

Educação

Dilema Contemporâneos

Volume III

Lucas Rodrigues de Oliveira
Organizador



Pantanal Editora

2020

Lucas Rodrigues de Oliveira
(Organizador)

EDUCAÇÃO DILEMA CONTEMPORÂNEOS

VOLUME III



2020

Copyright© Pantanal Editora
Copyright do Texto© 2020 Os Autores
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora. Capa e contra-capas: canva.com
Revisão: O(s) autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto González – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume III / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 282p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-30-7 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319307</p> <p>1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Oliveira, Lucas Rodrigues de. CDD 370.1</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Contemporaneamente, a educação brasileira está envolta por tantas situações diversas, envolvendo todos os seus níveis e modalidades, que foi possível a composição desse terceiro volume da obra: “Educação: Dilemas Contemporâneos” – agora, há o foco no fazer pedagógico, diversidade na educação, racismo, histórias em quadrinho, educação em tempos de pandemia, entre outros assuntos.

Não há dúvidas de que a educação é muito complexa para, em qualquer momento da história, existir sem dilemas. Por isso mesmo é que o debate e as reflexões sobre o tema são sempre presentes no meio acadêmico. A escola, para cumprir seu papel social, precisa, sim, ser colocada em xeque – é preciso refletir sobre a educação!

Analisando o percurso histórico da educação nacional, não se pode negar que muitos avanços já aconteceram, mas não sem muita luta e empenho de educadores e outros agentes envolvidos com a escola e com a sua universalização. Por isso, as discussões acerca da educação não devem ser abandonadas.

A presente obra tem como objetivo oportunizar a vários pesquisadores, professores e estudantes momentos para contribuírem, de forma significativa, com reflexões acerca dos processos que envolvem a educação brasileira. Assumimos, desde já, que as questões que envolvem a contemporaneidade da educação não conseguirão ser esgotadas aqui!

Lucas Rodrigues de Oliveira

SUMÁRIO


Apresentação	4
Capítulo I	7
Diálogo, trabalho docente, interdisciplinariedade e o legado de Paulo Freire à educação emancipadora.....	7
Capítulo II	14
Militarização da escola pública: a solução dos problemas?.....	14
Capítulo III	29
A reforma no Ensino Médio brasileiro na visão de gestores de escolas da cidade de Ubá, MG ...	29
Capítulo IV	44
A Invisibilidade do tema sexualidade e gênero na vida das pessoas com deficiência	44
Capítulo V	54
Formação inicial de professores: concepções pedagógicas progressistas e aplicacionistas e a identidade docente	54
Capítulo VI	76
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores.....	76
Capítulo VII	97
Gênero e sexualidade na escola na era Bolsonaro: retrocessos e resistências	97
Capítulo VIII	119
PROEJA e Cultura Afro-Brasileira: Dicotomias visíveis a partir da Análise Documental	119
Capítulo IX	147
História, Filosofia e Didática das Ciências: uma análise a partir do Currículo dos cursos de formação de Professores em Ciências/Química	147
Capítulo X	159
Cartas do isolamento: reinvenção do existir	159
Capítulo XI	170
Como fazer escola sem estar na escola: reflexões pela ótica da complexidade.....	170
Capítulo XII	182
Riscos para a Educação mediante a agenda neoliberal no contexto da Pandemia do Covid-19..	182


Capítulo XIII	194
As histórias em quadrinhos como fomento para o incentivo e a formação leitora em tempos de pandemia	194
Capítulo XIV	206
Luiz Agassiz (1817-1873): racismo e eugenia na bagagem do viajante	206
Capítulo XV	239
O direito à educação na legislação brasileira e a judicialização da educação como garantia desse direito	239
Capítulo XVI	258
Grêmios de professores públicos do Paraná: O I congresso de professores públicos do estado do Paraná (1910)	258
Sobre o Organizador	278
Índice Remissivo	279

Formação inicial de professores: concepções pedagógicas progressistas e aplicacionistas e a identidade docente

Recebido em: 16/09/2020

Aceito em: 22/09/2020

 10.46420/9786588319307cap5

Cleide Pereira dos Anjos^{1*} 

INTRODUÇÃO

Dentre as propostas didático-pedagógicas para a formação docente, compreendemos que existem propostas tidas como progressistas e propostas mais conservadoras, com ênfase na racionalidade técnica de reduzida amplitude política e pedagógica, chamadas de modelos aplicacionistas. Dentre as discussões mais progressistas, faz-se necessário compreender quais são os limites e as possibilidades dos currículos de formação docente em todo o país se efetivarem, em relação à implantação de programas e projetos que elevem a qualidade dos cursos de formação inicial docente e que propiciem o exercício da cidadania e da ação política emancipatória. E, assim, possam contribuir para a construção de uma identidade docente, que se direciona para projetos políticos de transformação da sociedade.

O avanço das legislações referente à formação inicial de professores não pode ser considerado como suficiente para que possamos construir um processo de formação docente que considere os diferentes saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pública. As concepções progressistas propõem que voltemos os nossos olhares e estudos para as experiências de ensino desenvolvidas em sala de aula, bem como, nos diferentes cursos de formação docente. Ao passo que as concepções aplicacionistas propõem a aplicação direta do conteúdo aos alunos. Para tanto, basta que o professor domine os conhecimentos da sua área de sua formação.

Assim, é preciso compreender e pesquisar os diferentes movimentos da realidade educacional do país, nas suas diferentes regiões, além de dialogar com importantes pesquisadores que analisam os saberes da experiência e aqueles de natureza didático-científico, bem como desenvolver investigação científica acerca dos sujeitos envolvidos em diferentes contextos educacionais. E, deste modo, avançar

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

* Autor de correspondência E-mail: anjoscm@unifesspa.edu.br

na elaboração de conhecimentos, práticas e processos que visam produzir saberes acerca da licenciatura. Ao contrário das propostas progressistas, o que vem ocorrendo nos cursos de formação docente é a oferta de cursos aligeirados, desconsiderando todos os estudos e pesquisas construídos até aqui, e este fenômeno ocorre, em especial com a oferta da licenciatura via educação à distância (EAD), onde, a oferta do curso está basicamente centrada no ensino, sem ofertar a pesquisa e a extensão e na transmissão de conteúdos. Não negamos os avanços tecnológicos, em relação à EAD, que podem e devem ser utilizados na oferta de cursos de licenciatura, no entanto, acreditamos que a oferta de formação inicial de professores requer mais empenho em termos de conhecimentos e experiências na formação do egresso do curso, em especial, no que se refere, à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da necessária construção da práxis pedagógica.

De acordo com Chauí (2003):

A docência é pensada como habilitação rápida para graduandos que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis, ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência e formação.

A formação de professores, como objeto de estudo e pesquisa, ainda ocupa um lugar secundário no âmbito das universidades, apesar de todos os avanços, da mesma maneira que os cursos de licenciatura, tidos muitas vezes como cursos destinados aos estudantes de baixa renda e vistos pela sociedade, de forma preconceituosa, como de reduzida bagagem cultural, e sem compromisso com a formação acadêmica. No entanto, é preciso formar professores e estes se tornam cada dia mais imprescindíveis na sociedade. Em nosso entendimento, um dos maiores entraves presentes na formação de professores, diz respeito, às dificuldades de se estabelecer a relação teoria/prática no âmbito da formação dos egressos dos cursos de licenciatura. E, há poucas pesquisas e programas de formação docente que tem por meta construir um processo de promover a relação teoria/prática na formação dos egressos dos cursos de licenciatura, para que possamos obter referências teóricas e práticas sobre como proceder para realizar tal intento, no entanto, deixamos claro que entendemos que a práxis pedagógica e um exercício, exercício este que tem que ser estabelecido a partir de experiências localizadas e a extensão universitária tem e terá um papel fundamental nestas experiências pedagógicas. Estabelecer programas e currículos de formação de professores, alicerçados em projetos de ação-reflexão-ação, no interior das universidades públicas e em escolas de aplicação ou até mesmo da rede pública, ou seja, do exercício efetivo de práxis pedagógica, significa promover as inovações necessárias e criativas ao exercício docente, e processos de mudança e emancipação, considerando as singularidades de cada instituição de ensino, neste sentido:

[...] problemas entorno da práxis: que é; sua unidade com a teoria; a práxis criadora e a reiterativa; a espontânea e a reflexiva e sua mescla para alcançar êxito. Costuma ocorrer que a

práxis revolucionária espontânea tem uma baixa ou ínfima consciência do que socialmente quer e deve ser, ou é tão reiterativa que pode derrocar-se com relativa facilidade. A práxis é crítica da realidade, e autocrítica, porque não existem privilegiados juizes do conhecimento, e a crítica trabalha em conjunção com o comportamento preventivo cheio de valores e consciência de classe.

