

# 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 Gonzáles – 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

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> (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 <a href="https://doi.org/10.46420/9786588319307">https://doi.org/10.46420/9786588319307</a></p> <p>1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Oliveira, Lucas Rodrigues de.  <span style="float: right;">CDD 370.1</span></p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

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](mailto: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

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

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

## Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

Recebido em: 16/09/2020

Aceito em: 05/10/2020

 10.46420/9786588319307cap6

Cleide Pereira dos Anjos<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

Neste texto discutiremos as políticas públicas e as ações legais governamentais que subsidiaram as atividades implementadas na formação de professores e na educação básica e superior, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando ocorre a reabertura política e inicia-se o processo de redemocratização do país. Compreendemos estes eventos, como marcos históricos, para entendermos as políticas públicas da ação pública governamental em educação, com base numa sociedade que está reiniciando um processo de construção da democracia, no caso, o Brasil.

### REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.364/96), depois de mais de 13 anos em tramitação no Congresso Nacional, além, da reforma do currículo da educação básica, através da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, com substanciais mudanças na abordagem da formação do educando, são ações governamentais que modificam a estrutura da educação brasileira. Em sequência, nos últimos dois anos, iniciou-se a implantação da Base Nacional Curricular Comum e as diretrizes curriculares para a formação de professores nos próximos anos.

Modificações que visam a modernizar a educação brasileira, com uma proposta curricular abrangente e atualizada, frente às demandas mundiais sobre a urgente necessidade de mudanças na educação para nações que estão, há décadas, em franco processo de globalização, o que promove sérias implicações para a formação de professores. Em meio às políticas públicas, define-se o Plano Decenal de Educação para Todos, (Plano Nacional de Educação - PNE). A partir da CF (1988) e da implantação do PNE, a educação brasileira passa a ser planejada de forma decenal, ou seja, definem-se as metas

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

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

principais que devem ser alcançadas num prazo de dez anos, tendo em vista os desafios históricos de construção de uma educação pública de qualidade e de uma sociedade com justiça social e democrática.

Nos anos subsequentes e em períodos de tempo, bastante espaçados, define-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no ano de 2015, e logo depois, são revistas e atualizadas, além de sancionada no ano de 2019. Assim ocorre a redefinição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de um modo geral e, em particular, para os cursos de Geografia, no mesmo ano supracitado, bem como as discussões e legitimação da nova proposta curricular nacional, ou seja, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A formação inicial e continuada de professores terá como referência curricular a BNCC e as definições de competências e habilidades formativas, o foco de trabalho do professor, qual seja, as competências socioemocionais, pedagógicas e científicas. Ocorreu, a partir deste marco histórico, a implantação do PARFOR para cumprir a legislação (lei nº 9.364/96) e a meta do PNE, que afirma que todos os professores do Brasil devem ter formação em nível superior e a licenciatura que corresponda à sua área de atuação em sala de aula. No âmbito das Universidades, tanto se executou, bem como se executa o PARFOR, e várias instituições de ensino superior pública, desenvolvem o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Ambos são de responsabilidade financeira e técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desse modo, segue-se o texto, elencando e discutindo as principais propostas e mudanças de cada uma destas políticas públicas de estado para a formação de professores.

Avaliamos que estas diretrizes curriculares apresentam muitos avanços em relação às concepções de formação, bem como sobre a abordagem em relação ao exercício docente, no entanto, ainda observamos na efetivação de tais políticas públicas um processo de descontinuidade que compromete o fato destes avanços teóricos e legais estarem sendo implementados em todo o país. Podemos apresentar algumas definições legais importantes, para o avanço dos cursos de formação inicial de professores e assim estabeleceu-se em lei que os professores teriam que obter formação em nível superior, e que seriam definidas novas diretrizes curriculares nacionais para organizar didaticamente os currículos e programas e propostas para a formação inicial e continuada de professores, bem como as políticas curriculares para a educação básica.

Assim, após a promulgação da LDB (lei nº 9.364/96), na metade dos anos 90, iniciaram-se os cursos para formar os professores em nível superior e foram implementados pelo Ministério da Educação (MEC), a nova proposta curricular para a educação básica, qual seja os parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Fazemos referência aos PCNs aqui, como marco histórico de reforma curricular nos anos 90, sendo que a última reforma ocorreu nos anos 70. Os PCNs (Primeiro e Segundos Ciclos) para a educação básica foram importantes guias curriculares da educação básica lançados nos

anos 1990, como proposta curricular que trouxe a modernização, em tese, da formação dos estudantes na educação básica, com proposta curricular e metodológica moderna, no caso, a perspectiva construtivista de ensino, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, ao propor os temas transversais, meio ambiente, saúde, orientação sexual e a diversidade brasileira, além do que foram implantados os cursos de formação continuada e em serviço para os professores estudarem e entenderem a nova proposta curricular, uma vez que estes profissionais teriam que inovar em suas práticas pedagógicas, ao se responsabilizar-se pela implantação do novo currículo.

Na atualidade foi sancionada a BNCC pelo governo federal (GF). As discussões sobre a base nacional curricular da educação foram iniciadas em 2015 e até o momento foi sancionado um documento denominado Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2018, que define a nova política curricular da educação básica, com todas as definições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na sala de aula, e também, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores, de acordo com as novas prerrogativas legais e pedagógicas desta base curricular.

