tempo e também da realidade educacional que é muito intensa com um calendário muito apertado e com pouco tempo para refletir é debater sobre como se desenvolve as interações entre os atores que compõem o ambiente educacional, e o PPDT entra nessa dinâmica como política pública que interfere direta e indiretamente na sociabilidade entre os indivíduos, não apenas na relação docente/discente, mais em toda a dinâmica da instituição escolar. Inclusive pensar no saber que é construído a partir das interações sociais. Corroborando com Tardif (2014, pg. 20) 'Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.'

Essa reflexão é importante para pensar a prática docente, o docente inserido nas políticas públicas de Estado e quais são as adversidades que os docentes encontram para a execução e implantação dessas políticas no cotidiano escolar. Quais são as estratégias utilizadas pelos docentes na relação com o educando? Como essa proposta melhora o rendimento escolar? Como se desenvolve a interação social entre docente/discente? São muitas as questões que envolvem a execução de um projeto dessa magnitude, outro questionamento, como esse conjunto de práticas impactam nas relações sociais e no cotidiano educacional.

Observando a prática docente durante esse período surgem alguns questionamentos: Como é observada a realidade social dos discentes que são acompanhados pelo projeto, há uma preocupação do poder público com relação a origem social dos educandos e como são percebidas as experiências relacionadas a esse cotidiano e como se constroem as relações entre docentes/discentes. E o docente como se localiza nesse espaço de sociabilidade. Segundo Flick (2004, p. 157)

A observação participante elucida o dilema entre a participação crescente no campo – do qual resulta apenas a compreensão – e a manutenção de uma distância – da qual a compreensão torna-se meramente científica e variável. Além disso, esse método ainda aproxima-se de uma concepção de pesquisa qualitativa como um processo, já que presume um período mais longo no campo e em contato com pessoas e contextos a serem estudados, enquanto que as entrevistas, na maioria das vezes, continuam sendo encontros exclusivos.

O PPDT fornece um banco de dados documentais bastante significativo que auxilia na busca por informações referente ao projeto. Torna-se necessário um arcabouço para a organização dos dados recolhidos, Conforme Bardin (1998, p.95) a organização da análise consiste em três fases “a pré-análise”, “a exploração do material”, “o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, essa sequência auxilia o pesquisador na organização e tabulação dos dados recolhidos, ampliando o objeto de estudo e gerando resultados mais consistentes, inclusive com relação aos diferentes atores que compõem o campo que o referido estudo deseja compreender.

Muitos documentos são produzidos sobre o PPDT, inclusive temos o que é chamado “Dossiê” um conjunto de documentos que são preenchidos pelos docentes sobre a realidade social do educando, muitas vezes esses documentos não são analisados em função do tempo exíguo e o pouco interesse por parte da Secretária de Educação e essas informações acabam se perdendo.

Participando diretamente do cotidiano educacional pude perceber o quanto é necessário uma maior compreensão em torno da dinâmica que o projeto desenvolve, não apenas como política pública, mais como uma dinâmica que está acontecendo diariamente no cotidiano escolar, e quais são as estratégias e técnicas que os docentes desenvolvem para minimizar os conflitos e melhorar o ambiente relacional em sala de aula e assim compartilhar dessas experiências com os seus pares, existe muitas experiências que são desenvolvidas, que não irá caber nessa comunicação, um exemplo o desenvolvimento de peças de teatro, o incentivo para os alunos acessarem o ensino superior, essas experiências de construção pedagógica docente são elaboradas a partir de uma prática pedagógica do professor em sua realidade social. O docente como centro dessa dinâmica nos traz um leque de possibilidades que precisam ser analisados no contexto educacional.

## CONSIDERAÇÕES

O PPDT é um projeto que nos traz um conjunto de elementos para se pensar a realidade educacional e a prática docente, nas observações realizadas percebe-se o quanto essa política educacional influencia na dinâmica escolar e como os atores que compõem o campo, docentes, discentes, núcleo gestor e pais além do Estado interagem no ambiente educacional. É importante como foi abordado compreender como se desenvolve as relações e como o saber docente se interliga a essa proposta, outro ponto importante é com relação ao espaço de formação do docente e sua inserção na organização e participação no projeto.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. PEREZ, Daniel Gil. **O Saber e o Saber Fazer dos Professores**. IN: Ensinar a Ensinar. (Org.) Amelia Domingues de Castro; Anna Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e profissão docente**. IN: Os Professores e a sua Formação (Coor.) António Nóvoa. 2ª ed. Lisboa. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Edilio Quintino de; Cordeiro, Maria Paula Jacinto. Práticas Disciplinares: Um Olhar Sociológico Do Projeto Professor Diretor De Turma no município de Caririaçu-Ce. **Anais** Universidade Federal do Ceará - Campus Cariri IV Encontro Universitário da UFC no Cariri Juazeiro do Norte-CE. 2012.

SILVA, Carla Alexandra Pinto Gomes da. **Nós (DE) Professores: Autoridade e dilemas éticos do diretor de turma**. Universidade Católica Portuguesa. Porto, Portugal, 2012.

TARDIF Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

---

## ARTICULAÇÕES ENTRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO HISTÓRICO

**Joelma de Oliveira Albuquerque**  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)  
joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br

**Celi Nelza Zülke Taffarel**  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
celi.taffarel@gmail.com

### INTRODUÇÃO

**A**o tratar das possibilidades de um projeto de escolarização que se articula a um projeto histórico a partir da dialética-materialista-histórica, partiu-se das condições concretas do atual grau de desenvolvimento do capitalismo. Retoma-se, portanto um movimento do real a partir da década de 1980 quando as condições políticas e econômicas do país começaram a ser alteradas, passando de um regime ditatorial civil-militar instalado com o Golpe de 1964 (MORAES, 2011), para uma *transição democrática*, controlada pelas forças militares (FERNANDES, 1986), a qual culminou, em 2016, no golpe que destituiu Dilma Rousseff da presidência. Este fato recolocou na ordem do dia a atuação de setores da classe burguesa, imperialistas, aliados aos militares, para a aplicação de medidas de ajustes estruturais, fiscais, de superávit primário, (MONTORO, 2014), culminando no Estado de Exceção (VALIM, 2017), nas atuais *necropolítica* (MBEMBE, 2018) e *morte da democracia* (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018).

Do ponto de vista teórico, exige-se que o paradigma acientífico, a-histórico e acrítico em implementação na política pela direita fundamentalista seja enfrentado e superado. Esta política tem sua expressão nos projetos de escolarização, com a negação dos conteúdos clássicos na escolarização da classe trabalhadora, como demonstra Beltrão (2018) ao tratar do rebaixamento da formação, do avanço da privatização da educação básica e da necessidade da construção da resistência e alternativas pedagógicas.

Partimos dos grandes debates travados desde o final da década de 1980, e início dos anos de 1990, no interior de entidades como a ANFOPE, ANPAE, e no âmbito da Educação Física, no CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) com a elaboração de proposições contra hegemônicas; da expansão da pós-graduação e a criação dos grupos de pesquisa; e na Educação Física, da publicação da obra Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a qual apresentou uma nova compreensão teórico-metodológica denominada Crítico-Superadora. Na década de 2000, Taffarel e Escobar retomam a crítica ao *simplismo intelectual* realizada na década de 1990, constatando que a definição de uma Educação Física elaborada idealisticamente ainda vigorava hegemonicamente, e que era necessário expor as suas limitações, retomado o movimento de crítica que defendia a

realidade e sua articulação com a *prática social global* como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino e exigia, a superação da prática pedagógica calcada em procedimentos técnico-metodológicos. (...) questionando o marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. (ESCOBAR E TAFFAREL, 2009, s/p).

