

Vânia de Fátima Martino
Hilda Maria Gonçalves da Silva
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires (Orgs.)

EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS: estudos de ODSs da Agenda 2030

Coleção Educação e Educandos

31

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI: 10.29327/5385064

unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

ISBN: 978-65-88771-61-7

**Vânia de Fátima Martino
Hilda Maria Gonçalves da Silva
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires (Orgs.)**

**EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS: estudos de ODSs
da Agenda 2030**

**ISBN 978-65-88771-61-7
DOI 10.29327/5385064**

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2023**

ISBN: 978-65-88771-61-7

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)

ISBN: 978-65-88771-61-7

© 2023 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 31.

M34e	<p>Martino, Vânia de Fátima et al. (orgs.) Educação, ciências e tecnologias: estudos das ODSs da Agenda 2030. / Vânia de Fátima Martino; Hilda Maria Gonçalves da Silva; Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Daniel Facciolo Pires (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2023. (Coleção: Educação e educandos, v. 31). 128p.; il.</p> <p>ISBN: 978-65-88771-61-7 DOI: 10.29327/5385064</p> <p>1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Agenda 2030 – Brasil 4. Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) 5. Ensino híbrido I.T.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
------	--

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O tema escolhido para o IX Simpósio de Educação e VI Encontro Internacional de Políticas Públicas, promovido pelo Centro Universitário Municipal de Franca (UNIFACEF) e pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Franca, “*Sem deixar ninguém para trás: a educação no contexto da Agenda 2030*” não foi aleatório. Com os trabalhos apresentados e as conferências e palestras proferidas, pode-se compreender a proposta da Agenda, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas diferentes metas a serem planejadas e cumpridas, tanto na esfera da vida social, quanto ambiental e educacional.

Os trabalhos apresentados neste livro trazem um pouco de cada uma das vertentes propostas e as pesquisas que estão sendo realizadas com o intuito de apresentar o que as universidades estão produzindo em termos no sentido de se conhecer o alcance da Agenda 2030 no Brasil, mais especificamente em Franca e região.

Assim, o primeiro trabalho aqui publicado, *A adoção de um ambiente de desenvolvimento em nuvem para aulas de programação de computadores: um relato de experiência*, trata de uma das questões mais urgentes surgidas com a pandemia de COVID-19, o acesso à rede mundial de computadores. Sabemos das dificuldades que muitas escolas e professores enfrentaram para ministrarem suas aulas remotas sem terem como se conectarem a programas e *softwares*, mesmo que gratuitos.

Assim como o capítulo anterior, o segundo trabalho *Aplicação da educação híbrida no contexto pós-pandêmico: reflexões sobre as metodologias ativas de ensino e os modelos de ensino híbrido*, igualmente, aborda a questão do uso das tecnologias de comunicação e informação em contexto pandêmico, especialmente em relação às metodologias ativas e ao ensino híbrido, que, de acordo com os pesquisadores, promove um ensino-aprendizagem com mais conectividade, flexibilidade, mobilidade e autonomia para os estudantes.

O terceiro capítulo *Capitalismo digital e o uso da gamificação no ensino de línguas do Duolingo*, continua a discutir os ODS, visando à aplicabilidade das tecnologias digitais em sala de aula, no caso, por meio do *Duolingo*, um aplicativo de uma empresa privada, que promete oferecer o ensino de várias línguas por meio da *gamificação*, fator que demonstra, o grande alcance das indústrias de TI, e a ausência do Estado, no controle do conteúdo oferecido.

O capítulo seguinte, *Educação e direitos humanos: propostas para uma pedagogia crítica pensada a partir de bell hooks e Paulo Freire*, busca, por meio do diálogo entre os dois grandes educadores, identificar a possibilidade da educação em direitos humanos fundada em perspectivas transformadoras da realidade dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Acredita que a educação crítica em direitos humanos sugere a participação cidadã como elemento útil à afirmação da autonomia e da possibilidade de (re) invenção dos direitos humanos.