A perspectiva da gestão democrática e da ampliação dos direitos do cidadão advém do texto constitucional vigente, no caso, a Constituição Federal de 1988 que elevou a educação à condição de direito social, ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados, conforme disposto no artigo 6º de seu texto. Sob tal abordagem, ela é posta como dever compartilhado entre o Estado e a família, sendo, também, reconhecida como direito de todos. Por esta razão, como é escrito no artigo 205, sua promoção e incentivo deve se dar com a colaboração da sociedade, buscando promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania, bem como a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O texto da LDB (Lei nº 9.364/96) estabelece os princípios e os fins da educação nacional e está em consonância com o texto constitucional de democratização do acesso à educação para fins de subsidiar a construção de uma sociedade democrática, para reduzir as profundas desigualdades sociais brasileiras. Assim, o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) reafirma quase que em sua totalidade as disposições do artigo 3º da LDB, que estipula o que segue:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - Consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Há que se considerar, no entanto, que a oferta uma educação de qualidade, que seja pautada nos princípios delineados e citados acima – seja no texto constitucional, seja no da LDB – somente alcançará sua plenitude se estiver fundamentada na oferta da educação pública, com ênfase na produção do conhecimento científico. Neste sentido, e as universidades públicas (federais e estaduais), ganham destaque como *locus* de produção e disseminação do conhecimento científico, bem como, a escola pública brasileira, construída ao longo dos séculos, a partir da luta da sociedade brasileira para participação da classe trabalhadora e das classes populares, no mundo do conhecimento e promoção de uma sociedade democrática, redução das desigualdades, justiça social e pleno exercício da cidadania por parte da população brasileira.

Isso posto, porque, a partir de tal atitude, seria possível conceber e produzir um conhecimento voltado para uma educação que tenha como atributos reais o fato de ser efetivamente construtiva e comprometida com o desenvolvimento regional do país, sem esquecer do seu entrelaçamento com as questões mundiais, uma vez que vivemos no sistema mundo, onde os problemas e os desafios assumem amplitudes em escala mundial, veja a importância fundamental das Nações Unidas (ONU), onde as discussões definição de políticas e agendas para o desenvolvimento sustentável, em escala mundial, abrangem os desafios internacionais, como, as questões ambientais e as ameaças à vida na terra, as prerrogativas de desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade e de oferta de educação inclusiva e de qualidade, concebidas e implementadas, tendo em vista os preceitos mundiais.

## **AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM**

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN, Lei nº 9.364/96), fazem parte do conjunto de ações políticas em termos de políticas públicas, a fim de promover a reformulação das políticas nacionais para a formação docente. Essas diretrizes são oriundas das Diretrizes Curriculares para a Formação

Inicial de Professores, que entre outras atribuições promove a definição de construção de Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para funcionamento legal dos cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento do ensino superior e em particular dos cursos de licenciatura que é o nosso objeto de estudo.

Esse conjunto de políticas públicas é o resultado da conjuntura política nacional e internacional (Estados Mínimo/Globalização da Economia), de todos os segmentos da sociedade civil, após diversas discussões tensas, muitas divergências, questionamentos e, também, novas proposições, ideológicas e pedagógicas, definiram-se as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. Dentre outras propostas, apresenta-se como metas, a elevação da qualidade do ensino, dos cursos de Licenciatura de um modo geral, e da formação inicial e continuada de professores, em particular, promoção e da introdução de novos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem, ressignificação de concepções e práticas de formação docente, ao passo que reconhece experiências de práticas pedagógicas já em andamento e que são consideradas exitosas, do ponto de vista do sucesso no processo de ensino/aprendizagem e com resultados sociais em suas comunidades. Ressaltamos que a resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.) e está sendo posta em conjunto com as definições curriculares para a formação de professores, e do estabelecimento da BNCC (2018), assim:

Parágrafo único. 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), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC - Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Há ainda muitas dificuldades a serem consideradas, quando se trata da implementação de mudanças substanciais na formação inicial e continuada de professores, a problemática educacional brasileira contemporânea, que traz em si, as marcas dos desafios ainda não superados, as necessárias reformas do ensino que quando realizadas num contexto de golpe parlamentar e governo de exceção, não atende as necessidades das classes trabalhadoras, a permanência de antigos obstáculos, como as políticas clientelistas e eleitoreiras, configurações atuais do sistema mundo (políticas econômicas, culturais e ambientais), que restringe a atuação do Estado em relação à totalidade da população, onde

prevalecem os interesses do rentismo, reduz o Estado ao Estado mínimo com claros princípios neoliberais.

Elencamos também a necessidade de se definir uma agenda educacional para o país, ampliação do acesso e permanência de crianças e jovens na escola até a conclusão do ensino superior e universalização progressiva do ensino em todos os níveis (educação infantil, fundamental, médio, ensino superior acadêmico e tecnológico), a expansão da formação tecnológica de nível médio e superior, com a implantação dos Institutos Federais do Ensino Superior (IEFS) e a construção de uma cultura de democracia no interior da escola pública, com o exercício da gestão democrática da educação, previstas na lei de Diretrizes da educação (LDBEN) e a Constituição Federal de 1988 (CF), são desafios que ainda permeiam à realidade educacional brasileira.