Para atualizar essa crítica, afirmamos que enfrentar o atual período de ataques que à educação, não é suficiente considerar a *paisagem cognitiva e política contemporânea*, nem o *dilema culturalista* das perspectivas críticas em Educação Física, representado pelo *problema da articulação* entre a linguagem e o corpo (BRACHT e ALMEIDA, 2019); Tampouco de apresentar uma teoria pedagógica da Educação Física com a reconstrução de um *discurso*, ou de *redescobrir conceitos* conforme propõe Bracht (2019), na modernidade sólida ou líquida (BAUMAN, 2000). Em síntese, não se trata de elaborar mais um *discurso* sem correspondência com o real para responder ao desafio de construir um projeto de escolarização alinhado às reivindicações históricas da classe trabalhadora.

Portanto, o objetivo é expor elementos teóricos que nos permita defender a tese da necessária articulação entre as premissas teóricas e as programáticas para superar o idealismo no que se refere à proposição de um projeto de escolarização. O referencial é o materialismo-histórico-dialético como lógica e teoria do conhecimento (KOPNIN, 1978), articulando aspectos da particularidade da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, e suas relações com a psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, pautando-nos na necessidade histórica de, por um lado, superar o modo de produção capitalista que vem destruindo as forças produtivas (MONTORO, 2014), e por outro, construir um novo projeto histórico para além do capital (MÉSZÁROS, 2002).

## A ARTICULAÇÃO ENTRE AS PREMISSAS TEÓRICAS E AS PROGRAMÁTICAS

A não separação entre as premissas teóricas e as programáticas é um desafio posto por diversos teóricos ao longo da história, dos quais destacamos Rosa Luxemburgo, Leon Trotsky e Osvaldo Coggiola. Este último afirma que a cisão entre teoria e programa é metodologicamente incorreta e critica o marxismo apenas como método de análise, independente do seu corolário político-programático, e ressalta que o marxismo:

não se limitou a analisar as contradições decorrentes de cada fase do desenvolvimento histórico moderno, mas também a organizar a classe operária em força política para dar uma solução progressiva, isto é, revolucionária, a essas contradições. (COGGIOLA, 1996, p.124).

Destacamos, portanto, ao tratar da escola pública e sua função de socialização do saber escolar, para a elaboração do projeto político-pedagógico, que o Coletivo de Autores (1992, p.23) demarcou que a sociedade está dividida em classes sociais; Escobar (2004, p.126) atualizando essa demarcação, ressaltou a importância de *radicalmente defender um projeto histórico socialista*. Projeto histórico como categoria mais geral,

enuncia o tipo de sociedade (...) na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. (...) a discussão sobre os projetos históricos subjacentes às proposições progressistas na área educacional é necessária para entendermos melhor a aparente (e só aparente) identidade do discurso *transformador* nesta área. (FREITAS, 1987, p.123. Grifo do autor).

Além de um projeto histórico claro, é necessário ressaltar a sua articulação com uma ciência pedagógica na qual se insere a *teoria pedagógica e a teoria educacional*:

a teoria educacional encerra uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Discute as relações entre educação e sociedade, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, (...). A teoria pedagógica (...) trata do *pedagógico-didático*, de princípios norteadores do processo pedagógico (FREITAS, 1987, p.136. Grifo do autor).

No que se refere especificamente à abordagem Crítico-Superadora da Educação Física Silva (2011) destaca que um dos saltos qualitativos (...) em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física está na delimitação do seu objeto de estudo

uma vez que (...) toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho (...) enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização. (SILVA, 2011, p. 61).

Também, recuperamos Saviani (2008) para explicitar a natureza da Educação Física no contexto das atividades humanas, do processo do qual faz parte a educação: esta faz parte da categoria de trabalho não-material cujos produtos não se separam do ato de produção. E enquanto uma disciplina escolar esta não é um conceito em si, apartado do processo de desenvolvimento humano; compõe uma instituição criada para garantir aos seres humanos aquilo que a natureza não garante, a saber, a escola, sendo tratada através do trabalho educativo, que é, o ato de

produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (...) o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Por isso é imprescindível sua a defesa da escola pública como a instituição que possibilita o acesso aos bens culturais, o que inclui defender um projeto de escolarização, um projeto de formação humana, a partir da qual ela será estruturada.

## CONCLUSÃO

Recolocam-se como atuais, proposições pedagógicas que respondem às necessidades vitais da humanidade, como o é a emancipação humana. Assim como é recolocada a teoria sobre o capital, o Estado burguês e a luta de classes, a qual expõe as regularidades, com categorias que não ocultam a gênese, o desenvolvimento e o estágio atual do capitalismo.

Assim, também entra em pauta a teoria Histórico-Cultural, com seus novos aportes sobre ao desenvolvimento e a atividade humana; a pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física, que nos permitem afirmar sobre a atualidade do materialismo histórico dialético para investigar cientificamente e transmitir pedagogicamente o conhecimento da cultura corporal, através da Educação Física. Como ressalta Eric Hobsbawm (2011, p.424), o liberalismo político e econômico, separados ou combinados não apresentam soluções para os problemas do século XXI: *Una vez más, há llegado la hora de tomarse em serio Marx.*

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Legisladores e interpretes:** Sobre a modernidade e pós-modernidade e os intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BELTRÃO, J. A. **O novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência e de alternativas pedagógicas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2019.
- BRACHT, V.; e ALMEIDA, F. Q. de. Pedagogia crítica da Educação Física: Dilemas e desafios na atualidade. **Movimento.** Porto Alegre, v. 25, 2019.
- BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil.** (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Unijui, 2019.
- COGGIOLA, O. (Org.). **Marxismo Hoje.** São Paulo. Xamã, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- ESCOBAR, M. O., e TAFFAREL, C. N. Z. Cultura Corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. **Germinal** – Boletim do Grupo MHTLE, n.9, 11/2009.
- FERNANDES, F. **Nova República?** Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1986.
- FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática'. Campinas: **Educação e Sociedade**, n. 27, p. 122-140, set. 1987.
- HOBBSAWM, E. **Cómo cambiar el mundo:** Marx e el marxismo 1840-2011. S/L: Editorial Crítica, 2011.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.



LEVITSKY, S.; e ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: Editora N-1, 2018.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MORAES, D. **A esquerda e o golpe de 1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, W. J. L. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. Universidade Federal da Bahia, Dissertação de Mestrado, 2011.

VALIM, R. **Estado de Exceção**: A forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contracorrente, 2017.

---

## ENSINO REMOTO E PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO DA UBERIZAÇÃO DOCENTE?

**Francisca Valéria Aguiar Ramos**

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

E-mail: leriaveloso@gmail.com

**Francisca Valéria de Sales Peixoto**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Email: fvaleriasp3@yahoo.com.br

**Kelly Maria Gomes Menezes**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: kelly.menezes@ufc.br

### INTRODUÇÃO

O ano de 2020 está colocando à prova o comportamento do ser humano em diversos aspectos, sejam emocionais, pessoais e/ou profissionais. Neste último, especificamente, na educação, há um ponto importante a ser discutido no que diz respeito ao ensino de qualidade, com professores motivados e ativos, todavia, com a tecnologia como forma de ensino promissor na Educação Básica, junto ao cenário pandêmico que acontece em todo o mundo por causa da Covid-19, o que se pode observar é a distorção da profissão de professor por trás das tecnologias da informação.

A socialização é um ponto crucial na escolarização dos alunos e, em tempos de isolamento social e na suposta permanência do ensino remoto, vêm os questionamentos: como trabalhar a socialização escolar de forma remota? O que é preciso fazer para que a educação básica não seja tão prejudicada? Como o ensino remoto contribui para a precarização da educação e do trabalho docente?

O conceito de 'remoto' quer dizer algo distante, geograficamente falando, e o ensino torna-se remoto em virtude de recomendações de decretos, com o propósito da não propagação do vírus e, para que não fique em situação pior, o ensino remoto é emergencial.