A práxis pedagógica está além da prática ou da sua simples junção com a teoria, ela é principalmente, a busca do movimento criativo da história onde os seres humanos podem criar construir os ideais emancipatórios, a partir do movimento do conhecimento científico, indo além da sua unidade com a teoria. E criação e emancipação de classe. Identificamos nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de 2015 e, posteriormente, em 2019, a exigência de que nas disciplinas dos cursos de graduação, offerte-se uma carga horária, destinada à extensão universitária. As atividades de extensão visam estabelecer um diálogo com a realidade em que as instituições estejam envolvidas, exercitar a relação teoria e prática e ofertar aos graduandos o contato com o mundo do trabalho e das comunidades. Dentro dos estudos de Sánchez Vasquez (1980), sobre a práxis pedagógica, entende-se que:

E como se isso fosse pouco, a história das ciências e das técnicas brotam de práticas de base, seja na física, na química, nas matemáticas ou na engenharia. A prática amplia os horizontes teóricos (os descobrimentos das forças produtivas caem sob o controle do intelecto), sem que se reconheça sua origem. Não só aporta critérios de validade, mas também fundamentos e novos aspectos e soluções de um que fazer, e até meios ou instrumentos inovadores. É certo que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Não são idênticas: não sempre a segunda torna-se teórica; tampouco a primazia da prática dissolve a teoria: às vezes a teoria adianta-se à prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas.

A práxis pedagógica é a atividade prática adequada a fins de mudança, de superação de uma realidade para se construir outra realidade, num movimento constante de ação-reflexão-ação, certos de que em educação e num processo de aprendizagem, de construção do conhecimento, não há verdades absolutas, verdades prontas e acabadas, mas sim um constante movimento do devir histórico, como preconizava Paulo Freire, ao apresentar a sua obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), além do necessário conteúdo político para entendimento da realidade. Entendimento este que propicia a ampliação dos conhecimentos e a consciência de classe. A práxis pedagógica é uma ação prática para mudar algo que desejamos que seja mudado.

Em sua acepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A práxis revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Este ser-estar em uma situação provoca suas reações mais ou menos revolucionárias ou, ao contrário, adaptadas a um status quo. Se o comportamento histórico não é previsível, deve sim explicar por que e como arraigam os projetos coletivos (Sánchez Vasquez, 1980).

Formação demanda investimentos, desenvolvimento de programas e tempo para amadurecer ideias e projetos, além do necessário estudo da realidade educacional a partir do chão da escola, ou seja,

da sala de aula, com destaque para a escola pública, a escola, que em nosso entendimento, é a escola, a que têm acesso os filhos do trabalhador no Brasil, ou seja, as classes populares. A elevação da qualidade de ensino terá que partir da sala de aula. Compreendemos que as políticas públicas oficiais, instituem aos cursos de formação de professores, a concepção pragmática de formação, como uma de suas principais bases teóricas. Não se trata simplesmente de dominar conteúdos específicos, de natureza científico-cultural, há uma complexa gama de conhecimentos num determinado contexto sociocultural, sejam eles os saberes da experiência, os curriculares, os pedagógicos, os saberes acadêmicos, em diálogo constante com a dinâmica de vida dos sujeitos, por isso:

[...] Não se trata de pensar um curso de formação docente no qual cada disciplina apresente “receitas” de como ensinar determinado conteúdo. O ensino-aprendizagem não é exercício de lógica formal, abstrata, mas se dá na relação cotidiana e concreta entre alunos, professores e a realidade. Trata-se, portanto, de pensar em um curso de formação docente que possibilite o contato cotidiano com este contexto e daí reafirmamos a importância de pensar a condição espacial como princípio nos cursos de formação de professores, seja de Geografia ou qualquer outra área (Girroto; Mormul, 2016).

As pesquisas desenvolvidas por Tardif (2010) propõem romper com uma concepção de formação docente que limita a prática do professor a uma atividade meramente técnica, como se esta, fosse externa ao sujeito que a executa. Na direção contrária a esta concepção, Tardif (2010) aponta que o saber docente se constitui e nele se reconstrói em diversos momentos de formação inicial e prática profissional, constituindo-se a partir de reflexões sobre e na prática, contextualizada e situada (Girroto; Mormul, 2016). A prática pedagógica, centrada no cotidiano da escola, com todas as suas demandas, é sabidamente, geradora de saberes, sendo que a profissão docente é uma ação essencialmente humana, constituída de interações humanas. Além do que, a pessoa do professor, também se constitui em importante elemento de reflexão crítica na formação docente.

Naquilo que Nóvoa (2009) conceitua como relação entre profissionalidade e personalidade docente:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (Nóvoa, 2009).

O que as pesquisas sobre os saberes profissionais mostram é que eles são fortemente personalizados, ou seja, raramente se trata de saberes formalizados ou objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, o que torna difícil dissociá-los de pessoas, de suas experiências e situações de trabalho (Tardif, 2010). São construídos no exercício diário da profissão, na sala de aula, dentro das instituições de ensino.

O que Tardif (2010) aponta e que vai na mesma direção das considerações feitas por Larrosa (2002) é o sentido formativo destes saberes, que mudam profundamente os sujeitos que os produzem.

Por isso, a reflexão sobre e na prática pedagógica, devidamente contextualizada sobre aquilo que nos acontece, em todas as experiências formativas no chão da sala de aula, nos estágios supervisionados, nas organizações políticas ou nas discussões e debates na universidade e nos grupos de pesquisa, precisa ser amplamente investigada na formação docente e comporem a formação do professor crítico-reflexivo. Há que se entender e compreender o teor formativo destes saberes, sendo que a escola poderia mediar este processo formativo. Esta concepção vai ao encontro das pesquisas de Azanha (2004), no que refere às políticas de formação de professores. Segundo o autor:

As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (Azanha, 2004).

No entanto, em suas pesquisas sobre currículos de formação de professores, Tardif (2010) constatou que tal amplitude ainda não tem sido levada em consideração, visto a recorrência de um modelo de formação ao qual denominou de aplicacionista (Girrotto; Mormul, 2016). Sobre o modelo aplicacionista, podemos afirmar que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Tardif, 2010).

Os professores não estão sendo simplesmente proletarizados, as mudanças nas relações trabalhistas e o que se espera de desempenho profissional, em exercício, sofrem modificações diante de um quadro denominado pelos estudiosos críticos, que as denomina de pejotização do trabalho docente, constatamos que a relação teoria/prática tem tido pouca atenção e, observamos também investimentos mínimos no exercício da práxis pedagógica, que poderia contribuir como método de formação acadêmica, tanto, para refletir sobre práticas pedagógicas em andamento, como para problematizar a ação docente *in locu*, a fim de refletir sobre a realidade cotidiana docente, bem como no desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação em educação que sejam adequados aos objetivos propostos de mudança social e que contribuam para pensarmos a ação docente, como uma ação intelectualizada, onde o professor é concebido como um intelectual, um intelectual transformador. Assim, torna-se bem claro que:

A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica. Além disso, a tendência de reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordem de outros dentro da burocracia escolar, ao nível de um técnico especializado, é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais; um problema marcado pela divisão continuada do

trabalho social e intelectual pela crescente tendência opressiva para o gerenciamento e a administração da vida diária (Giroux, 1997).

Segundo Contreras (2002) a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir os efeitos ou resultados desejados. E, assim, compromete-se a autonomia do professor, impossibilitando-o de construir uma autonomia intelectual sobre a sua prática, sendo que o mesmo, pela própria natureza da sua função, constitui-se como autor e ator do seu trabalho cotidiano (Pimenta, 1999), além do que é ineficiente em relação ao atendimento das demandas da realidade pedagógica de uma sala de aula real, tanto daquelas localizadas nos centros, bem como nas periferias urbanas, áreas de assentamento da reforma agrária, comunidades quilombolas e aldeias indígenas. Excluídos do poder de decisão sobre o seu objeto de trabalho, sobre como participar das políticas públicas de currículo, das políticas de avaliações locais, nacionais e internacionais, dos conteúdos e das políticas de gestão das unidades escolares, os professores tornam-se técnicos, especialistas em determinado conhecimento. Torna-se incapaz de ser sujeito de sua vida, de se comportar enquanto construtor de sua própria identidade pessoal e profissional e de propor um projeto social (Girroto; Mormul, 2016).