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que foi endossado pelo Art. 2º da LDB (lei 9.364/96), reitera as aprendizagens essenciais, que estão previstas na BNCC para a Educação Básica que deverão ser garantidas aos estudantes, a fim de alcançar plenamente o seu desenvolvimento, requerem o estabelecimento de competências profissionais dos professores, em sua formação inicial e continuada. Segue abaixo as definições legais na íntegra, para serem objeto de discussão neste texto:

Parágrafo único. 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), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Os desafios de formar o professor, ação educativa complexa e que exige na contemporaneidade, profissionalização com definições claras sobre o que é ser profissional da educação, desenvolvimento de uma prática pedagógica no interior da escola e a competência social, além do compromisso político, faz surgir o crescimento, nos anos 90, de grupos de pesquisa dedicados aos estudos sobre formação docente. Sobretudo quando se reflete, sobre o papel do professor, como intelectual crítico-reflexivo, bem como sobre a sua função social em uma sociedade democrática. A complexidade da formação inicial e continuada, bem como, o exercício docente tem tendência a acentuar-se com a incerteza e a imprevisibilidade que caracteriza as sociedades deste início do século XXI (Inbérnom, 2009).

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional;

e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes;

e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;

e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;

e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar ambiente escolar (BRASIL; BNCC, 2018).

Podemos questionar, por que não há mudanças concretas no exercício da docência de forma mais visível e palpável? Atribui-se a este fenômeno, a alta rotatividade e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores, observou-se também um descompasso entre o perfil dos formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos licenciaturas, a desconsideração da posição de inferioridade dos cursos de licenciatura e do exercício docente na sociedade brasileira, com investimentos mínimos e desvalorização acentuada da educação e dos professores que atuam junto às classes trabalhadoras (classes populares) nas escolas públicas. Ao lado de todos os desafios herdados ao longo dos séculos, num processo histórico turbulento, ao mesmo tempo, em que mudanças significativas em termos de produção do conhecimento e as inovações tecnológicas, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, que são as novas demandas da contemporaneidade, mas, contraditoriamente, é fundamental formar e ofertar bons professores para cada sala de aula do nosso país.

Citamos abaixo as prerrogativas definidas pela LDB (lei nº 9.364/96), para o desenvolvimento dos cursos de formação inicial e continuada de professores e as suas atribuições e competências profissionais:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (LDBEN, lei nº 9.364/96).

Propõe-se assim, Investir em processos formativos pertinentes a um mundo em plena mudança. Dentre as iniciativas em termos de gestão pública, instituiu-se a necessidade de acompanhamento e avaliação dos cursos de licenciatura, com os seguintes mecanismos de gestão, a partir do universo acadêmico, a criação e execução dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dentre as políticas internas das universidades brasileiras para a formação da graduação e da pós-graduação, alicerçados nos conhecimentos acadêmicos provindos da pesquisa científica, produzido no interior das universidades públicas brasileira.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;

e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019).

No entanto, é forçoso reconhecer que as desigualdades sociais e educacionais se tornaram mais acentuadas nos últimos tempos, além do que as informações que circularam mundialmente, após o acirramento do processo de globalização, demonstraram a pobreza e o subdesenvolvimento de muitas nações, com a exclusão do cidadão do mundo do trabalho, exclusão digital e dos bens de moradia, saúde e financeiro. Acentuaram-se as desigualdades sociais e regionais, muitos ficaram na ignorância, e criou-se uma nova pobreza, material e intelectual, tudo isso devido às comparações propiciadas pela globalização de fatos e fenômenos cada vez mais explícitos, a partir das informações que são mais acessíveis depois dos avanços das comunicações e que fluem com rapidez e amplitude espacial cada dia vez mais veloz. Embora, se reconheçam que nem todos têm acesso às inovações tecnológicas e as informações e possibilidades de comunicação. Desvelou-se assim, situações de profundo desemprego e desesperança para significativa parcela da população mundial, e dificuldades das economias, dos países denominados periféricos de se desenvolverem e se firmarem no mundo globalizado.

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019).

As ações públicas do estado não conseguiram atender a todas estas demandas, ao passo que a concentração de renda e dos empregos se tornaram bem visíveis em determinados lugares, não só no território brasileiro, como em escala mundial. O franco processo de globalização mostrou às nações a real situação social e econômica dos países, em escala mundial. De um modo geral, verificamos concentração de renda, crescimento econômico restrito ao Grupo dos sete países mais ricos (G7), ou seja, uma realidade nem sempre promissora para todos os lugares do mundo, ao passo que as ameaças ambientais estão mais acentuadas, o que compromete a todos, como por exemplo, as mudanças do clima e os processos de desmatamento, em determinadas regiões, com a Amazônia. E todos estes fatos

contribuem decisivamente para que ocorram reduzidos investimentos em formação inicial e continuada de professores, comprometendo o alcance destas metas.

A profissão docente passa por desafios e transformações, em um contexto, onde impera a volatilidade das informações, a fluidez e a ascensão do pensamento político de extrema direita, com a clara ascensão do fascismo. Faz-se necessário que os grupos de pesquisadores em formação docente se posicionem contra a supressão dos direitos, o avanço do pensamento político liberal e fascista, a exclusão de parcela significativa da população ao conhecimento, observamos também, um recrudescimento nas conquistas sociais e trabalhistas nos últimos anos. E ainda, permanece a política de desvalorização social, financeira e profissional dos professores, sociedades que caminham contraditoriamente para a ignorância e a exclusão social, promovendo nas periferias urbanas a violência da fome, da vida sem dignidade e as crenças na impossibilidade de se construir um futuro de superação das desigualdades educacionais e sociais, o que contradiz os avanços em conhecimento acadêmico e científico e a sociedade moderna.