Vendo por essa premissa, o professor adaptou sua forma pedagógica ao passo que o uso das tecnologias fosse um meio para passar informações educacionais. O que houve foi um ajustamento imediato do currículo, cuja modificação atingiu toda a educação básica.

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender como o ensino remoto contribui para a precarização da educação e do trabalho docente; já os objetivos específicos são discutir as possibilidades e desafios do ensino remoto para docentes durante a pandemia; investigar como o ensino remoto e a precarização docente podem impactar na qualidade da educação, além de verificar o suporte e os conhecimentos das novas tecnologias destinados aos docentes durante o ensino remoto.

Para atender aos questionamentos, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como uma sistematização fundamental, uma vez que considera o movimento histórico e a construção de uma sociedade emancipada. Por vivenciar a precariedade educacional em tempos de pandemia, o tema foi escolhido com o objetivo de compreender a dicotomia entre ensino remoto, qualidade educacional e precarização docente.

## DESENVOLVIMENTO

Por ser um vírus que é estudado há pouco tempo, a Covid-19, descoberta no final de 2019, na cidade de Wuhan, China, espalhou-se por todo o mundo, causando milhões de mortes (BRASIL, 2020). No Brasil, a primeira confirmação do novo Coronavírus foi datada a 24 de fevereiro de 2020, em São Paulo (BRASIL, 2020). Desde então, sem uma vacina efetiva – até a data deste trabalho – para a população, a melhor forma de se prevenir é, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), manter a higienização e o distanciamento social.

Com isso, o mundo mudou completamente sua rotina: trabalho em casa, para quem tem essa oportunidade e, aos alunos, tendo aulas remotas. Este último ponto é preciso destacar um leque de informações, dado que geram consequências no âmbito educacional. A Covid-19 intensificou a precarização do trabalho docente, pois há um desgaste ambiental e humano, em virtude da ampliação do capital monopolista (COLEMARX, 2020). É considerável observar que o Banco Mundial recomenda que “sejam fornecidas oportunidades de aprendizagem remota no período em que durar a interrupção das aulas” (COLEMARX, 2020, p. 6).

Levando em conta o acirramento das desigualdades e mazelas sociais na pandemia, existem outras preocupações para que se tenha um ambiente favorável aos estudos que, para Saviani (2020), para ter um ensino remoto de qualidade, o acesso deve ser a todos os alunos, o professor deve possuir internet e suporte, e os alunos devem ser alfabetizados funcional e digitalmente.

Ainda segundo Saviani (2020), a responsabilização pelo fomento à educação de qualidade deve ser do Estado, e não dos professores, dado que a educação é um ato político. Vale lembrar que o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sugerem o uso de pacotes de ensino remoto, “Desta forma, nos documentos elaborados para o enfrentamento da COVID-19, os organismos internacionais abandonam o “verniz” de imparcialidade e se aproveitam da pandemia para fazer marketing e vender serviços” (COLEMARX, 2020, p. 9).

Pensando a escola como meio de sociabilidade, cujo papel é manter relações humanas social e historicamente situadas, o ensino remoto vai de encontro a essa premissa, em que a tecnologia cria barreiras para a coletivização e contribui para a individualização do processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que o que diferencia ensino remoto com Educação a Distância (EaD) é que o primeiro se conceitua como uma medida emergencial para o cumprimento do cronograma das aulas presenciais, de forma virtual, geralmente, no mesmo horário das aulas de forma presencial, com aulas síncronas e/ou assíncronas; já a EaD é uma modalidade não emergencial e planejada, tendo uma flexibilização de horários e, geralmente, as avaliações são realizadas *in loco* (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020).

É preciso distingui-las e saber que, atualmente, o ensino remoto é o meio usado para que os alunos ainda obtenham o conteúdo didático, mas isto não exime a preocupação com a suspensão das aulas e, sobretudo,

[...] com a educação das crianças, [a qual] se mescla às demais dificuldades enfrentadas pelas famílias, sobretudo, quando os modelos e rotinas das aulas remotas não são capazes de dialogar e contribuir com a organização do cotidiano familiar, tornando-se, na verdade, mais um dos problemas a serem enfrentados (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p. 3).

Com a desarticulação entre escola x família a consequência é a intensificação da precarização da educação, pois tal contexto era vivido antes da pandemia, o que houve foi a consolidação da instabilidade pedagógica. Outra falta de articulação é entre escola x professor, em razão de que o trabalho leva este profissional à exaustão, absorvendo funções além do que é compatível, havendo uma secundarização do docente, apresentando-se como a uberização do trabalho, impactando na docência (SAVIANI, 2020).

O fenômeno de uberização docente, nesse contexto, revela-se na fragmentação das atividades, nos horários de trabalho e no *home office*, já que estes “não significam maior tempo de descanso para professores e professoras, como imagina uma parcela da população” (DAVIS et al., 2020, p. 42).

## CONCLUSÕES

A humanidade passa por um momento que não imaginava viver: o isolamento social sendo a melhor forma de combater a Covid-19 e seus respectivos procedimentos de higiene. Por conseguinte, a educação passa por um dos momentos mais desafiadores dos últimos anos, posto que o ensino remoto, como modelo emergencial para não aguçar a fragilização educacional no Brasil, na verdade, materializa-se com o intuito de que é melhor para a educação nacional engessar o ensino com a finalidade de verticalizar o conhecimento.

Aceitar e respeitar os meios de prevenção dados pela OMS é o melhor combate com a disseminação do vírus, mas é preciso ter a ciência de que a educação está nitidamente fragmentada por meio do uso de ferramentas digitais as quais não atingem a todos os brasileiros e brasileiras.

Não há como obter a socialização escolar de forma remota, aprender a respeitar o próximo, a sua vez ou desenvolver o diálogo; pelo contrário, a limitação fica enraizada, retrocedendo o papel do professor e individualizando o estudante no ensino-aprendizagem.

É preciso, ainda, estar em isolamento social, por mais que a reabertura do comércio esteja ascendendo, porém, aproveitar a atual conjuntura para mercantilizar o ensino remoto é impulsionar a flexibilização do trabalhador docente, com seu mínimo de conhecimento

tecnológico com aplicativos ou ferramentas de salas de aula digitais, e da educação, preparando a massa para um novo trabalhador de forma técnica e ideológica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47215-primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Governo do Brasil. **Entenda a diferença entre Coronavírus, Covid-19 e Novo Coronavírus**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/entenda-a-diferenca-entre-coronavirus-covid-19-e-novo-coronavirus>. Acesso em: 27 ago. 2020.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO - COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar as aulas remotas. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/colemarx-ead/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DAVIS, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. **Infográfico: as diferenças entre educação a distância e ensino remoto**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/diferencas-ead-ensino-remoto/>. Acesso em 27 ago. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia P. F. de Souza. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Diálogos com Dermeval Saviani. Palestra online realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), no dia 06 de agosto de 2020. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2020.

---

## DESAFIOS DOCENTE NO APRENDER A FAZER COM AS TICs

**Marly dos Santos Alves.**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

E-mail: marly.alves@ifce.edu.br

### INTRODUÇÃO

**E**m pleno século XXI o mundo vive uma catástrofe sanitária, que ficará conhecida na história da humanidade como a pandemia do Sars-CoV-2, o Corona vírus. Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto da doença causada pelo Sars-CoV-2 se constituía em emergência de saúde pública de importância internacional, tornando-se o mais alto nível de alerta sanitário internacional.

Após a declaração da OMS, a UNESCO, órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), para a educação e cultura, realizou a primeira análise global sobre a situação educacional impactada pelo novo Corona vírus. Os resultados dessa análise mostravam que quase 300 milhões de alunos distribuídos por 22 países de três continentes foram afetados pelo fechamento de escolas devido à expansão do vírus. Esses números cresceram e mais instituições de ensino ao redor do mundo suspenderam as aulas.