[...] Esta perda da autonomia traz significados profundos, uma vez que em sua base se encontra um projeto de formação docente e de educação que reproduz as condições de legitimidade do discurso competente e que aprofunda o processo de desmonte da educação pública, cada vez mais entregue a consultores privados, concebidos, pelo *status quo* como aqueles capazes de produzir resultados (quantitativos) vão valorizados por tal discurso (Girroto; Mormul, 2016).

Tal interdição também pode ser percebida na apropriação, feita pelos especialistas competentes (Chauí, 2007), dos conhecimentos tidos como necessários a esta formação. Segundo Nóvoa (2009), tal situação tem produzido um excesso de discursos e uma pobreza de práticas e dificuldades de construção de um projeto de formação docente que reconheça e possibilite a participação de diferentes sujeitos e saberes. No modelo aplicacionista, despreza-se o contexto da produção dos conhecimentos, prioriza-se a dimensão teórica do conhecimento e a capacidade do futuro professor em transmiti-los. E por isso reforça-se a posição do professor universitário e do seu saber como principais sujeitos na formação docente entre escola e universidade neste processo formativo (Girroto; Mormul, 2016). Por isso, a ênfase excessiva dada aos saberes acadêmicos/disciplinares desconectados das práticas profissionais do professor, como se os mesmos fossem suficientes para a formação docente.

O currículo (Goodson, 2001; Apple, 2006) não pode ser compreendido como um mero instrumento racional de planejamento e organização. É, antes, campo de lutas e disputas que envolvem concepções diversas, políticas, filosóficas, ética, etc. que pressupõe a construção de um modelo de sociedade. Pressupõe-se, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma

determinada formação intelectual, de um sujeito. Sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes e práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias (Silva, 2013). Esta discussão curricular precisa ser pautada em debates que envolvam os diferentes sujeitos da educação e não se restringir apenas ao ambiente universitário. Esta restrição explicitará novamente em uma concepção de que a formação de professores é monopólio da universidade e dos especialistas competentes e que, portanto, só é legítimo o conhecimento por eles desenvolvido.

Legitima-se a divisão social e intelectual do trabalho, a partir da ideia de que a universidade é o lugar da construção de teoria, enquanto a escola da realização da prática. Esta concepção traz sérias implicações para se pensar a educação e a formação docente, bem como um projeto de sociedade emancipatória. Pauta-se na alienação social, política e espacial, no qual apenas alguns e, no caso aqui, algumas universidades públicas, se colocam no lugar de produtores de conhecimento, frente ao restante dos sujeitos sociais que não tem como investir em pesquisas de ponta (Girroto; Mormul, 2016). Consta-se que o modelo aplicacionista de formação de professores predomina num contexto sociopolítico em que prevalece apenas uma lógica, que é a lógica de mercado, e um único pensamento político e econômico, que é o neoliberal.

A seguir apresentamos algumas considerações sobre formação inicial de professores e as inovações em relação às tecnologias da informação e da comunicação (TICs), sobre a oferta de Educação à Distância (EAD), com grande destaque para as licenciaturas o que demonstra ainda mais o avanço das concepções aplicacionistas na formação de professores, com amplo discurso de práticas neotecnicistas de formação inicial docente, com ênfase na aplicação de receitas prontas, desconsiderando a função intelectual do docente.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

No Brasil, a inserção das inovações em relação às tecnologias, foi iniciado em 1987 sob a liderança da Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que promoveu a interligação em centros de pesquisas de 14 estados, embora ainda em caráter acadêmico (Oliveira, 2007), com o uso de computadores e internet. E, a partir deste processo, é que se iniciou um movimento de oferta de cursos de formação, nas mais diversas áreas do conhecimento, via educação à distância (EAD). Entre estes cursos, ofertaram-se com uma escala bastante ampla cursos de licenciaturas nas mais diversas áreas do conhecimento. Embora haja bastante crítica à esta modalidade de ensino vem alcançando os mais longínquos lugares do Brasil.

De fato, é certo afirmar que, conforme Prado (2006), as tecnologias se fazem presentes nas atividades diárias humanas desde os primórdios, quando o homem passou a inventar instrumentos para facilitar a caça, garantindo, assim, a sua sobrevivência. O mesmo também pode ser vislumbrado na esfera educacional. A oferta de EAD faz-se necessária num mundo mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação, e em um país de dimensões continentais, e num contexto de intensa competitividade entre as nações, acirradas pela globalização da economia. No entanto, há questionamentos que enfatizam o caráter tecnicista da formação, esvaziamento das licenciaturas e uma formação onde há predominância da oferta dos saberes acadêmicos em detrimento da pesquisa, da extensão e, até mesmo, dos estágios, com atividades formatadas apenas dentro do exercício técnico da profissão docente em sala de aula. A formação, em muitos casos, dá-se de forma aligeirada, sem qualquer aprofundamento, centrada apenas nos saberes acadêmicos, com predominância dos aspectos relacionados à oferta de conteúdos.

Verifica-se na maior parte das escolas públicas brasileiras a inexistência de laboratórios de informática que sejam adequados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e projetos de aprendizagem de modo interdisciplinar, através da educação à distância e do uso de tecnologias que possibilitem as metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem. Discute-se nos grupos de pesquisa que tratam das novas tecnologias da informação e da comunicação e formação docente, a necessidade contemporânea de pensarmos na inserção das redes de aprendizagem nas escolas públicas, dispensando assim os laboratórios, a partir do uso de *smartphones* e *notebooks* conectados à rede de *wi fi*. Quando há oferta de laboratórios nas escolas, quase sempre se fazem presente máquinas obsoletas e sem manutenção ou apoio técnico e frente às inovações eles já não são mais necessários, as tecnologias de redes de aprendizagem podem substituí-los.

Entretanto, Almeida (1988) afirma que é importante usar TICs a partir de uma perspectiva de educação voltada para a emancipação humana, com compromisso, criatividade e competência, pois se faz necessário que os profissionais da educação participem ativamente das propostas de formação docente, a partir do uso destas tecnologias e também que apresentem suas propostas de práticas pedagógicas, exercendo assim a sua função de ativos intelectuais da cultura e da ciência.

A internet torna-se, gradativamente, um meio comum de trocas de informações, de acesso de especialistas para pesquisas, de crianças e jovens, de formação de equipes de trabalho, de construção de relações de amizade, independente da distância geográfica e da oferta de educação à distância e do fluxo de informações no mundo do trabalho, o que fortalece o processo de globalização da economia em curso e as ações dos organismos internacionais, como a ONU e os seus órgãos para a infância, educação e cultura em escala mundial. Pessoas de diferentes lugares podem se comunicar em fração de segundos. Diferente das tecnologias surgidas em anos anteriores, à internet rompe não só as barreiras

geográficas, de tempo e espaço, permitindo que as informações ocorram em tempo real e que este novo cenário social, tecnológico e cultural, esteja cada vez mais familiar para a grande maioria das pessoas no mundo (Santos, 1998).

Como exemplo de inovações tecnológicas no âmbito do ensino, a partir de 1994, houve a expansão da *internet* nas Instituições de Ensino superior (IES). As universidades brasileiras começaram a ofertar cursos superiores à distância e a utilizar as TICs com maior frequência. Desde então, a EAD criou um mercado amplo e sem precedentes cujas fronteiras, cada vez mais, tendem para o infinito. Com a Pandemia (COVID-19/OMS/2020), o ensino remoto, passou a ser uma realidade em muitos lugares em escala mundial e as desigualdades sociais e a exclusão digital também se tornaram mais visíveis aos olhos da sociedade, nos países em desenvolvimento.

Segundo Tajra (2008) é preciso que os educadores pensem e reconstruam o saber, num momento histórico em que o conhecimento se tornou a principal força propulsora de produção de mercadorias, das relações sociais e processos formativos e de gestão pública dos desafios mundiais em termos de pandemias, fome e produção do conhecimento e, também de emancipação social. Assim, considera-se que estamos passando por grandes transformações tecnológicas e com isto estão sendo modificados os padrões de produção e organização de trabalho.

Para que o trabalho pedagógico do docente seja desempenhado de modo competente, crítico e emancipatório, e em sintonia com o cenário atual, que tem exigido maior integração das tecnologias eletrônicas no ensino é necessário que o professor tenha “domínio técnico, pedagógico e crítico da tecnologia” (Leite, 2011). Compreende-se que há pouca interatividade entre formação, práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula, bem como, uma proposta de práxis pedagógica, como uma ação para superação das desigualdades e de inclusão digital.