Como profissional que trabalha diretamente com a democratização do acesso ao conhecimento, o professor tem tarefas que extrapolam a ação profissional meramente técnica, e para tanto, a complexidade da sua atuação profissional só aumenta, com as demandas de conhecimento do mundo moderno. Em sua formação inicial e continuada, faz-se necessário o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e habilidades, demandas próprias do exercício da profissão docente, além de sólida formação teórica, científica e cultural, habilidades de executar práticas pedagógicas interdisciplinares e uso de tecnologia da informação e da comunicação no âmbito da formação escolar, além da investigação crítica de criação e produção de metodologias de ensino, adequadas aos alunos da classe trabalhadora, tendo em vista a sua emancipação econômica e política. Neste quesito é que se afirma o seu compromisso político com as classes populares. Todos esses aspectos trazem à tona a reflexão de que “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil” (Imbernón, 2009). E o processo formativo docente, mais desafiador. A investigação científica torna-se fundamental, aliada ao estudo do exercício da docência no âmbito das escolas da educação básica e a formação do professor pesquisador. Para Imbernón (2011), elencando os desafios a serem considerados no percurso de formação inicial docente, trata-se primeiro lugar:

[...] da experiência discente, referindo-se às vivências que, enquanto alunos, os futuros professores tiveram na escola; o segundo é o da formação inicial, proporcionando uma preparação formal, sistemática e específica; o terceiro configura-se como o período de iniciação à profissão docente; e o quarto é o da formação permanente, que se constitui a continuidade do desenvolvimento promovido por meio de diferentes contextos e instituições.

Os desafios postos pela contemporaneidade, próprios de um país que pretende instituir uma política de universalização da educação escolar, escolarizando toda a sua população, e pretende alcançar esta meta, a partir de marcos legais sólidos, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei nº

9.394/96). Vemos que esta conjuntura propiciou profundos e expressivos desdobramentos em forma de leis, regulamentos, resoluções e diretrizes, o que pode ser comprovado com o aumento de matrículas na educação básica e ensino superior, a melhoria da infraestrutura das escolas públicas, a universalização do ensino fundamental, bem como, programas de qualificação do professor em nível superior, como o PARFOR, chegando inclusive a entender que determinados programas de educação teriam que ser instituídos como políticas de Estado, dentre eles aqueles destinados à formação inicial e continuada de professores, ofertando desde a graduação até à pós-graduação.

Apesar do golpe parlamentar de 2016 ter se consolidado como um momento de recrudescimento da democracia e ameaça aos direitos conquistados ao longo da história, bem como, retração nos investimentos em educação e na execução dos programas educacional, com a Lei de Teto dos Gastos Públicos, o Brasil desponta como um país em desenvolvimento no cenário mundial. Nesse sentido, a LDB, (Lei nº 9.394/96) organiza e estrutura a educação básica em modalidades, garantindo que as especificidades de cada contexto sejam levadas em consideração pela escola, incluindo-se, entre outros, o perfil socioeconômico dos estudantes, o direito ao ensino bilíngue e a valorização das particularidades da história e das manifestações culturais regionais (BRASIL, 1996). De acordo com Gatti (1992) os desafios históricos da área, já indicava “uma certa inércia das universidades quanto a repensar as licenciaturas”. Para Lüdke (1994), isso poderia estar relacionado ao fato de que, historicamente, “dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário”.

Além de ocupar um lugar secundário, tem-se o fato de que os investimentos em pesquisa na área de ciências humanas são inferiores às demais áreas de tecnologia, saúde e setor produtivo de artefatos de venda produtos no mercado, e concomitante, registra-se a mudança no perfil dos estudantes que ingressam nas licenciaturas. Em sua grande maioria, na atualidade, são provenientes de classes trabalhadores, com menor renda e acesso à cultura, registra-se baixa atratividade da carreira docente entre os jovens, profissão desprestigiada no âmbito da sociedade, com aviltante remuneração salarial e planos de carreira profissional, inadequados às demandas da profissão.

Ao passo que, as mudanças na legislação atribuem novas responsabilidades aos docentes, como a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas públicas e privadas, a promoção da diversidade étnico-racial, e as demandas dos avanços tecnológicos das tecnologias da informação e da comunicação, além da equidade de gênero. Se é fato o lugar secundário que os cursos de licenciatura ocupam no mundo acadêmico, por outro fica configurado a sua importância social inegável, como enfatizam Gatti e Barreto (2009):

De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se

preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante.

Ou seja, não há como negar a necessidade de se formar professores e, principalmente, não como negar a necessidade de universalização da educação em todos os níveis da escolaridade, da educação básica ao ensino superior, com a oferta da graduação e da pós-graduação aos brasileiros. Por isso, há que insistir na oferta da formação inicial e continuada de professores, a partir dos cursos de licenciatura, na execução de propostas e programas de formação inicial de professores e na pesquisa científica, bem como na infraestrutura das universidades públicas brasileiras.