Com a suspensão das aulas, foi preciso pensar uma forma, modelo de retomada do processo de ensino e aprendizagem em todo o mundo enquanto perdurasse a pandemia. Para tanto, muito foi falado sobre o uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem como forma de reparar os danos causados aos alunos pela paralisação das aulas.

Com a pandemia, as instituições de ensino no Brasil, começaram a organizar a oferta de aulas utilizando as TICs. No entanto, devido à situação emergencial não houve tempo hábil para capacitar o corpo docente na utilização dessas ferramentas.

A inserção dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem fez surgir uma nova modalidade de educação que, ao longo do seu desenvolvimento vem sendo mediada pelas antigas e novas mídias, proporcionando um trabalho cada vez mais eficaz. A essa nova modalidade deu-se o nome de Educação a Distância (EAD).

De acordo com Almeida (2007), estamos num período de transição, em que daqui a pouco não haverá mais sentido a distinção entre uma modalidade e outra, apenas nos referiremos à educação, e à educação mediatizada pelas tecnologias. Mas, no cenário

mundial atual, a EAD não seria a alternativa que iria atender as demandas educacionais ocasionadas pela pandemia da Sars-CoV-2. A retomada do processo ensino aprendizagem passou a ser pensada a partir do que se chamou de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE é uma modalidade de ensino que pode substituir o ensino presencial em caráter temporário devido ao surgimento de condições excepcionais que impedem o acesso de alunos ou de professores a ambientes convencionais presenciais, sua utilização só é possível em situações de catástrofes e/ou calamidades de grande abrangência.

Holges et al. (2020) definem ERE como uma forma temporária e alternativa de entrega de instruções, em circunstâncias de crise, que envolve soluções de ensino totalmente remotas em substituição àquelas que seriam ministradas presencialmente. A ideia do ERE é fornecer acesso temporário a estratégias de ensino aprendizagem de uma forma rápida, simples e confiável durante uma emergência ou crise.

Portanto, pensar como e quais ferramentas e aplicativos os professores podem fazer uso para auxiliar no planejamento e na aprendizagem dos alunos, foi o que motivou a escrita do trabalho. O presente trabalho tem como objetivo descrever algumas ferramentas e/ou aplicativos tecnológicos que podem atender a demanda educacional em tempo de pandemia do Sars-CoV-2.

A metodologia utilizada é do tipo qualitativo e descrito, pois “descreve uma realidade tal como esta se apresenta, conhecendo-a e interpretando-a por meio da observação, do registro e da análise dos fatos ou fenômenos” (FONSECA, 2008, p. 24).

## USOS E POSSIBILIDADES DE USO DAS TICs

Aprender a usar as ferramentas digitais é hoje um dos principais desafios dos professores, já que em sua grande maioria não receberam nenhuma formação para trabalhar com as tecnologias digitais.

Portanto, conhecer os usos e potencialidades dessas ferramentas tornou-se elemento indispensável ao fazer docente. Por isso, elencamos as ferramentas digitais que mais vem sendo utilizadas pelos professores nesse modelo de ensino remoto emergencial.

Uma das empresas que mais vem contribuindo com a continuidade dos processos educacionais hoje é o Google, empresa multinacional que oferece serviços online e softwares para download. O *Google Classroom* é uma ferramenta que permite ao professor montar uma sala de aula online. Este serviço está disponível tanto na web quanto em aplicativos móveis, e ambos permitem que os professores anexem PDFs, vídeos, links e diversos outros recursos, permitindo ao professor o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Para utilizar a sala de aula online, o professor precisa adaptar a aula presencial para um modelo virtual que requer organização pedagógica e/ou domínio profissional do professor em lidar com a atividade de ensino nesse novo modelo. Garcia, Moraes, Zaros e Diogenes (2020, p. 11), explicam que,

para organização do design instrucional da sua atividade de ensino você, professor, precisa dominar o ambiente de apresentação do conteúdo [plataforma, ferramentas, aplicativos, mídias e meios tecnológicos], os métodos e procedimentos que serão adotados [aprendizagem centrada no aluno, ensino híbrido, problematização etc], bem como atentar para a

aplicação dos princípios da aprendizagem no ensino remoto.

O planejamento a partir do ERE requer o uso de momentos síncronos e assíncronos. Ferramentas síncronas são todos os meios de comunicação que requerem a interação em tempo real. Ou seja, os participantes devem estar conectados no momento em que ocorre a comunicação (LITTO e FORMIGA, 2009). Os autores explicam que as ferramentas assíncronas permitem interação entre os participantes sem que estes estejam conectados ao mesmo tempo. As informações são enviadas e ficam disponíveis para conhecimento do destinatário no momento em que acessar o serviço.

Para os momentos síncronos, o Google dispõe de uma ferramenta o Google Meet, que permite encontros/aulas virtuais. Para uso do Meet é necessário uma conexão e/ou provedor de internet para acesso ao aplicativo. O Meet permite apresentações, chat, exibição de vídeo, músicas e gravação de aula.

No Google encontramos várias ferramentas que permitem: criar questionários online o Forms; construir murais coletivos no Jamboard; construir coletivamente texto, no Drive e outras. Todas essas ferramentas necessitam de um link de acesso dado pelo professor. Além das ferramentas do Google a Microsoft também oferece ferramentas digitais que auxiliam os professores no planejamento de suas aulas, tais como: teams, usado para aulas online, assim como o Skype e outras.

No youtube encontram-se diversos canais que exibem vídeos que vem auxiliando a formação/preparação de professores para a utilização das tecnologias digitais em suas aulas.

Além dessas ferramentas, os professores cada vez mais estão se inovando, se recriando em sua prática, construindo espaços e atividades criativas, cujo objetivo é sempre a aprendizagem dos alunos.

Aprender a usar as ferramentas digitais, sem uma formação específica para isso é um desafio que o professor vem enfrentando e mostrando que ser professor é sempre estar preparado para se reconstruir identitariamente, de acordo com o contexto sócio histórico vivido.

## **CONCLUSÃO**

Percebe-se que as ferramentas digitais estão hoje cada vez mais presentes no mundo digital e tecnológico, mas que o recurso humano, professor, precisa estar preparado para atuar com e nelas.

A maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino não tinha nenhuma formação para trabalhar em ambientes virtuais de aprendizagens e nem estavam preparados para transformar aulas presenciais em aulas mediadas pelas tecnologias digitais. Mas, que o momento vivenciado pela necessidade de continuidade do trabalho educativo, os levou a aprender e transformar aulas presenciais em espaços online mediados por tecnologias digitais.

Portanto, conforme o objetivo proposto no presente trabalho, descrevemos de forma sintética algumas ferramentas que vem sendo utilizadas hoje pelos professores para auxiliar no desenvolvimento de suas aulas, buscando atender ao que se propõe com o novo modelo



de ensino remoto emergencial.

Sabemos que para muitos professores esse novo modelo de ensino é um desafio que vem sendo enfrentando principalmente por aqueles que não tinham nenhuma familiaridade com as tecnologias digitais em contexto educacional.

Mas, acreditamos, que após a catástrofe vivida hoje, as aprendizagens que foram construídas, apreendidas pelos professores que estão a frente do processo de ensino e aprendizagem, passarão a fazer parte e uso em suas práticas pedagógicas, ou seja, as tecnologias digitais estarão presentes em seus planejamentos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n. 2, 2007, p. 327-342.

FONSECA, Regina C.V. de. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

GARCIA, M.C.T.; MORIAS, D.R.I.; ZAROS, G.L.; DIOGENES, F.C.M. **Ensino Remoto emergencial**: proposta de design para organização de aulas [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

LITTO, M.F.; FORMIGA, M.M.M. **Educação a Distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Vol 1

OMS. **Folha informativa COVID-19 – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. Organização Mundial de Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso 20 Ago. 2020.