Experiências de formação inicial docente e científica no contexto extensionista da Rede de Apoio aos Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE) retrata a experiência de um dos autores como participante deste projeto de extensão. O texto evidencia que os cursos de licenciatura em Letras, muitas vezes, ensinam somente conhecimentos linguístico-comunicativos, subtraindo as competências didáticas e

ISBN: 978-65-88771-61-7

pedagógicas, daí a importância da RAPLE, visto que é um espaço que articula a teoria e a prática, no ensino de línguas estrangeiras.

Em *Educação antirracista: curso de formação aos educadores da rede municipal de Franca SP, “História da África e Afro-brasileira na Perspectiva da Lei nº 10.639/03”* mostra como a aplicabilidade desta Lei está sendo trabalhada no município de Franca, na formação continuada de diretores, orientadores pedagógicos, assistentes sociais, e psicólogos. Como resultado do curso, formou-se uma comissão junto a secretaria municipal de educação para dar continuidade ao estudo desta temática na rede de ensino francana.

Dando continuidade ao tema do capítulo que o antecede, *Estudos e práticas nas relações étnico raciais educacional, na perspectiva da lei nº 10.639/03: experiências na cidade de Franca-SP*, analisa duas escolas estaduais na cidade de Franca-SP, uma na região central e outra na região periférica, para compreender as práticas que estão sendo realizadas com a temática étnico-racial, na perspectiva da Lei Nº 10.639/2003. Para tanto, realizou-se entrevistas com docentes, discentes e roda de conversa com estudantes, que possibilitaram compreender o racismo sistêmico e observar a importância da formação continuada de professores e gestores na implementação da Lei 10.639/03. Como resultado, mesmo sendo escolas situadas num mesmo município, uma delas pratica ações antirracistas, e outra, não, concluindo que a aprendizagem ao longo da vida é um dos ODS que mais precisam de preparo e formação de professores e alunos.

Nas carteiras escolas, como o aluno negro é visto? levantamento e análise de estudos empíricos, é o penúltimo capítulo desta obra, e demonstra, a partir de pesquisas empíricas e qualitativas a forte presença da violência racial nas escolas brasileiras e em todos sistema de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, mesmo passados 20 anos da implementação da Lei 10.639/03.

Encerramos com o trabalho *A exclusão da inclusão: uma análise da disciplina normativa que regulou o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas na rede estadual de ensino de Minas Gerais*, que aborda a política de provimento funcional deste posto laboral, considerando os meios escolhidos pela administração pública mineira para selecionar servidores efetivos ou agentes públicos contratados temporários para o exercício da função. Comparando-se com a legislação federal percebeu-se que a disciplina normativa que rege o contrato deste profissional privilegia servidores temporários em vínculos laborais precários ao lado de professores excedentes em desvio de função, em detrimento do efetivo provimento dos cargos por meio de concurso público destinado à Educação Especial.

Como vimos o estudo e a observação da aplicabilidade ou não dos ODS perpassam todos as pesquisas publicadas nesta obra. Esperamos que a leitura das mesmas sirva de reflexão e análise do desenvolvimento da Agenda 2030 da ONU, no Brasil.

Profª Drª Alessandra David Moreira da Costa
Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas
UNESP/Franca

SUMÁRIO

A ADOÇÃO DE UM AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO EM NUVEM PARA AULAS DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	7
APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E OS MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO	20
CAPITALISMO DIGITAL E O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS DO DUOLINGO	33
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: propostas para uma pedagogia crítica pensada a partir de bell hooks e Paulo Freire	46
PROPOSTAS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA PENSADA A PARTIR DE BELL HOOKS E PAULO FREIRE	46
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E CIENTÍFICA NO CONTEXTO EXTENSIONISTA DA REDE DE APOIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (RAPLE).....	57
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CURSO DE FORMAÇÃO AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE FRANCA SP, “HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03”	72
ESTUDOS E PRÁTICAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS EDUCACIONAL, NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03: EXPERIÊNCIAS NA CIDADE DE FRANCA SP.....	82
NAS CARTEIRAS ESCOLAS, COMO O ALUNO NEGRO É VISTO? LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE ESTUDOS EMPÍRICOS EIXO TEMÁTICO: INCLUSÃO E DIVERSIDADE	95
A EXCLUSÃO DA INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA NORMATIVA QUE REGULOU O PROFESSOR DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2023.	109
ÍNDICE	128