Para Moraes (1999), vive-se num mundo pequeno e grande ao mesmo tempo, tecido pelas redes de computadores, com a clara compressão do espaço-tempo. Não é mais possível controlar o fluxo de informações e o maior desafio é produzir conhecimento e realizar um manejo criativo e crítico sobre esse mundo, sobre as informações que circulam na sociedade e quanto à disseminação e democratização da ciência. As tecnologias educacionais surgem com as transformações econômicas no cenário mundial, período no qual as inovações tecnológicas estavam em processo de ascensão e as novidades tecnológicas estavam sendo criadas para atender o mercado. Vivemos hoje numa sociedade que se afirma cada vez através da organização em redes, as chamadas sociedades em redes (Castells, 2002).

O educador não pode se neutralizar diante da forte influência lançada pela mídia, é necessário cuidado, quando se trata da formação escolar. Afinal, informação não é sinônimo de conhecimento. A *internet* é uma central mundial de informações e pode ser uma boa aliada da escola, mas precisamos considerar que a grande rede não tem só informações confiáveis, há muito conhecimento e informações

questionáveis. Há que se pensar no docente e na prática pedagógica exercida no interior da escola pública e na formação para discernimento e uso intensivo do senso crítico. Assim, concordamos com Pimenta (1999) quando apresenta as suas pesquisas sobre como o professor constrói a sua identidade profissional, onde afirma que apenas o acesso às informações não é suficiente, uma vez que é preciso saber trabalhar com as informações, para assim gerar conhecimentos e ir construindo a sua identidade profissional, além do necessário confronto com a prática. Neste sentido:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999).

Espera-se muito da licenciatura, que “[...] ela forme o professor [...]” (Pimenta, 1999)”. Espera-se que os docentes se comprometam com a formação dos alunos, como processo de humanização e construção histórica da nossa civilização, que deem continuidade ao seu processo formativo e que lutem continuamente por melhorias nas condições de trabalho, no exercício da docência, e pela valorização financeira e reconhecimento profissional dos professores e relevância da educação, além de criarem, produzirem conhecimento sobre o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação, Pimenta (1999), assim, prossegue afirmando que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999).

O aluno da atualidade é um nativo digital, parece possuir habilidades natas para lidar com as tecnologias, estes recursos poderiam dinamizar a didática e a metodologia de ensino, o acesso ao conhecimento e às bibliotecas, dentre outros espaços de conhecimento e teriam em mãos, um mecanismo a mais para formar cidadãos críticos, éticos, autônomos e emancipados e construir uma sociedade sem a exclusão social e digital.

A internet pode contribuir na formação de nossos estudantes, mas eles têm que ser orientados, no sentido de saber identificar conhecimentos relevantes, adquirir novas habilidades de trabalho exigidas pelo mundo acadêmico que são requeridas aos docentes e discentes, observa-se que as discussões políticas e o compromisso com a educação pública tornam-se premente nos dias atuais, onde a disseminação de notícias falsas e a desinformação comprometem à educação e à ciência em si. Torna-se necessário saber como usar a *internet* para que ela trabalhe a nosso favor, a favor de um projeto de

sociedade democrático e com justiça social e a escola tem papel fundamental nesse processo, pois ela pode ensinar nossas crianças a buscar o que a *internet* tem de melhor com a devida segurança. E, é preciso lembrar que na contemporaneidade a incidência de *fake news*, notícias falsas espalhadas em massa pelas redes sociais e sabidamente financiada por grupos extremistas, os conhecidos disparos de *whatsapp*, afeta as relações humanas naquilo que ela tem de mais precioso que é a conduta ética na política e no exercício da cidadania, em sua totalidade, como foi evidenciado, por exemplo, nas últimas eleições presidenciais no Brasil (Eleições, 2018) e nas relações humanas, constitui-se assim em um pilar para a desinformação. Esta realidade do uso intensivo de *fake news* mostra um cenário social preocupante com forte necessidade de a educação intervir neste processo, que compromete o exercício da cidadania e a vivência da democracia.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, A DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com relação à formação de professores, além da necessária inserção no mundo das tecnologias da informação e da comunicação, ainda se faz presente na atualidade, a obrigatoriedade da abordagem pedagógica sobre a diversidade étnico-cultural, dentre às políticas públicas de inclusão social e as relações étnico-raciais² que são parte das discussões, e propostas oriundas da legislação federal, para comporem os currículos de formação inicial de professores. As políticas públicas afirmativas trazem à tona um debate necessário, amplia o seu leque de formação, em relação à conhecimentos, atuação profissional e de campo de pesquisa. Ao mesmo tempo em que avança também as políticas públicas em relação à educação especial e a obrigatoriedade de atendimento nas escolas das redes públicas e privadas. Entende-se que o conceito de inclusão se baseia em um consenso emergente de respeito à diversidade, e foram gestadas em escala mundial, que, por sua vez, apregoa o debate sobre a normalidade das diferenças humanas, em um debate para avançarmos em termos de civilização. Políticas afirmativas de inclusão social exigem, no entendimento de Maturana (1999):

[...] exige o viver juntos, o conviver. Exige amor, porque somos, na condição de seres humanos, profundamente dependentes do amor, e o amor é o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em convivência com o uno.

² A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. O parecer do CNE/CP, de 03/2004, constitui-se no documento que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais. Esta é mais uma demanda para a formação de professores e para o exercício da docência no âmbito da educação básica e reendossada a Estrutura de Ação em Educação Especial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994).

Por outro lado, é importante destacar que a educação inclusiva, de acordo com as pesquisas de Ferreira (2005):

[...] não diz respeito somente às crianças com deficiência - cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las - mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social (Ferreira, 2005).

Em meio, às estas discussões e inovações em termos de programas de formação de professores e as políticas públicas de inclusão, no âmbito da política, ocorreu o golpe parlamentar de 2016, e em meio ao estado de exceção, foram votadas as reformas trabalhista e a Proposta de Emenda Constitucional, que ficou conhecida como a PEC do Teto dos Gastos que provocaram mudanças significativas no rumo das relações de trabalho em educação e nos demais setores e também na previsão dos investimentos futuros em educação e saúde. A PEC 55 e a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) trazem como perspectiva a precarização da educação e pode até chegar a inviabilizar a oferta de uma educação de qualidade e trazem em si, as práticas de precarização e terceirização para o exercício docente, e condizente com a legislação em vigor, retrocedendo em relação às relações de trabalho o que certamente implicará em mais exclusão social e dificuldade de acesso à educação.

A PEC 55 foi enviada ao Congresso Nacional em 16 de julho de 2016. Na Câmara dos deputados, se chamava PEC nº 241. Seu texto propõe a criação de um teto, limite máximo, para os gastos com as despesas primárias dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, a partir de 2017, pelos próximos 20 anos. Com a aprovação desta lei, os recursos que seriam utilizados para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) devem ser reduzidos e, assim, ficará comprometido o seu cumprimento, no decorrer deste período. Em agosto de 2020 tivemos a aprovação do novo Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) pelo Congresso Nacional que amplia os recursos do Fundo para investimentos na formação e carreira dos professores da educação básica.

Dentre as metas do PNE estão à universalização da educação Infantil, a valorização e formação dos professores e a ampliação da oferta de educação integral. Tudo isto depende do apoio financeiro e da infraestrutura da União. Pesquisadores afirmam que a aprovação da PEC 55 inviabilizará a execução da meta 20 do PNE que determina a ampliação do investimento em educação pública até atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do país até 2024.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) e constitui-se num documento que estabelece as metas necessárias para alcançarmos um novo patamar de qualidade na oferta da educação brasileira. O PNE (2014-2024) se estenderá até o ano de 2024, estabeleceu metas que para serem atingidas exigirão significativa elevação do volume de recursos financeiros aplicados na educação brasileira (Cara, 2011; Castro, 2005; Fineduca, 2014; Pinto, 2011).

O PNE (2014-2024) consiste na apresentação de 20 metas que atendem o conjunto de necessidades de oferta de educação brasileira. Entretanto, para que sejam efetivamente alcançadas, faz-

se necessário o aumento no volume de recursos financeiros aplicados em educação. Chauí (1996), ao discutir a respeito dos recursos para a educação, afirma a necessária vinculação entre os investimentos financeiros e a elevação da qualidade do ensino e da formação de professores e a luta democrática para a gestão do fundo público.