UNESCO. **Impacto da Covid-19 na Educação**, 2020. Disponível em <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso 20 Ago. 2020.

---

## DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS DA PRECARIZAÇÃO E FRAGILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

**Paula Trajano de Araújo Alves**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Email: paula.trajano15@gmail.com

**Francisca Valéria de Sales Peixoto**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Email: fvaleriasp3@yahoo.com.br

**Francisco Samuel de Sousa e Silva**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Email: samicks2@gmail.com

### INTRODUÇÃO

**D**esde a formação inicial o professor tem sido cada vez mais convocado a atuar na escola como mero facilitador da aprendizagem; e ao se deparar na prática com a realidade da escola ele percebe que esse fato se intensifica pois gradativamente sua função vai ganhando papel secundário no processo de ensino e aprendizagem do aluno, desvirtuando, portanto, sua função principal na escola. Sob o discurso de autonomia e protagonismo, paira no ideário social e pedagógico a noção que o estudante é o único responsável pelo que aprende, esse discurso quando assumido pelas políticas públicas educacionais fragiliza a profissão docente e conseqüentemente a escola de modo geral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica através da instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) destaca claramente que a formação inicial dos professores deve qualificá-los para colocar em práticas as aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já demonstra como oficialmente o Estado vê o professor: sujeito com a função de transmitir o que é proposta na BNCC, esta que por sua vez foi elaborada de forma contestada por muitos estudiosos da educação por vários motivos. Além disso, a comercialização de cursos de formação aligeirados e precários compromete a

qualidade da formação docente; depois de formados esses profissionais podem ir para a escola sem o completo reconhecimento do seu papel social se tornando apenas reprodutores de políticas educacionais tendenciosas.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EVIDÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO ATRAVÉS DA BNC - FORMAÇÃO**

Em dezembro de 2019 o Ministério da Educação - MEC - homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Portaria nº 2.167/2019) e instituiu também a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento tem sido alvo de muitas críticas desde a versão inicial, pois é considerado por muitos especialistas na área educacional como um retrocesso ao significado do papel do professor na escola, uma vez que essas diretrizes regulamentam uma formação docente baseada apenas na mediação do conhecimento e/ou apenas como preparar o professor para ensinar ao aluno o que está proposto nas políticas educacionais (em caso mais direto à BNCC).

Sendo assim, a docência fica reduzida a um conjunto de competências técnicas e o professor tem apenas a função de executor das competências que foram julgadas como essenciais para o aluno aprender; isso já fica claro logo no Artigo 1º ao afirmar que “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (MEC 2019). Garrido (2019) é uma das autoras que critica severamente essas diretrizes afirmando que elas retornam à concepção de educação de 2002, no qual a docência era reduzida a um conjunto de competências técnicas.

Essa proposição atual compreende o professor como um técnico-prático executor de scripts produzidos por empresários financistas do ensino. Em posicionamento também crítico à BNC-Formação, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) argumenta que considera “um grande retrocesso essa opção de retomar concepções ultrapassadas de formação restrita a habilidades e competências” (ANFOPE 2020).

Há ainda um outro ponto que precisa ser destacado como um aspecto da regulação da precarização da formação docente: a questão do engajamento como uma das competências profissionais. Ultimamente a palavra “engajamento” tem sido muito usada para determinar uma “necessidade” do profissional docente, isso é colocado como uma qualidade e é utilizada no sentido de incentivar esses profissionais a se esforçarem constantemente para atender ao que é solicitado (mais e mais) e assim ganhar-se o apoio para aplicação sem grandes questionamentos das reformas educacionais. Isso porque, conforme Kuenzer (1999), para as diferentes fases de desenvolvimento econômico e social, requer um perfil de professor para atender as necessidades do sistema.

O Parágrafo 3º das Diretrizes, ao tratar sobre as competências específicas da dimensão do engajamento profissional, apresenta como primeiro aspecto o fato de que o profissional deve “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (MEC, 2019), eis portanto a evidência do Estado não se comprometendo com a qualificação dos seus professores, pois está claro no trecho citado que é o profissional que deve se comprometer

com o seu desenvolvimento profissional; eis portanto o tipo de engajamento que o Estado solicita dos docentes.

Saviani (2019, p. 119) ao se referir ao papel do professor no atual contexto de formação e docência afirma:

O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve e flexível, que - a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo - prossiga com sua qualificação no exercício docente, lançando mão da reflexão sobre sua prática, apoiado eventualmente em cursos rápidos, ditos também oficinas.

Sendo assim, apesar do texto da BNC – Formação, alegar que há uma preocupação com a formação do professor voltada para a pluralidade de conhecimentos, é fato que ele transfere a responsabilidade pela qualificação e desenvolvimento profissional exclusivamente para o professor, não ressaltando, portanto, a obrigação do poder público em garantir a oferta de qualidade de cursos para os professores.

## CONCLUSÃO

Como se pode perceber na análise acima há evidências da precarização na formação inicial dos professores. Isso é muito preocupante porque o que se pode esperar de uma educação que já começa fragilizada na sua base, isto é, na formação dos professores. A obrigação de manter a qualidade do desenvolvimento da profissão docente deve ser antes de tudo uma política de Estado, isso não pode ser colocado (regulamentado em documentos oficiais) como sendo obrigação do profissional que se inicia na carreira.

Outro ponto bastante preocupante é o fato da mudança de perfil do professor que cada vez mais figura como agente secundário no processo de ensino e aprendizagem. O professor começa a ser formado já sendo inculcada a ideia de que ele vai atuar apenas como mediador e transmissor do conhecimento, e também que sua função vai ser apenas a de executar planos anteriormente elaborados para as escolas. Planos esses elaborados sob diversas circunstâncias que evidenciam serem elaborados apenas para cumprirem uma agenda capitalista neoliberal.

É preciso nós, profissionais da educação, reagirmos de diversas formas à esses ataques à educação pública, ataques esses que, por sua vez acontecem em diversos âmbitos no campo da educação. A BNC-Formação representa a oficialização de uma formação aligeirada e fragilizada que os futuros docentes receberão, é a clara preocupação apenas em executar a BNCC e formar cidadãos para o trabalho sem o senso crítico e reflexivo.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto em defesa da formação de professores**. Publicado em 02 de jun. de 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-e-entidades-nacionais-encaminham-ao-cne-posicionamento-conjunto-sobre-o-parecer-e-a-minuta-de-resolucao-do-cne-que-define-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-formacao-continuada-de-pro/> Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1330-91-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1330-91-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 08 set. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. Revista **Educação & Sociedade**, 1999, n. 68, v. 20.

MATUOKA, Ingrid. Base da formação docente: o que pensam 3 especialistas. Publicado em 28 de out. de 2019.. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/bnc-da-formacao-de-professores-o-que-pensam-especialistas/>. Acesso em: 08 set. 2020.

MATUOKA, Ingrid. **Atual proposta de formação entende professor como um executor**, diz Selma Garrido. Publicado dia 08 de nov. de 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/formacao-de-professores-selma-garrido/>. Acesso em: 08 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

---

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROBLEMÁTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

**Perla Almeida Rodrigues Freire**

Universidade Federal do Ceará (UFC)  
perlafreire.educa@gmail.com

**Francisco Carlos Alves de Lima**

Universidade Federal do Ceará (UFC)  
fralima1@yahoo.com.br

**José Ricardo Paula Castro**

SEDUC/CE  
josericardo.castro@yahoo.com.br

### INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

**E**ste texto tem por objetivo tratar sobre o problema da formação de professores, que se configura efetivamente no século XIX, porém não significa segundo Saviani (2009) que esse fenômeno tenha surgido apenas naquele momento, isto porque, “[...] antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiam a partir do século XVII” (2009, p. 148), tendo claro que o aprender fazendo era o princípio que prevalecia. Discute as condições que, inicialmente foram destinadas à formação de professores no Brasil, até a aprovação da LDB nº 4024/61, que não modificou a estrutura da formação, pois resultou apenas em alterações curriculares, sendo que a maioria dos estados conservou o sistema dual com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, para a formação. Trata-se de um estudo que tem por teoria do conhecimento o materialismo histórico dialético, com uma abordagem bibliográfica.