## **AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O CURSO DE GEOGRAFIA**

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia, a partir da LDB (Lei nº 9.364/96), faz parte do conjunto de ações políticas em termos de gestão pública, a fim de promover a reformulação das políticas nacionais para a formação docente. Essas diretrizes são oriundas das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores e em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que entre outras atribuições promove a definição de criação de um Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para funcionamento legal dos cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento do ensino superior e em particular dos cursos de licenciatura que é o nosso objeto de estudo aqui nesta pesquisa. Entendemos assim que o professor:

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (Pimenta; Lima, 2010).

As diretrizes curriculares para o curso de Geografia estabelecem a necessidade de produção de um Projeto Pedagógico para o Curso (PPC) para definir a proposta de formação, a necessária inovação em relação às metodologias de ensino, que podem e devem ser organizadas a partir do tripé metodológico que deve reger o ensino superior, que é a articulação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as metas para formação inicial nesta área do conhecimento, salientamos como necessidade de ações formativas:

[...] ações favoráveis à elevação da qualidade dos cursos de licenciatura, ao permitir a promoção da criatividade e da inovação, da introdução de novos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem, de resignificação de concepções e práticas de formação docente. Contudo, sem deixar de reconhecer experiências onde isto efetivamente ocorra, o quadro geral ainda apresenta muitas dificuldades, que têm a ver com a problemática educacional brasileira contemporânea, marcada, de um lado, pelas reformas dos sistemas de ensino e, de outro lado, pela permanência de antigos obstáculos e emergência de novos desafios, decorrentes das próprias reformas e das transformações da sociedade de modo geral (BRASIL, 2019).

A formação de professores das disciplinas específicas também é uma meta do PARFOR, para que todas as áreas do conhecimento ofereçam aos educandos profissionais habilitados em suas respectivas áreas de atuação profissional e assim elevar a qualidade do ensino, organizadas, através de um PPC, onde prevaleça a articulação indissociável, entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como fizemos referência acima e deve ser promovida por instituições de ensino superior. Aqui ganha destaque a as universidades públicas brasileiras, com reconhecida produção de conhecimento na área de formação docente, assim, prevê-se que:

[...] o estabelecimento de diretrizes nacionais comuns, com a possibilidade de contextualizações, adaptações e mediações locais; o fortalecimento dos cursos de formação docente, com base no ensino, pesquisa e extensão, tendo a universidade como espaço privilegiado para esta formação; a aprendizagem da docência por meio de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade (BRASIL, 2019).

A formação de professores em Geografia faz parte da melhoria na qualificação tanto de formação de professores, como para a formação de pesquisadores, com vistas à elevação da qualidade do ensino e exercício pleno da cidadania.

[...] luta pela qualidade do ensino e defesa de uma escola que priorize a formação da pessoa para o exercício da cidadania. Ou seja, preparada para a vida produtiva e participativa pelo viés da relação crítica, reflexiva, ética e solidária com os meios de produção, trabalho e consumo, com as outras pessoas, com o território, as cidades e o lugar, com os mecanismos de representatividade, com os recursos naturais e as formas de intervenção humana. Com as propostas de reforma, estes ideais são ampliados e reforçam a necessidade de mudanças substanciais na escola e em seus fundamentos, o que implica em transformações nas condições de trabalho e formação dos professores (BRASIL, 2019).

As discussões sobre formação de professores, e a posterior definição das diretrizes curriculares para a formação no curso de licenciatura em Geografia, colocaram em debate, princípios e propostas bem claras sobre a ciência em si, que tem estatuto epistemológico próprio, define também a necessidade de superar a hierarquização de saberes, no que se refere a programas e práticas curriculares, ampliação da formação de modo a entender a ciência no âmbito da totalidade do conhecimento, em diálogo constante com a realidade contemporânea, integração entre os componentes curriculares, quais sejam, conhecimentos específicos e os conhecimentos didático-pedagógico, necessidade de implementação de carga horária (CH) de extensão, já na execução das disciplinas, para construir uma necessária interação com a comunidade, e assim promover o exercício da relação teoria/prática.

Continuamos com a apresentação das diretrizes que estabelecem também, a necessidade de conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, e sua função no desenvolvimento intelectual, emocional e social do aluno, a problematização das práticas pedagógicas, em seu efetivo exercício no interior da escola pública, entendimento dos processos político-organizacionais especificidades da docência e os processos de constituição de saberes construídos no da escola e dos sistemas de ensino,

das formas de participação e intervenção necessárias, reconhecimento das singularidades e diversidades dos agentes escolares, das tradições escolares, das culturas e dos saberes de alunos e professores. Esses são princípios pedagógicos de formação inicial e continuada para os cursos de licenciatura para formar os egressos de Geografia, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação em Geografia e os PPCs dos cursos superiores devem seguir estes princípios, já que são normas legais para organizar a formação dos licenciandos.

Há que se ressaltar que há embates e tensões no campo do debate acadêmico e de pesquisadores sobre o perfil de formação dos egressos dos cursos de licenciaturas e os processos de construção de uma autonomia intelectual de professores ainda é algo incipiente na legislação que trata da formação dos licenciandos. Esse processo de construção da autonomia docente tem que estar articulada com o exercício da gestão democrática no interior da escola pública.