[...] a luta pela qualidade do ensino, pela boa formação dos professores e dos alunos, pela ampliação da rede pública escolar, pela dignidade dos salários de professores e funcionários, assim como a luta pela gratuidade da universidade pública e pela qualidade da formação e da pesquisa não são lutas de uma minoria barulhenta, nem de lobistas e corporativistas, mas a disputa democrática pela direção da aplicação do fundo público (Chauí, 1999).

A autora ainda afirma que “[...] a luta política democrática na sociedade de classes contemporânea passa pela gestão do fundo público pelo qual a igualdade se define como direito à igualdade de condições”. Assim, evidencia a luta também por uma gestão democrática da educação. A luta pela formação de professores e a qualificação do corpo docente, além das necessárias discussões sobre as propostas e implementação de currículos dos cursos de formação inicial de professores. Estas são questões fundamentais no debate contemporâneo sobre oferta de educação de qualidade. A profissionalização dos professores é mencionada, na Constituição Federal de 1988, como fundamental para a melhoria do ensino e, com isso, veio à exigência por qualificação universitária, o que incentivou a abertura de muitos cursos de licenciatura de nível superior (Tardif, 1998). Muitos cursos têm a sua qualidade questionada por se concentrar basicamente na oferta do ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão.

A PEC 55, na medida em que congela os gastos públicos, compromete a política de valorização dos profissionais da educação, a realização de novos concursos, a construção de novas escolas, bem como, as reformas necessárias para a melhoria de infraestrutura, a informatização e políticas públicas para acesso à internet, assim como a modernização dos equipamentos, a criação de bibliotecas escolares e as bibliotecas públicas, entre outras necessidades de infraestrutura, estão limitadas, por conta desta emenda constitucional por vinte anos consecutivos.

Por outro lado, a reforma trabalhista, sancionada pelo presidente Michel Temer (2016-2018), Lei nº 13.467/2017, publicada em 14 de julho de 2017, fez substanciais alterações em mais de cem pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para todos os trabalhadores brasileiros, incluindo entre eles os professores, tornando a condição da maioria dos trabalhadores ainda mais precária. As principais mudanças são as seguintes:

[...] a permissão para se reduzir o tempo de alimentação; a não consideração, dentro da jornada de trabalho, das atividades no âmbito da empresa como descanso, estudo, alimentação, interação entre colegas, higiene pessoal e troca de uniforme; a flexibilização das negociações referentes à remuneração, não precisando seguir o piso salarial; a perda de regras e formalização de planos de carreira; o surgimento do trabalho intermitente que busca formalizar alguns tipos de serviços, mas também, ao tornar o “bico” legal, estimula essa forma de trabalho, pois é menos onerosa ao empregador; o aumento da jornada máxima para trabalhos parciais; o

fortalecimento das convenções e contratos coletivos, tirando a responsabilidade da lei e dando aos sindicatos (Lei nº 13.467/2017).

Com a reforma trabalhista, ampliou-se a precarização do trabalho docente, através da aprovação pelo Superior Tribunal Federal (STF), da terceirização ampla e irrestrita nas escolas, bem como, a abertura para a inserção de profissionais em sala de aula, para o exercício docente, que comprove o que se denominou de notório saber, ou seja, sem nenhuma formação na área de conhecimento em questão. Este é mais um ponto para contribuir para a desqualificação da educação brasileira. O PL 4.302 permite a terceirização das chamadas atividades-fim, assim uma escola pode, simplesmente, manter um professor sem nenhum contrato de trabalho direto. As escolas podem terceirizar desde os profissionais de serviços gerais até professores do quadro docente. Também permite a redução de salários e provoca uma desregulamentação em todo o sistema de proteção ao trabalho docente garantido pela CLT e a convecção coletiva de trabalho. Assim, a reforma trabalhista traz ainda mais entraves para uma carreira em que a atratividade profissional já é um desafio para os cursos de licenciatura. Rompendo com aquilo que aponta todas as pesquisas na área de formação inicial de professores, sobre qualificação profissional para a docência.

Com relação ao trabalho pedagógico, no interior das escolas sabe-se que Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), instrumentos comumente relacionados à qualidade de ensino e gestão democrática da escola, exigem trabalho coletivo, estudo, além de integração entre os profissionais da educação. Tais condições, no entanto, não existem com um corpo docente sem vínculo empregatício e sem garantias trabalhistas, contando apenas com profissionais com contratos precários e clientelistas. A dificuldade de êxito só aumenta quando temos propostas pedagógicas mais complexas, com práticas interdisciplinares, experimentação pedagógica, projetos de trabalho e contínua inovação tecnológica. Qualidade exige condições de trabalho adequadas e com um mínimo de segurança trabalhista, não se promove qualidade de ensino, sem a necessária infraestrutura e políticas públicas de melhoria da qualidade de ensino e inovação pedagógica. Assim, as reformas trabalhistas, tais como estão sendo engendradas, serão prejudiciais para o exercício da docência, isto, numa perspectiva além do modelo de formação aplicacionista, modelo este que suprime toda a necessidade de se investir em ensino, pesquisa e extensão, como princípios acadêmicos e metodológicos de forma indissociável.

Temos também o fenômeno da Pejotização no ensino superior privado que também têm implicações trabalhistas.³ Certamente, estas leis contribuirão para produzir mais exclusão social, ao contrário de legislações anteriores que propõem a inclusão social e as discussões para modernização da

³ A “pejotização” é a modalidade de fraude ao regime de emprego consubstanciada pela determinação do empregador para que o empregado constitua pessoa jurídica como condição para sua contratação ou continuação da prestação de serviços, com o intuito de aviltar o correto pagamento das verbas trabalhistas e contribuições previdenciárias típicas às quais faz jus o empregado e, assim, minimizar os custos com mão de obra (OCDE, 2008).

sociedade. O sentido léxico do termo “inclusão”, conforme destacado por Mattos (2010), conduz ao ato de incluir. É, ainda, tido como sendo o antônimo da palavra “exclusão”. E nesse sentido que Charlot (2002) trata a questão:

[...] destacando, ainda, que o respeito à diversidade não pode implicar, de modo algum, em práticas segregacionistas. É necessário que se envolva um tratamento digno, com os mesmos direitos sendo concedidos a todos, na medida em que cada ser humano, independentemente de sua cultura, raça, classe social, com necessidades especiais ou não, merece ser respeitado.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A GLOBALIZAÇÃO

É preciso pensar a formação de professores no âmbito de uma gestão democrática, onde as questões da contemporaneidade que afetam o mundo como um todo sejam pensadas a partir da globalização, fenômeno também conhecido como globalização da economia, da cultura e das relações sociais e ambientais, ou seja, a partir das demandas da atualidade. E estar atento a todos os fenômenos advindos desta ação política, uma vez que as questões atuais são tratadas no âmbito global, tanto questões ambientais, como culturais e principalmente, no que se refere, à produção de artefatos e sua distribuição no mundo e a produção das matérias-primas. Quando se trata de formação inicial de professores na era do conhecimento, as políticas públicas são organizadas e implementadas nos países da América Latina a partir das pesquisas, proposições e deliberações da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴, como organismo multilateral dos países ricos e que controlam os processos globalizadores, assim:

A escolha da OCDE como referência de análise sobre a temática de formação de professores está intimamente ligada ao papel que este organismo vem desempenhando em relação à educação, o que tem se manifestado por meio de publicações de documentos, da divulgação de relatórios de pesquisa, e do “aconselhamento” oferecido tanto aos países membros como aos outros [...] Dentre os vários recursos desta instituição está o Programa Internacional para o Acompanhamento das aquisições dos Alunos (PISA), um exame internacional que vem sendo aplicado periodicamente. Este programa tem como objetivo produzir indicadores nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências de países envolvidos servindo como parâmetro da performance exigida pela sociedade do conhecimento. (Maués, 2011).