No caso brasileiro, inicialmente ficaria a cargo das universidades, como modalidade de corporação dedicar às “artes liberais” ou intelectuais, ou seja, formar os professores das escolas inferiores, ensinando-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Com as novas demandas dadas após a Revolução Francesa, quando se pôs a necessidade de uma universalização do ensino, desde as escolas organizadas segundo um

mesmo padrão, o problema da formação emerge como um fenômeno, no sentido de formar em larga escala professores para atender essa nova demanda da sociedade moderna.

Segundo Tanuri (2000), a efetivação das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções esteve ligada à institucionalização da instrução pública com o advento a modernidade, ou seja, à execução das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população; e, somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia da escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos. (TANURI, 2000, p. 62). Este, portanto, é o teor deste trabalho, cujo desenvolvimento se apresenta a seguir.

## DESENVOLVIMENTO

A criação das escolas normais, de nível médio, foi destinada a formar os professores primários, ficando a cargo do nível superior formar os professores secundários. Segundo Saviani (2009), nesse contexto, configuram-se dois modelos de formação, a saber: modelo dos conteúdos culturais cognitivos, em que a formação de professores se limita à cultura geral, sobre o domínio específico dos conteúdos na área de conhecimento correspondente à disciplina a ser lecionada, e o modelo pedagógico- didático, que considera a formação do professor propriamente dita só se completando com efetiva preparação pedagógico-didática.

Para Tanuri, portanto, no Brasil, mesmo as primeiras iniciativas relativamente à criação de escolas normais “[...] coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”. (2000, p.63). Nesse sentido, esse projeto político europeu, principalmente com a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, que não só representou a transplantação de um modelo europeu, mas, que, pelo seu potencial, acabava por se transformar numa das principais instituições a consolidar e expandir a supremacia da classe senhorial do poder vigente. Assim:

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” (TANURI, 2000. p.64).

Naquele momento, somente poderiam ingressar na escola normal: cidadão brasileiro, com no mínimo 18 anos de idade, com boa morigeração (boa educação) e sabendo ler e escrever. As primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do método lancasteriano, principalmente em virtude da grande divulgação do método de ensino mútuo estabelecido pela Lei de 1827. Em todas as províncias, contudo, as escolas normais tiveram pouco tempo de duração, sempre submetidas, ora a sua criação, ora a sua extinção, logrando algum êxito apenas no ano de 1870, quando da consolidação das ideias liberais de democratização e de obrigatoriedade da instrução primária e de liberdade de ensino.

Com as transformações ocorridas em meados de 1868 e 1870, sobretudo de ordem ideológica, política e cultural, houve mudanças no setor educacional, que passava já a assumir, nesse momento histórico, uma importância até então não vislumbrada. Nesse contexto, passou-se acreditar, por motivações do ideário iluminista, que “[...] um país é o que

a sua educação o faz ser”, uma compreensão que se generalizava em variadas instâncias e instituições. O chamado ensino das “luzes”, como se dizia com frequência nesse período, era encarado “[...] como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação” (TANURI, 2000, p. 66). Desse modo, se buscou uma popularização do ensino, com suporte de algumas teses, a saber: “a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias” (TANURI, 2000, p. 66).

A formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, portanto, assim como defende Saviani (2009), com escolas normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Cabe lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a poucos. Esta realidade trouxe alguns avanços, principalmente com as filosofias científicas, consolidada no papel disciplinar e metodológico atribuídos às ciências, bem como pela importância que passou a ganhar nos currículos. Por outro lado, ressaltou-se no Ensino Público como prática pedagógica, o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas” (método intuitivo de Pestalozzi).

O final dos anos de 1920 foi marcado por um novo ideário pedagógico, apontando novas necessidades para a formação de professores como os conhecimentos necessários para compreender sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os novos métodos e técnicas de ensino. Os vários decretos homologados nos anos de 1931 e 1932 e com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, pelo governo provisório, passou a tratar das questões educacionais como uma questão nacional, convertendo-se, segundo Saviani (2010, p. 196), “[...] em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”, bem como permitiu o avanço da escola nova por um de seus defensores, Francisco Campos, então responsável pelos assuntos educacionais do Brasil.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no início de 1932, reivindicava um novo modelo de educação, diferente do ensino tradicional, sendo adotado o ensino técnico como primeiro dever do Estado naquele período. A Educação passou a ser vista de maneira restrita, na medida em que prevalecem as percepções do ponto de vista técnico da Escola Nova, em detrimento das percepções que abrangem as questões políticas e sociais.

A política educacional do País, na tentativa de regulamentar em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino, formulou leis orgânicas do ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. Em paralelo à reorganização dos sistemas em seus respectivos estados para se adequarem à Lei Orgânica, ocorreu considerável crescimento das escolas normais acompanhado da política expansionista da rede escolar por ocasião do período desenvolvimentista em meados dos anos 1950.

O período denominado desenvolvimentista foi marcado pelas tentativas de “modernização” do ensino, ocorridos nas escolas média e superior, atingindo o Ensino Primário e a formação de seus professores. “Assim, merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID” (TANURI, 2000, p. 78), que tinham por objetivo prioritário: “[...] a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo” (TANURI, 2000, p. 78), visando



a multiplicar esse ideário pedagógico.

No que se refere ao ensino normal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) conservou a organização anterior tanto em termos de duração dos estudos como na divisão em ciclos; apenas a equivalência legal de todas as modalidades de Ensino Médio, assim como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, fato que segundo Tanuri (2000) possibilitaria o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. O fato é que, dadas as reformas estaduais das escolas normais, no sentido de ajustá-las à nova Lei, resumiram-se em alterações curriculares, sendo que a maioria dos estados conservou o sistema dual mencionado anteriormente (escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, na perspectiva de Saviani (2009), a universidade não se preocupou com a formação específica, ou seja, com um preparo pedagógico-didático dos professores. Nesse sentido, prevaleceram especificamente, os dois distintos modelos de formação citados há pouco. Estes, por sinal não se complementam, mas, inclusive, se contrapõem, pois, de um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

Assim, compreende-se que a formação pedagógica e didática precisa estar intrinsecamente relacionada, para que sejam atendidas as prerrogativas necessárias, cabendo à formação inicial um importantíssimo papel, especialmente por se constituir como uma política pública. Essa formação, atendendo às prerrogativas, conduziram, então, à aquisição e apropriação de conhecimentos necessários para o exercício da docência, considerando o professor como profissional, inserido num âmbito histórico e com finalidades determinadas.

A formação que se fundamenta apenas na racionalidade técnica que se faz presente em um grande número de licenciaturas, se mostra responsável por grandes dificuldades e esvaziamento do conhecimento, portanto, pode-se inferir que a hegemonia deste modelo contribuí para a fragilização da formação, hierarquização de componentes curriculares, valorização do fazer em detrimento do conhecer, ou seja, a negação do conhecimento e empobrecimento na realização do trabalho docente. A ideia-matriz que sustenta a formação de professores nessa lógica é a de que o próprio aluno estabeleceu seus conhecimentos. Por esta razão, o papel do professor se modifica e o ideário pedagógico faz a crítica à formação tradicional, considerando-a arcaica e anacrônica.

## REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n. 40 jan./ abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2010.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação online 2000**. Vol.14 p-61 a 88.