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PARA O EXERCÍCIO EFETIVO DA AUTONOMIA DOCENTE E CIDADANIA DISCENTE**

Definiu-se na Constituição Federal de 1988, a necessidade crucial de democratização do acesso ao conhecimento e do exercício da gestão democrática em educação, em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.364/96), reforçou a necessidade de gestão democrática no interior da escola pública, no que diz respeito, às eleições para a direção de escolas, recursos financeiros direto para as escolas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criação de conselhos diversos, para efetivar e garantir ampla participação da comunidade escolar.

Para Saviani (1986), ainda que existam diferenças entre as práticas, é possível identificar uma intrínseca relação social entre educação e política como, por exemplo, a advinda da identificação de prioridades no orçamento refletidas na consolidação, constituição e expansão de aspectos físicos pertinentes aos serviços educacionais, dentre outros. Por sua vez, tem-se que a política depende da educação, no sentido de que requer a sua presença para a difusão das políticas públicas, bem como formação de organizações políticas de tipos variados, etc. A necessidade de garantia de educação básica de qualidade a todos (tanto crianças, como jovens e adultos) foi sacramentada no âmbito internacional a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien (Tailândia). Nesse encontro, que teve dentre os seus financiadores o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), firmou-se um acordo entre representantes governamentais e associações profissionais, entidades não-governamentais e educadores de todo o mundo, em prol da educação básica de qualidade (Paro, 2004).

No Brasil, o início da implementação de tais políticas somente se deu no governo Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) com a elaboração do “Plano Decenal de

Educação para Todos”. Foi, porém, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a reforma educacional anunciada experimentou concretização com a publicação da LDB (lei nº 9.364/96), que tinha por objetivo, de acordo com Paro (2004), promover aquisição de habilidades e competências pelos indivíduos, buscando proporcionar a uniformização da integração global do mercado e a universalização da educação. Outro objetivo relevante da LDB (lei nº 9.364/96) é efetivar as propostas de formação consoante à execução de propostas de formação de professores fundamentadas na premissa da práxis pedagógica, a fim de fomentar estudos, pesquisas e práticas baseadas na construção e promoção do exercício da relação teoria/prática na formação de crianças e jovens.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Aliado a estas mudanças, na legislação preconiza-se também a necessária gestão democrática do ensino público, ao lado de práticas de formação de professores mais modernas e condizentes com os resultados das pesquisas até então. Para nós, destaca-se como objeto de estudo nesta pesquisa as metas do PNE (2014-2020) relacionadas à formação inicial e continuada de professores, quando se reconhece que a crise na demanda e oferta dos cursos de licenciatura, além dos investimentos nas propostas das diretrizes curriculares, para melhorias na qualidade das licenciaturas, estão relacionadas com a profunda necessidade de uma política de valorização profissional e financeira dos docentes, formação em termos de graduação e pós-graduação, condições de trabalho dignas e política de carreira profissional. Apresentamos a seguir as 20 metas definidas na ocasião da aprovação do PNE pelo Congresso Nacional:

- a) expandir o quantitativo de matriculados na Educação Básica (EB) e na Educação Superior (ES), tanto na graduação quanto na pós-graduação;
- b) melhorar o fluxo e a aprendizagem dos estudantes;
- c) alfabetizar na idade adequada;
- d) diminuir o analfabetismo;
- e) expandir a educação em tempo integral;
- f) elevar a qualificação dos professores da EB e aumentar a titulação dos professores da ES;
- g) elevar os salários dos professores da EB;
- h) incluir jovens com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

- i) elevar a escolaridade média da população — no campo, e entre os mais pobres e negros —;
- j) aumentar a titulação dos professores da EB em nível de mestrado ou doutorado;
- k) assegurar planos de carreira para os profissionais da EB;
- l) efetivar a gestão democrática nas escolas e instituições;
- m) diminuir o percentual de estudantes matriculados nas instituições de educação superior (IES) privadas;
- n) elevar a proporção de mestres e doutores nos corpos docentes das IES privadas e
- o) formar, em nível de pós-graduação, a metade dos professores da EB (BRASIL, 2014).

Faz-se necessário aumentar a titulação dos professores e assim elevar a sua qualificação profissional - para o ensino de qualidade e a pesquisa científica - e elevar os salários e a assistência de um plano de carreira. Com o acesso a uma maior qualificação, os professores teriam mais condições de participar ativamente das discussões sobre o exercício docente, inovações em práticas pedagógicas e metodologias de ensino, e fortalecer a luta por autonomia docente. Entretanto, estas prerrogativas legais só podem ocorrer num contexto de gestão democrática da educação.

As leituras e análises realizadas permitem identificar que, apesar de sua inegável importância, a interdisciplinaridade, na maioria das escolas de educação básica, ainda é retórica e não acontece, efetivamente, como ação pedagógica. Isto, em face da hierarquização do saber; da fragmentação da prática na e da escola; e, da falta de diálogo entre os protagonistas do processo educativo - alunos, professores, gestão<sup>2</sup>. No entanto, desponta como possibilidade para a reversão desta realidade e a efetivação da interdisciplinaridade como proposta pedagógica, o processo de diálogo, intelectualmente fundado, entre os pares e entre as áreas do saber (BRASIL, 1997).

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ocorrido no final da década de 1980, vislumbrou-se um novo ideário de sociedade, qual seja o da gestão democrática e participativa no âmbito das escolas públicas. Toda entidade ou organização, incluindo as escolas, devem iniciar as discussões em torno de um programa de gestão democrática com ampla participação da comunidade escolar. Uma das principais tarefas para democratizar o acesso ao conhecimento e à cultura é a promoção de inclusão e justiça social.