Para a OCDE a educação tem papel crucial para subsidiar políticas de crescimento econômico e geração de emprego e renda, bem como, promover a democracia e a governança nas sociedades em desenvolvimento. E o professor é um ator estratégico neste processo para fomentar a qualidade de ensino. Quando se trata da relação entre educação e crescimento, fica evidente a necessidade de se

⁴ A OCDE foi criada em 1948, no sentido de ajudar os países devastados da II Guerra. Cumprida esta meta, a instituição necessitou de uma reorganização e redefinição de seus objetivos que o caracterizou como uma instituição de: Voz internacional, um foro de consulta e coordenação entre países-membros, dedicada à consolidação do modelo econômico adotado pelos países desenvolvidos no pós-guerra, em complementação ao instrumental de outras organizações econômicas criadas em Bretton Woods – FMI, Banco Mundial e o GATT (PINTO, 2000, p.18). A Diretoria de Educação é composta por comitês técnicos, grupos de trabalho e o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI). Tem por missão ajudar os países membros e participantes a assegurar, para as respectivas populações, um aprendizado, ao longo da vida, para todos, e que esta aprendizagem seja de qualidade e favoreça desenvolvimento individual com coesão social (OCDE, 2008).

formar bons professores, ao passo que a OCDE reconhece que há outros fatores intervenientes na relação ensino-aprendizagem. Para tanto, torna-se necessário proporcionar aos professores uma carreira profissional atraente, conhecimentos e competências profissionais adequadas, recrutar, selecionar e empregar os professores, reter os professores de qualidade nas escolas e elaborar políticas públicas relativas à profissão de professor.

[...] Os benefícios totais da educação para os indivíduos e para a sociedade ultrapassam as medidas puramente econômicas, como por exemplo, o aumento do salário. Parece ser mais importante o fato de os conhecimentos e as competências adquiridas por meio da educação permitirem a manutenção da coesão social e do bem-estar individual [...] O documento da OCDE (2007) “*Comprendre l’impact social de l’éducation*” faz uma análise interessante da questão, que ajuda a melhor situar as políticas de formação de professores [...] o mesmo documento evidencia a importância para formar o capital humano e o capital social e a importância tanto no plano individual quanto no plano da coletividade [...] (OCDE/Relatório, 2005).

Para a OCDE a sociedade se transforma continuamente, há pressões significativas para que a escola mude, e que as políticas de formação de professores precisam se adaptar a um mundo em transformações que “[...] estão representadas pela globalização da economia, pelo crescimento da concorrência, o que faz com que seja muito difícil a um país manter um sistema educacional sem alterações [...] o professor passa a ser o recurso mais importante do estabelecimento escolar, estando por isso, no centro das preocupações daqueles que visam melhorar a qualidade do ensino [...]” (OCDE/Relatório, 2006). No mundo contemporâneo, faz-se necessário o aprendizado de:

[...] pelo menos uma língua estrangeira, que leve em conta a diversidade cultural, incluindo gênero, sexo, etnia, que encoraje a coesão social, que atenda de modo eficaz os alunos excluídos, aqueles que apresentam problemas de comportamento [...] que utilizem as novas tecnologias e estejam atualizados e que estejam atualizados de conhecimento e de avaliação da aprendizagem [...] que sejam capazes de prosseguirem estudando pelo resto da vida. (OCDE/Relatório, 2008).

No entanto, é preciso ressaltar as críticas que pesquisadores da área de educação e formação de professores, fazem a respeito destas propostas de elevação da qualidade de ensino, por parte da OCDE. Para Tardif (2004):

[...] questão da obtenção de resultados em educação, nada mais é do que um esforço para fazer as organizações escolares entrarem na lógica da ação instrumental própria da modernidade, lógica esta, segundo o autor citado, que está baseado nos critérios de eficácia e de sucesso. Ou seja, os parâmetros de mercado.

As políticas de formação docente estabelecidas pela OCDE parecem estar dentro da caracterização das regulações pós-burocráticas (Feldefeber, 2007), assim, preconiza o salário baseado em mérito, premiações diversas, e muito relacionada ao desempenho em sala de aula, políticas de incentivos para atrair os melhores para a profissão, parâmetros de nível internacional, com a aplicação de exames como o PISA, e tendência a criar padrões internacionais sobre o que seria um bom desempenho de aprendizagem.

As mudanças que vem ocorrendo no modo de produção capitalista passaram a exigir do trabalhador um perfil multinacional, demandando uma educação que possa atender a essa nova conjuntura ocupacional [...] Registra-se a preocupação com governos “eficazes”, com escolas de “sucesso” e o conteúdo nelas transmitidos ocupa centralidade na agenda política educacional por meio da “cultura dos resultados”, via avaliações externas. (OCDE/Relatório, 2008).

Assistimos a uma série de reformas educacionais no âmbito da educação e formação de professores que se apresentam em decretos, leis, pareceres, resoluções e planos de educação e “[...] apontam para a necessidade de adequação e da formação docente às novas exigências profissionais decorrentes das inovações tecnológicas pautadas nos princípios da flexibilidade e eficiência” (OCDE/Relatório, 2008). Lenoir (2004), afirma que:

[...] a obrigação de resultados em educação procede dessa nova cultura comercial e se inscreve plenamente na lógica neoliberal, que responde ao fenômeno global de mundialização, correspondendo ao discurso hegemônico do mercado que coloca à frente de tudo o princípio da excelência. A melhoria no processo de formação de professores [...] pode ser observada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”.

Assim, para Haddad (2008) “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...] a questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional [...]”. A expectativa da OCDE é que “[...] os professores atuem como pesquisadores e solucionadores de problemas, refletindo sobre a sua própria prática e assumindo maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional” (OCDE/Relatório, 2006). Dentro deste debate Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2011), apontam que a realidade em relação à atratividade da carreira docente ainda está bem distante de acontecer, pois, “[...] apontam que existe uma tendência à queda no ingresso de alunos nas licenciaturas”. Os estudos de Lapo e Bueno (2003) e Braz (2011) sinalizam desencanto, abandono e desistência dos professores que já compõem o quadro de efetivo exercício na carreira.

Um dos princípios que orienta as políticas na contemporaneidade é o efetivo exercício da democracia, para tanto é necessário construir uma autonomia, e autonomia pressupõe acesso ao conhecimento, uma efetiva formação escolar, além do exercício da cidadania. Práticas pedagógicas subsidiadas por propostas de formação classistas e de poder no interior da escola mostram com nitidez, a divisão social e intelectual do trabalho dentro da organização escolar. Assim, assistimos a execução de formação e propostas curriculares onde se reproduz fielmente a sociedade de classe, com claras diferenciações sociais, com o destaque de que a formação do trabalhador no mundo globalizado tornou-se mais sofisticada, exigindo mais saberes e mais qualificações, e contraditoriamente o desemprego em massa torna-se a tônica do século XXI, com o conseqüente aumento das desigualdades sociais. Charlot (2005), ao questionar as práticas pedagógicas no interior da escola e práticas classistas de formação, levanta alguns questionamentos sobre o que seria uma boa formação e uma aula de qualidade:

O que é uma aula interessante? Como realizar o frutífero encontro entre o prazer e o saber? Campos férteis das inquietações, autonomia e cidadania que a sociedade mundializada propõe

aos educadores. Assim, a teoria da reprodução serve de fundamento para desvelar, a relação cotidiana, existente entre as diferentes culturas que interagem no interior das sociedades contemporâneas e a cultura do sistema educacional. Enquanto, no primeiro tipo a relação, o sistema reproduz as formas de produção e, em decorrência, os conflitos entre as culturas dominantes e dominadas, no segundo tipo as ações educativas reproduzem as gerações para os papéis sociais indispensáveis à manutenção das estruturas sociais, econômicas, culturais e políticas (Charlot, 2005).

Ainda sobre os pressupostos da teoria da reprodução de Bourdieu (1975) e Passeron (1975) Charlot (2005) encontra-se “[...] os fios adequados para compreender e avançar sobre os significados mais profundos de conceitos, como - capital cultural – presentes na produção cotidiana, habitat, [...] disposições psíquicas socialmente construídas que agem como matriz das práticas do indivíduo e diversidade das formas de lazer”. Dentre os pressupostos desta teoria, a fato das classes trabalhadores serem educados para obedecer as regras, ouvir e repetir, viver e praticar atos de subordinação, uma vez que está sendo formada para ocupar os postos denominados de subalternos na sociedade, e ao se deparar com uma escola e uma formação pensada e organizada para a elite que terá acesso ao conhecimento, aos bens de conforto e aos melhores postos de trabalho, só lhes resta fracassar e não prosseguir nos estudos, de acordo com a sociologia. E assim, a superação da ignorância e o exercício da cidadania, uma cidadania mundial estarão comprometidas, e permaneceremos imersos numa sociedade de classes, com abissais diferenças sociais e com os recursos financeiros e bens das inovações concentrados nas mãos de poucos, restritos aos pequenos grupos de poder, situação que compromete uma sociedade pautada nos princípios da democracia.