---

## A INVISIBILIDADE DAS CIENTISTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA

**Maria Lucimar Alencar de Sousa Silveira**  
Secretaria de Educação do Estado de Goiás  
E-mail: silveirahistoriadora@yahoo.com.br

**Flomar Ambrosina Oliveira Chagas**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG/Campus Jataí.  
E-mail: flomarchagas@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A pesquisa é relevante, embora a partir da segunda metade do século XX, as mulheres tenham ampliado sua participação como estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e pesquisadoras, os homens continuaram assumindo as posições mais importantes na hierarquia científica, bem como nos livros didáticos. Pesquisas que abordem questões que contribuíram e que ainda contribuem para invisibilizar a produção científica feminina nos livros didáticos, entre eles, o de Matemática, tornam-se importantes, sobretudo, no momento político em que estamos atravessando, de imensos retrocessos em diversas áreas, e em especial, na direção de reforçar a mulher ao espaço da casa, determinado a ela historicamente.

De acordo com Chassot (2009), a História da Ciência está intensamente conectada com a História da Humanidade, e isso contribui para a invisibilidade da mulher como sujeito da ciência. No século XIX, por exemplo, houve aquelas que publicaram seus trabalhos matemáticos com pseudônimos masculinos (CHASSOT, 2009, p. 29).

Embora metade da população mundial seja de mulheres, quando se trata de representação em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, elas estão em número bem menor. Conforme Tokarnia (2018), em 2018, apenas 28% dos pesquisadores de todo o mundo eram mulheres. Ela traz uma entrevista de Theophania Chavatzia, Seção de Educação para a Inclusão e Igualdade de Gênero, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para a qual, as diferenças entre meninas e meninos são construções sociais que começam desde cedo e que são reforçadas pela família, pela escola e pelo fato de elas não veem pessoas que se destacam nessas carreiras que sejam mulheres, tanto na mídia, quanto nas instituições de ensino. Assim, as chances de uma menina se tornar uma engenheira ou uma matemática são maiores para quem cresceu em um ambiente sem a presença desses estereótipos.

## OS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Dentre as dificuldades enfrentadas por mulheres estão, concluir suas pesquisas em comparação aos homens, o fato de as matemáticas responderem por 26% do total de cientistas, mas apenas onze por cento das bolsas do CNPq irem para elas e estatísticas desatualizadas. “Quando as meninas se destacam em Matemática é porque são esforçadas, mas quando esta é a situação de meninos é porque são inteligentes. Mesmo que se saiba ser essa premissa falsa, ainda hoje a situação é reforçada” (CHASSOT, 2009, p. 22). Assim sendo, faz-se importante o desenvolvimento de estratégias “a fim de romper com a falsa ideia de que as Ciências Naturais são “papo de menino”, principalmente na Educação Científica e Matemática” (BATISTA et al., 2013, p. 7).

De acordo com Ziegler (2018), o Prêmio para Mulheres Brasileiras em Química e Ciências Relacionadas, é uma iniciativa para promover a igualdade de gêneros nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática no Brasil. Um caminho é atacar os estereótipos de que as mulheres serviriam apenas para profissões mais ligadas às ciências humanas, e não para as chamadas “hard sciences” (ciências duras), como Matemática, Física e Química. Assim sendo, urge questionar sobre a utilidade dos conteúdos ensinados, principalmente, os conteúdos ausentes. Entre os ausentes nos livros didáticos de Matemática está a invisibilidade das mulheres cientistas.

Foram analisados sete livros de Matemática da editora Moderna. Sendo um livro vol. Único, PNLD 2012, 2013 e 2014; três livros do PNLD 2015, 2016 e 2017 e três livros do PNLD 2018, 2019 e 2020. O livro de Matemática PNLD: 2012, 2013 e 2014, intitulado *Conexões com a Matemática 1*, faz referência a dez cientistas homens e a nenhuma mulher. O livro tem 408 páginas, volume único.

Para Chassot (2009, p. 36), “além de Hipátia há muitas mulheres que se destacaram por contribuições significativas, mas estes só vamos encontrar, nas diferentes áreas, a partir do século XVIII”. Exemplo são: Maria Agnesi (1718 - 1799), estudos de geometria; Sophie Germain (1776 - 1831), sobre teoria dos números e a vibração em superfícies esféricas; Sonya Kovalevsky (1850 - 1891) referência em números integrais e funções abelianas; Emmy (Amalie) Noether (1882 - 1935), importante por formulações matemáticas de diversos conceitos da teoria da relatividade e por trabalhos em operadores diferenciais e álgebra comutativa.

Pela mesma forma, nos livros de Matemática PNLD: 2015, 2016 e 2017, intitulados Livro 2: *Conexões com a Matemática 1*, Livro 3: *Conexões com a Matemática 2*, Livro 4: *Conexões com a Matemática 3*, apresentam, respectivamente quatro, dois, e cinco homens, num total de onze cientistas homens e não há referências à produção científica de mulheres como Mileva Maric (1875 - 1948), a física e matemática Madame de Châtelet (1706 - 1749), ou as matemáticas estadunidenses, Katherine Johnson (1918 - 2020), Dorothy Vaughan (1910 - 2008) e Mary Jackson (1921 - 2005), que inspiraram o filme *Estrelas Além do Tempo*, indicado a três Oscar.

Ficou visível que as mulheres eram excluídas e discriminadas quanto à produção científica feminina, somente no fim do século XIX, as mulheres começaram plenamente a integrar centros de pesquisas no mundo ocidental. O sistema de ensino, inclusive na educação básica ainda é androcêntrico, mesmo em livros editados nos últimos cinco anos.

Nos livros de Matemática PNLD: 2018, 2019 e 2020 intitulados *Livro 5: Conexões com a Matemática 1*, *Livro 6: Conexões com a Matemática 2* e *Livros 7: Conexões com a Matemática 3* também nada dizem sobre as cientistas mulheres, apresentam respectivamente cinco, um e seis referências a cientistas homens.

No que se refere à invisibilidade das mulheres, pode-se dizer que os livros apresentam uma linguagem defasada, sexista, predominantemente masculina, não há referência às cientistas e nem discussões sobre o tema. Dos sete livros analisados, apresentam no total de 32 homens e nenhum deles, traz sobre a participação das mulheres na Matemática, não estimulam discussões e nem descobertas sobre o assunto.

Quanto à formação dos(as) professores(as), Costa (2011, p. 78) afirma que “o discurso reproduzido nas academias, continua reproduzindo [...] um discurso que nega a realidade”. A autora acrescenta que, “durante o processo de formação somos alienados dentro desta perspectiva, [...] e isso impede a construção de uma sociedade que respeita as diferenças, uma vez que as omite” (COSTA, 2011, p. 78). Assim sendo, torna-se imperioso, a formação docente articular questões da visibilidade do gênero feminino na Matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A invisibilidade das mulheres nos livros didáticos de matemática ocorre por diversos motivos, um deles é o padrão de organização das representações e das práticas sociais no mundo público (rua) e na vida privada (casa), estabelecendo lugares distintos para homens e mulheres. Percebe-se que as mulheres vêm conquistando espaço no mundo público, mesmo diante da difícil tarefa de conciliar ambas as dimensões atividades de casa (mãe, esposa) e o trabalho fora. A invisibilidade aparece disfarçada por meio de expressões como “os cientistas”, os “pesquisadores”, entre outras.

Diante disso, pode-se afirmar que a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, mas, também, pelas adjetivações atribuídas a mulher, pela escolha dos verbos, pelas analogias e metáforas, pelos atributos mostrados, ao retratar “o homem” como cientista. Os livros didáticos, como afirma Chassot (2009), têm reafirmado carreiras para homens e carreiras para mulheres ao apresentarem uma ciência descontextualizada.