Em seu texto final e promulgado, posteriormente, a Constituição Federal (CF) de 1988, mais precisamente no inciso VIII do artigo 3º, estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, que é apresentado como sendo um dos principais princípios relacionados à oferta da educação no país, pilar para a construção de um país democrático. A partir de uma concepção de gestão democrática da educação é que se constitui a possibilidade de implementação de todas as demais ações educacionais para o país. Dispõe ainda, no artigo 14 da referida norma, que a sua definição se dará pelos sistemas de ensino, observadas as peculiaridades existentes e os seguintes princípios: a participação dos profissionais atuantes na educação no processo de elaboração do projeto pedagógico escolar e a

---

<sup>2</sup> Gestão democrática e participativa no interior das escolas públicas brasileiras.

participação da comunidade do entorno escolar em conselhos ou convenções que lhes sejam equivalentes (BRASIL, 1996). Nesse cenário, é possível vislumbrar, uma associação do conceito de gestão ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, bem como uma participação responsável de todos os atores sociais nas decisões que se fizerem necessárias, e em sua efetivação por meio da concepção de um compromisso coletivo, que vise obter resultados educacionais que sejam cada vez mais significativos e efetivos.

Em seu artigo 56, a LDB (Lei nº 9.364/96), afirma a disposição sobre a necessidade de se manter observância, no âmbito das instituições públicas de educação superior, no princípio da gestão democrática, assegurando a formação de órgãos colegiados deliberativos, dos quais deverão participar os segmentos da comunidade local, institucional e regional (BRASIL, 1996). Nesse sentido, destaca Paro (2004), a democratização do ensino torna legítima a participação dos atores sociais que, de alguma forma, estejam envolvidos no processo educacional, localizando-se dentro ou fora do contexto escolar. Os princípios da gestão democrática constituem-se em maneira de condução da instituição escolar com vistas a garantir transparência, participação e democracia, condições básicas para o exercício da cidadania plena.

Ao discutir concepções de gestão e organização escolar, Libâneo (2003) sustenta a tese da efetivação de variadas modalidades, conforme a concepção tida de finalidades políticas e sociais da educação relacionada à formação dos alunos de graduação. Nesse cenário, estes estudos incluem duas concepções distintas: a que convencionaram denominar sociocrítica e a técnico-científica. As concepções revelam, segundo os autores, paradigmas fundantes, tanto das concepções e das políticas educacionais, como das práticas de gestão da educação.

Nesse contexto, é possível contemplar a relação sujeito-objeto de modo fragmentado, refletindo, com isso, uma concepção que remonta à existência de uma educação que se baseia em uma relação hierarquizada, formada a partir de uma dualidade de autoridade e poder estabelecida entre o que ensina – o docente – e o que aprende – o educando. No âmbito da gestão escolar, essa concepção enseja uma organização da gestão compartilhada, na qual os níveis de poder e os papéis se encontram definidos claramente (Catani et al., 2009).

Segundo Libâneo (2001), na gestão educacional e nas escolas públicas estabelecidas a partir desse modelo, convivia-se com os denominados técnicos-formuladores das políticas, detentores do conhecimento, e que, por essa razão, se ocupavam de traçar as metas, os caminhos e as estratégias a serem seguidas pela escola para garantir que o trabalho pedagógico fosse bem conduzido, garantindo, com isso, a efetivação de uma educação que pudesse ser considerada de qualidade. Por outro lado, o paradigma emergente, também denominado crítico-dialético, está alinhado com a base da concepção crítica e social da gestão democrática proposta por Libâneo (2003), mencionada anteriormente.

Com isso, contrapõe-se tal modelo ao paradigma empírico-analítico, fazendo com que a maneira com a qual a educação é concebida tem o homem como ser histórico e social, muito embora seja determinado por contextos políticos, econômicos e culturais, cria a realidade social vivenciada, bem como transforma os contextos vislumbrados. Nesse sentido, é possível asseverar que, nas práticas sociais que são estabelecidas no âmbito escolar:

Diante disso, é possível afirmar que a base organizacional da gestão escolar e da educação não será formada a partir de uma estrutura hierarquizada e piramidal, mas, sim, como um círculo, pressupondo a inter-relação que existe entre os atores sociais, que partilham o poder. Tal cenário, implica a efetivação de co-responsabilidade pelas ações tomadas no âmbito escolar. Para Libâneo (2003), isso fica bastante claro ao se analisar a estrutura formal, considerando a organização escolar que é formada a partir de uma gestão democrática.

As ações colegiadas são os maiores indicadores de exercício da democracia no interior da escola pública. Para a concretização da gestão democrática no contexto escolar, faz-se necessário, também, no estabelecimento do calendário escolar, na circulação de informações, na divisão interna do trabalho, na distribuição das aulas, na reunião de grupos de trabalho, no processo que envolva a criação ou elaboração de novos cursos ou novas disciplinas, na capacitação que se realizar para formação dos servidores de um modo geral, dentre outros. Por esta visão a gestão democrática seria método e atitude, sendo ambos imprescindíveis para o efetivo exercício da democracia.