A massa que consegue concluir a escolarização ocupará os postos destinados às classes trabalhadores, com a alta rotatividade de pessoas, que são e/ou serão sumariamente excluídas dos processos produtivos, tão logo se torne obsoleta, realidade que é certa, considerando os progressos constantes nas inovações no mercado de trabalho, o desgaste dos trabalhadores e a impossibilidade de se manter atualizado e produtivo. Enquanto os trabalhadores que ocuparão os altos postos no mundo do trabalho, terão condições para continuar se qualificando diante das exigências de formação e qualificação profissional, bem como terão condições de se reproduzir enquanto classe, oferecendo aos seus filhos escolas de alto padrão e qualidade de vida, e por consequência, maiores e melhores oportunidades no mundo do trabalho. Para Charlot (2005), a reprodução desta ação pedagógica escolar está intimamente relacionada com aquilo que se reproduz no mundo do trabalho, com práticas cada vez mais excludentes, ele explica que:

[...] desse modo, escola realiza o duplo movimento que consiste em reproduzir as operações mecânicas presentes na produção industrial e preparar corpos disciplinados para as exigências da divisão internacional do trabalho, através em sua clássica versão da modernidade fordista-taylorista como na pós-moderna circularidade e multifuncionalidade do toyotismo. Ambos complementarmente globalizados (Charlot, 2005).

Nesta conjuntura social e econômica, num processo acirrado de globalização da economia, observamos a execução de tratados econômicos coercitivos e desiguais, impostos por organismos financeiros internacionais (FMI e Banco Mundial) e pelos países que compõem o grupo dos sete países mais ricos do mundo (G7), instabilidade política com golpes de estado e destituição de governos eleitos democraticamente, como foi o caso da Bolívia, na América Latina em 2019, práticas políticas coloniais em diversos territórios, com destaque para o continente africano, em plena era da informação e das comunicações que comprometem os avanços em termos de democracia e governabilidade, gerando instabilidade política e insegurança social, a parceria de corporações transnacionais e multinacionais que definem as políticas de produção e de emprego nos diversos territórios do mundo, acirrando ainda mais a divisão social e intelectual do trabalho, redes de informação e comunicação a serviço do capital internacional, violência militar com guerras declaradas e não-declaradas e o forte processo de exclusão no mundo do trabalho, com recrudescimento das conquistas em relação ao tempo de trabalho, direitos trabalhistas, participação nos lucros e diminuição dos salários, a instalação e desinstalação de centros de produção, a redução nas vendas e a redução do poder de atuação das organizações trabalhistas e de regulação do poder. O mundo do trabalho torna-se a referência para a formação escolar e a oferta de trabalho, alijando-se assim, da sua função de contribuir para reduzir as desigualdades sociais e fomentar o potencial produtivo e de geração de renda nos diversos países, que não fazem parte do clube dos ricos. Para Charlot (2005):

Segundo o discurso dominante, aqueles que não tiverem o que oferecer ao mercado devem ser colocados à margem. Fora das redes de integração globalizada não haveria inserção possível, como, de algum modo, demonstram as imensas áreas urbanas de favelas da América Latina, a maior parte do território e das populações da África. Segundo o discurso dominante, aqueles que não tiverem o que oferecer ao mercado devem ser colocados à margem. Fora das redes de integração globalizada não haveria inserção possível, como, de algum modo, demonstram as imensas áreas urbanas de favelas da América Latina, a maior parte do território e das populações da África.

As riquezas produzidas mundialmente, bem como, os recursos naturais estratégicos, são concentradas em poucas mãos na maioria dos casos, no entanto, nos últimos anos as políticas de distribuição de renda foram exitosas, especialmente no Brasil e garantiram às crianças e jovens o direito de estudar, ainda assim, os prejuízos são socializados e os lucros retidos em poucas mãos. O acesso e permanência na escola sempre foram negados à maioria da população do planeta, sem acesso à uma escolarização, crianças e jovens estão condenados à permanecerem excluídos dos seus direitos básicos de cidadania. E, por uma questão de justiça social é preciso garantir às novas gerações o acesso ao conhecimento, assim:

Ao discurso hegemônico dos direitos humanos pode-se contrapor o direito humano do acesso e da permanência na escola e, nela, o respeito à cultura de seus alunos; aos saberes restritos ao princípio da informação pode-se contrapor o princípio do conhecimento como uma elaboração inacabada; frente ao pressuposto da globalização do mercado possam recuperar os

valores universais da igualdade, liberdade, solidariedade e da paz; a crítica da cidadania do consumo sirva para a formação de uma cidadania participativa (Charlot, 2005).

E, segue com as propostas de qual seria o papel da educação, em meio à globalização, entendendo que este processo não tem apenas aspectos negativos, mas também positivos quando expõe ao mundo os problemas da desigualdade mundial, e por que não afirmar, até em países que se afirmam ricos e desenvolvidos. No entanto, apenas constatar as desigualdades não é suficiente, faz-se necessário:

[...] que se faça não só para a cidadania do consumo, mas para a participação, garantidora do combate à violência e, ao mesmo tempo, implementadora dos direitos humanos e da paz no interior do próprio ato pedagógico. Por fim, uma escola capaz de desvendar os desígnios da nova teoria de um “mundo mercado” centro do universo e de recuperar as dimensões em que as escolas e as sociedades que as abrigam, se movem. As maravilhas do mercado livremente globalizado ampliaram as diferenças, reduziram os acessos e sonharam uniformizar os saberes do senso comum ao mesmo tempo em que privatizaram os avanços da ciência e da tecnologia mantendo-os acessíveis somente para aqueles que compõem o universo das redes virtuais (Charlot, 2005).

E, também outro fator fundamental, diz respeito às redes de informação, frente ao modelo de acumulação de capital, o regime neoliberal, que já devastou a economia e as culturas de vários países, é preciso entender que:

[...] Redes que respondem, com precisão, aos fluxos de capitais e de informações alimentadoras de webs das bolsas de valores e do e-commerce dos grandes negócios internacionais, justificando as ilusões que os teóricos do neoliberalismo produziram como uma possível reconstrução de um mundo medianamente plano, não mais como centro do universo, mas como uma negativa pós-moderna das teorias de Galileu Galilei. Nunca como uma negativa do geocentrismo, mas um mundo plano construído pelo mercado liberto das amarras representadas pelo controle do Estado, as leis reguladoras das relações capital trabalho e os códigos civilizadores da cidadania e dos direitos humanos (Charlot, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que este momento histórico é repleto de desafios. Desafios que condicionam os professores e demais trabalhadores a repensarem as suas práticas pedagógicas, a retomarem a luta por direitos trabalhistas e condições de trabalho e por questionar a retomada do fascismo nas sociedades e a acentuação das desigualdades sociais. Em meio à estes desafios, está imersa a nossa identidade docente, que ainda precisa ser assumida na sua inteireza, quando muitos não desejam estar na profissão, no entanto, os novos tempos e as transformações provocadas pelo acirrado processo de globalização, neste século XXI, nos convida a superar desafios, a apresentar nossas propostas de emancipação humana e de projeto de sociedade, calcada nos princípios da democracia e justiça social e, principalmente, a incomodar os acomodados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple M (2002). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed.

- Azanha JMP (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, 30(2): 369-378.
- Bourdieu P, Passeron JC (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. (Tradução: Reynaldo Bairão). Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. S/A. (Série Educação em Questão).
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2011-2020 [projeto de lei]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 19 de jun. 2019.
- Castells M (2002). *A Sociedade em Rede*. A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura, Volume I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chauí M (1999). *Universidade em liquidação*. Folha de São Paulo. Caderno Mais! 3p.
- Chauí M (2003). A universidade operacional. *Revista Avaliação*, 4(3): 5-15p.
- Chauí M (2007). *Cultura e democracia*. 12ª edição. São Paulo, Cortez. 360p.
- Contreras J (2002). *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.
- Feldfeber M (2007). La regulation de la formación y el trabajo docent: um análisis crítico de la “agenda educativa” em América Latina. *Revista Educação e Sociedade*, 28(99): 444-465.
- Ferreira DL (2005). *A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira*. Diana Lemes Ferreira. UFPa/Agência financiadora CAPES.
- Freire P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti BA, Barreto ES de S (coords.) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Giroto ED, Mormul NM (2016). *Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade*. Curitiba: CRV.
- Giroux HÁ (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodson I (2001). *O Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Haddad FO (2008). *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, princípios e programas. Brasília: INEP.
- Lapo FR, Bueno BO (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118: 65-88.