Pode-se afirmar que para que ocorra a equidade da produção científica entre mulheres e homens, é importante que os livros didáticos, recurso mais utilizado nas escolas públicas, mostrem a produção científica feminina, para contrapor o entendimento culturalmente definido da ciência como uma carreira imprópria para a mulher. Sugere mais atenção às relações de gênero, em especial as instituições científicas e nas instituições que ministram cursos de bacharelado ou de licenciaturas.

O resultado aponta a predominância da produção científica masculina em relação à feminina, e isso contribui para invisibilizar a mulher como cientista, ao ocultar sua importância ao longo dos séculos. Ao trazerem em suas capas que os livros são atualizados, eles deveriam, no mínimo apresentar as contribuições das mulheres para a ciência; mostrar mulheres cientistas que contribuíram e que contribuem para o desenvolvimento da ciência que estão no anonimato ou foram silenciadas. Para não reproduzir preconceitos e conteúdos estereotipados, com visão distorcida, principalmente acerca da produção das cientistas, é

importante que os(as) professores(as) durante seu trabalho, realizem uma avaliação criteriosa dos livros didáticos que vão utilizar.

## REFERÊNCIAS

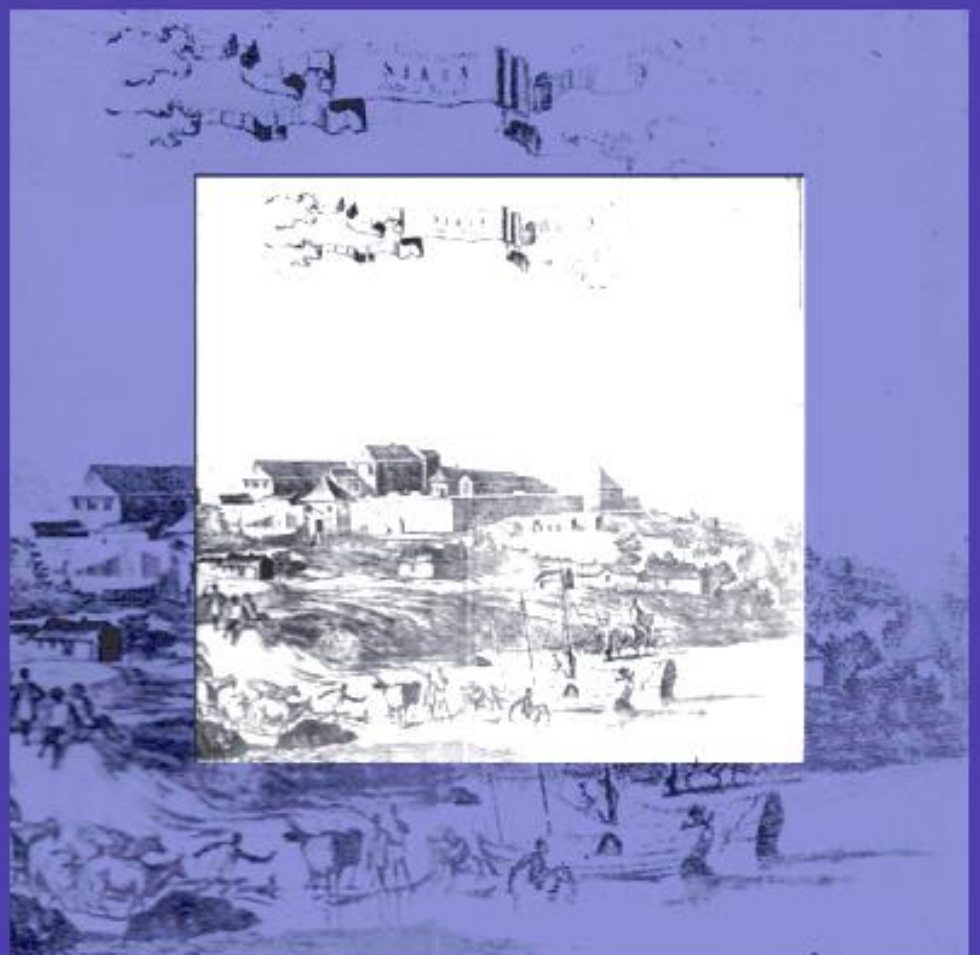
BATISTA, Irinéa de Lourdes; HEERDT, Bettina; KIKUCHI, Lúgia Ayumi; CORRÊA, Maria Lúcia; BARBOSA, Roberto Gonçalves; BASTOS, Vinícius Colussi. **Saberes docentes e invisibilidade feminina nas ciências**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.

CHASSOT, Attico Inacio. **A ciência é masculina? É sim senhora!** 4.ed. Editora Unisinos: São Leopoldo/RS, Coleção Aldus 16, 2009.

COSTA, Carmem Lúcia. A Presença e Ausência do Debate de Gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio. **Revista latino-americana de geografia e gênero**, Ponta Grossa, v.2, n. 2, p. 76-84, ago./dez. 2011.

TOKARNIA, Mariana. **Mulheres são minoria nas ciências, diz pesquisadora da Unesco**. 2018. Agência Brasil. Brasília. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/mulheres-sao-minoria-nas-ciencias-diz-pesquisadora-da-unesco>. Acesso em: 3 jul. 2018.

ZIEGLER, Maria Fernanda. Folha de São Paulo. **Inclusão de mulheres melhora a qualidade da ciência**: Pesquisadoras debateram tema no programa Ciência Aberta. 03 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/08/assegurar-inclusao-de-mulheres-melhora-a-qualidade-da-ciencia.shtml>. Acesso em: 01 jan. 2019



**BIODATA**

---

**SOBRE OS ORGANIZADORES**



## SOBRE OS ORGANIZADORES

---

### Clarice Zientarski:

Graduação em Estudos Sociais Unijui , Graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1989- 1993), Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Educação, Cultura e Cidadania pela Unijui; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria na linha de Pesquisa Políticas Públicas . Doutorado em Educação pela UFSM linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Pós-Doutorado em Educação pela UNOESC- Experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e na Área de Ciências Humanas como docente da educação básica e ensino superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, trabalho e educação, educação do campo, política educacional, políticas de accountability, gestão democrática. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará atuando nos cursos de graduação com a disciplina de Estrutura, Gestão e Política Educacional; Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação orientadora de doutorado e mestrado acadêmico. Coordenadora da Escola da Terra- Ceará. Coordenadora da Pós-graduação em Educação Brasileira. Coordenadora de formação pedagógica das licenciaturas da Faculdade de Educação.

E-mail: [clarice.zientarski@ufc.edu.br](mailto:clarice.zientarski@ufc.edu.br).

### Felippe Gonçalves Valdevino:

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCA), na linha de pesquisa: "História, Política e Gestão Educacionais" (2018). Especialista em Gestão Educacional pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2016). Graduado (licenciatura) em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2009). Professor Temporário na Universidade Regional do Cariri - URCA, na Unidade Descentralizada de Missão Velha, onde exerceu a função de coordenador do curso de licenciatura em Letras (2017.2 e 2018.1) e Diretor Adjunto (2018.2). Professor efetivo da rede municipal de Juazeiro do Norte-CE. Possui experiência em direção escolar, no Ensino Fundamental.

E-mail: [felippe.valdevino@urca.br](mailto:felippe.valdevino@urca.br).

### Perla Almeida Rodrigues Freire:

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - PPGE/UFCA, na linha Trabalho e Educação. Pesquisadora-colaboradora do Grupo de



Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores- GEPGE/UFC. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Professora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Coordenadora estadual da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e coordenadora estadual da ANFOPE/CE (2021-2023). Tem experiência na área de Educação do campo, Formação de Professores, com ênfase nas áreas de Trabalho e Educação, Teoria do Conhecimento e Fundamentos da Educação. Possui experiência com supervisão pedagógica e gestão de projetos.

E-mail: [perlaalmeida.freire@gmail.com](mailto:perlaalmeida.freire@gmail.com).