Observamos que a escola e o ensino não acompanham o ritmo e as transformações que a sociedade moderna vem passando. Ademais, são nítidas as relações econômicas e sociais globalizadas que vivenciamos e suas múltiplas dinâmicas que afetam diretamente a educação, num contexto de disseminação de informações e do conhecimento. Quando uma política pública chega a ser discutida surgem inúmeros conflitos, consequência da luta de classes e, conseqüente disputa de poder, pois o estado capitalista intervém na autonomia, contribuindo para a legitimação e acumulação do capital. Contudo, em termos de políticas públicas da educação, a profissionalização dos professores pode adquirir um grande significado, não só para fazer face às pretensões das profissões do setor educacional, mas também para preparar as novas gerações para uma sociedade globalizada, complexa, planetária, incerta (Perrenoud, 1993).

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos profissionais específicos e se tornou um objeto de estudo científico. A docência deixou de ser vista como uma vocação sacerdotal ou como uma ação espontânea que pode ser desenvolvida por intuições pessoais ou valores apenas afetivos e passou a ser compreendida como uma profissão com estatuto científico. Ela passou a ser entendida e concebida,

como um campo de ação com base em fundamentos filosóficos, sociais, históricos, políticos, trabalhistas, psicológicos e fundamentos de práticas específicas, que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas. Ou seja, ela requer uma profissionalização, com todo o rigor científico necessário, que uma profissionalização requer e investimentos em pesquisa, por ser também, objeto de pesquisa, além dos direitos trabalhistas e condições de trabalho adequadas. Tudo isso dedicado à ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

É um fato histórico que a sociedade brasileira apresenta dificuldades, no que se refere à formação de professores, inicial e continuada, devidamente habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida do ponto de vista teórico, e, também, recursos suficientes para implementar condições de trabalho e remuneração adequadas. Além do que, as discontinuidades em relação à implantação dos programas e projetos de formação inicial de professores faz-se presente em décadas de estudos, pesquisas e projetos de setores governamentais, no tocante a este setor. Este é um dos traços persistentes e problemáticos da história da educação brasileira. No entanto, cabe ressaltar que os problemas educacionais não são de responsabilidade exclusiva dos cursos de formação de professores, são problemas e desafios históricos, de profunda complexidade e nesta pesquisa são apresentados como parte da questão em debate e objeto de políticas públicas e tem relação direta com o processo de democratização da educação e do acesso e permanência dos educandos no ensino superior, bem como das políticas nacionais e internacionais, considerando o contexto da globalização.

No cenário de contradições e dinâmicas sociais que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso e de um contexto de profundas transformações que provocam incertezas e indefinições no mundo contemporâneo e tem influência em todas as esferas sociais, dentre elas as políticas de formação de professores.

Para Gatti (2011), apesar do aumento nos últimos anos dos estudos nesta área, ainda não focamos nos tópicos principais que dizem respeito às questões estruturais das instituições universitárias e da distribuição de seus conteúdos curriculares:

Mesmo com a problematização contínua trazida pela pesquisa em educação sobre formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Resta, em aberto, a questão do porquê mudanças profundas não ocorrem nesses cursos. A intencionalidade posta em documentos e regulamentações, mas fica ainda a questão política a enfrentar: qual a força política dos gestores para implementar reais e fortes mudanças institucionais e curriculares no que respeita à formação de professores? (Gatti et al., 2011).

A autora faz uma análise das principais políticas de formação docente produzidas pelos diferentes níveis de governo no Brasil nas últimas décadas. Entretanto, ainda há muita distância entre os debates propostos pelas universidades, ou seja, as propostas, materializadas em documentos, pesquisas e currículos dos cursos de graduação na modalidade licenciatura ou, até mesmo em programas como o PIBID da CAPES), as legislações que foram promulgadas nos últimos anos, ou seja, as leis e as políticas públicas e, os programas de formação de professores e práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (1988). Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- BRASIL (2012). 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2012.
- BRASIL (2013). 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 junho de 2019.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Resolução CNE/CES, nº 2 de 20 de Dezembro 2019. MEC. [Portal.mec.gov.br/docmar/dezembro-2019-pdf/135951-rep002-19/file](http://Portal.mec.gov.br/docmar/dezembro-2019-pdf/135951-rep002-19/file);
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Geografia. Parecer CNE/CES nº 388/2019, aprovado em 09 de maio de 2019.
- Catani AM (2009). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Gatti BA (2012). Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145): 88-111.
- Gatti BA, Barreto ES de S (coords.) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- Gatti BA, Tartuce GLBP, Nunes MMR, Almeida PC (2011). Atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e Pesquisas Educacionais. *Fundação Victor Civita*, 1: 139-210.
- Imbernom F (2009). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Imbernon F (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

Libâneo JC (2001). *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa.

Libâneo JC, Oliveira JF, Toschi MS (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Lüdke M (1994). *Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas*. Rio de Janeiro: CRUB.

Paro VH (2004). *Reprovação escolar? Não, obrigado*. Correio da Educação. Porto, 192: 1-4.

Perrenoud P (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. Faria H, Tapada H, Carvalho MJ, Nóvoa M. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

Pimenta SG, Lima M do SL (2010). *Estágio e Docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

Saviani D (1986). *Educação brasileira: problemas*. In: Saviani D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 120-132 (Col. Educação contemporânea).

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **ID 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](mailto: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



**C**ontemporaneamente, 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](mailto:contato@editorapantanal.com.br)