- Larrosa J (2010). *Pedagogia Profana*. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite LS (2011). Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: Freire W (Org.). *Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Lenoir Y (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In: Lessard C, Meirieu P. *L'Obligation de Résultats en Éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Nóvoa A (2009). *Formação de Professores e profissão docente*. In: Nóvoa A (org). *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Nova Enciclopédia.
- OCDE (2006). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico São Paulo: Moderna.
- Oliveira FB de (2007). *Tecnologia da Informação e Comunicação: A busca de uma visão*.
- Pimenta SG (1999). *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: Pimenta SG (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinto DFS (2000). *OCDE: uma visão brasileira*. Brasília: IRBr; FUNAG.
- Santos N (1998). *Espaços Virtuais de Ensino Aprendizagem*. São Paulo: Infolink.
- Scheibe L (2011). *Universalização da formação superior dos professores é tendência mundial*. Entrevista concedida no Portal do Professor Edição 57.
- Silva TT (2013). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Ed. Editora Autêntica.
- Tardif M (2004). Les organisations de service public e l'obligation de resultats em education: playdoyer pourn um príncipe de responsabilité limité. In: Lessard C, Merrieu P. *L'Obligation de resultats em Éducation*. Québec: Presses de L'Université Laval.
- Tardif M (2010). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC.
- Tajra SF (2008). *Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 8. ed. São Paulo: Érica.

SOBRE O ORGANIZADOR

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agassiz, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235
aluno, 11, 23, 24, 33, 36, 38, 39, 62, 86, 87, 104, 130, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 187, 188, 189, 195, 200, 201
análise de conteúdo, 119
aprendizagem, 15, 16, 22, 23, 26, 30, 40, 55, 56, 60, 67, 68, 73, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 103, 109, 112, 142, 147, 153, 154, 155, 173, 174, 175, 176, 185, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 201, 202, 203, 204
avaliação, 20, 24, 33, 41, 68, 82, 102, 105, 115, 142, 153, 172, 210, 254

B

BNCC, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 86, 106, 107, 108, 111, 112
Brasil, 3
burguesia, 206, 208, 210, 220, 230, 231, 257, 260, 261, 263, 268

C

cartas, 158, 164, 167, 240
coletivo, 10, 66, 83, 91, 104, 114, 142, 165, 167, 172, 176, 252
colonização, 29, 221, 225, 233
complexidade, 16, 80, 84, 93, 99, 114, 169, 173, 174, 178
cooperatividade, 177
Covid-19, 7, 159, 164, 165, 180, 191
cultura, 10, 18, 19, 26, 37, 60, 67, 69, 70, 71, 77, 80, 82, 85, 86, 90, 110, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 154, 174, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221,

222, 228, 234, 235, 237, 248, 255, 256, 262, 265

currículo, 30, 36, 37, 38, 40, 58, 64, 74, 75, 77, 108, 112, 119, 120, 122, 125, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 144, 146, 147, 148, 172, 240

D

democratização, 61, 77, 84, 88, 91, 93, 125, 177, 186, 191, 262
desigualdades sociais, 61, 69, 71, 72, 77, 82, 83, 102, 103, 173, 175, 177, 179, 181, 186, 249, 263
diálogo, 7, 8, 9, 10, 31, 55, 56, 87, 90, 98, 119, 195
didática, 62, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 172, 179, 191, 197, 259
direito, 20, 30, 47, 50, 65, 71, 77, 78, 85, 96, 101, 102, 111, 113, 123, 124, 125, 140, 142, 167, 178, 184, 191, 194, 218, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 275
direitos humanos, 47, 50, 109, 134
docência, 54, 62, 63, 66, 74, 81, 84, 87, 92, 146, 192

E

educação, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 20, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 114, 115, 118, 119, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 140, 143, 144, 151, 152, 153, 154, 156, 166, 171, 172, 174, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250,

251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 280

educativa, 10, 73, 80, 96, 180, 211, 245, 257, 265

ensino, 17, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 102, 106, 108, 112, 114, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 219, 220, 223, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 255, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273

médio, 15, 17, 21, 22, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 118, 120, 127, 131, 133, 134, 141, 144, 151, 243

remoto, 61, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 189

ensino-aprendizagem, 153, 175

envelhecimento, 160, 165

escola, 4, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 114, 115, 116, 129, 132, 137, 151, 153, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 185, 188, 190, 194, 200, 201, 218, 236, 240, 243, 248, 249, 254, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 275

pública, 7, 14, 21, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 53, 56, 62, 78, 80, 87, 88, 92, 94, 116, 218, 240, 249, 265, 269

estudantes, 4, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 52, 54, 62, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 89, 90, 104, 107, 121, 122, 127, 132, 133, 147, 153, 171, 177, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 200, 201, 202

eugenia, 205, 206, 208, 209, 211

F

formação, 12, 14, 20, 23, 24, 25, 26, 30, 33, 37, 38, 39, 41, 43, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 102, 106, 109, 112, 115, 120, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 141, 142, 143, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 172, 173, 175, 177, 182, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 195, 197, 198, 204, 210, 220, 226, 227, 241, 257, 259, 260, 265, 266, 267, 272, 273

de professores, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 75, 76, 79, 81, 85, 86, 87, 89, 93, 94, 146, 147, 149, 152, 153, 156, 204, 267

humana, 115, 173, 182, 187, 188, 190, 191

leitora, 193, 195, 197, 198

função social, 80, 173, 176

G

gênero, 7, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 68, 85, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 140, 141, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 213, 219, 221

gestão escolar, 19, 20, 30, 91, 92

H

história, 4, 9, 10, 11, 19, 39, 46, 49, 51, 55, 62, 85, 93, 97, 102, 109, 123, 128, 129, 130, 136, 138, 140, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 162, 164, 195, 196, 199, 207, 211, 212, 219, 224, 225, 233, 234, 239, 249, 254, 256, 257, 263, 266, 270, 271, 273, 274, 275

em quadrinhos, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204

humano, 10, 16, 47, 50, 55, 67, 68, 71, 86, 139, 160, 164, 167, 178, 187, 198, 202, 219, 250, 274

I

identidade, 8, 30, 31, 53, 58, 62, 72, 96, 98, 100, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 135, 140, 143, 206, 226, 263, 264
impactos, 20, 45, 47, 158, 179, 191
imprensa
educacional, 272, 273
Paranaense, 257
independência, 16, 49, 102
instituições escolares, 34, 218, 273
invisibilidade, 47, 51, 143
isolamento, 45, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 178, 189, 190, 193, 194, 201
itinerários formativos, 33, 37, 38, 40

J

judicialização da educação, 238

L

legislação, 34, 63, 64, 76, 78, 85, 88, 89, 114, 216, 238, 242, 243, 254
leitura, 9, 23, 25, 35, 116, 120, 121, 124, 126, 133, 136, 143, 144, 158, 160, 178, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 219, 239, 241, 249, 255, 256, 258, 270, 271

M

mercantilização, 181, 186, 192
militarização, 14

N

neoliberalismo, 72, 103, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 192

P

pandemia, 4, 7, 105, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 189, 193, 194, 195, 200, 202, 203, 204, 280

Paulo Freire, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 55
pensamento complexo, 172, 173
percepções dos estudantes, 16
pessoa com deficiência, 44, 45, 46, 47, 48, 52
plano de curso, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 137, 142, 143
prática pedagógica, 56, 57, 62, 80, 106, 153, 154
precarização, 64, 66, 181, 182, 185, 186, 188, 189, 190, 192
processo de adequação, 41
professor, 11, 17, 37, 39, 41, 42, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 66, 67, 68, 73, 74, 76, 80, 83, 84, 85, 86, 104, 105, 149, 152, 153, 154, 156, 169, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 181, 185, 186, 187, 188, 201, 202, 207, 218, 259, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273
professores da rede pública, 106, 257
profissionais da educação, 60

Q

química, 55, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

R

racismo, 4, 113, 139, 140, 141, 143, 205, 206, 208, 209, 280
reforma, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 58, 64, 65, 66, 75, 76, 87, 89, 102, 176, 186, 226, 241, 243, 244, 246, 247, 256
retrocesso, 106, 246
revista “A Escola”, 257, 258, 259, 264
Rondônia, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 28

S

sexualidade, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

V

viajante, 205, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226,
230, 231, 232, 234



Contemporaneamente, a educação brasileira está envolta por tantas situações diversas, envolvendo todos os seus níveis e modalidades, que foi possível a composição desse terceiro volume da obra: “Educação: Dilemas Contemporâneos” – agora, há o foco no fazer pedagógico, diversidade na educação, racismo, histórias em quadrinho, educação em tempos de pandemia, entre outros assuntos.

ISBN 978-658831930-7



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br