A ADOÇÃO DE UM AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO EM NUVEM PARA AULAS DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fausto Gonçalves Cintra
faustocintra@facef.br
fausto.cintra@fatec.sp.gov.br

1. INTRODUÇÃO

O ensino de programação de computadores nas Instituições de Ensino Superior (IES) geralmente é realizado em laboratórios equipados com computadores e *softwares* específicos. No entanto, com a adoção do ensino remoto em resposta à pandemia de COVID-19, os alunos precisaram dispor de seus próprios equipamentos para acompanhar as aulas. Isso representou desafios para os docentes em relação à instalação e configuração dos ambientes de desenvolvimento adequados em diferentes dispositivos dos alunos. O suporte técnico foi prejudicado, exigindo que os professores assumissem a responsabilidade por essa tarefa. Diante dessa situação, surgiu a seguinte questão: como proporcionar aos alunos, cada qual com seu próprio equipamento, condições de aula semelhantes às dos laboratórios da IES, considerando os desafios impostos pelo ensino remoto e o suporte técnico limitado? O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da busca e da posterior adoção de formas de padronizar o ambiente de desenvolvimento entre os diferentes dispositivos dos alunos, a fim de minimizar os obstáculos apresentados pelo cenário descrito.

Nesse íterim, foi essencial considerar os requisitos do ambiente de desenvolvimento. O fluxo de trabalho adotado pelo relator envolve o uso do Git, um sistema de controle de versão de código, e do GitHub, um serviço *online* que hospeda repositórios Git. Essa combinação permite a colaboração entre desenvolvedores, o gerenciamento de alterações no código e a reversão a versões anteriores, quando necessária. Além disso, o Visual Studio Code é o editor de código utilizado nas disciplinas ministradas, suportando as linguagens e tecnologias requeridas, como JavaScript, Node.js, React, Python, HTML e CSS.

Para solucionar os desafios apresentados pelo ensino remoto, é apresentado o GitPod, um Ambiente de Desenvolvimento em Nuvem que oferece um ambiente pré-configurado com todas as ferramentas e dependências necessárias para a programação de *software*. O GitPod pode ser acessado gratuitamente por um número limitado de horas mensais, as quais se mostraram suficientes para atender às disciplinas ministradas. Ao criar um novo *workspace* no GitPod, um ambiente de desenvolvimento completo é constituído, vinculado a um repositório no GitHub.

Neste trabalho, é explorada a utilização do GitPod como uma solução para padronizar o ambiente de desenvolvimento entre os diferentes dispositivos dos

alunos, permitindo que eles tenham acesso a um ambiente de programação adequado, independentemente do equipamento utilizado. Isso contribuiu para superar os desafios impostos pelo ensino remoto e pelo suporte técnico limitado, garantindo uma experiência de aprendizado mais consistente e eficiente.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Para o oferecimento de aulas de programação de computadores, nas mais diversas linguagens de programação, as Instituições de Ensino Superior (IES) costumam contar com laboratórios de computadores. Providos com equipamentos adequados, esses locais possibilitam que as aulas sejam ministradas, pelo menos em tempo parcial, de forma prática.

Em cada um desses equipamentos (computadores), é mister que sejam instalados *softwares* específicos para as necessidades de cada disciplina de programação, dentre os quais se enumeram, mais comumente, compiladores, interpretadores e editores de texto ou IDEs (*Integrated Development Environment* – Ambientes Integrados de Desenvolvimento). Ao conjunto de ferramentas de *software* requerido para se programar em uma determinada linguagem ou usando bibliotecas ou *frameworks* particulares dá-se o nome de *ambiente de desenvolvimento*.

No espaço universitário, a correta instalação e configuração do ambiente de desenvolvimento adequado para as diferentes disciplinas de programação de computadores fica a cargo, em regra, do corpo técnico da área de Tecnologia da Informação (TI). Para o desempenho desse trabalho, a mencionada equipe se beneficia, com frequência, da configuração comum de *hardware* e *software* básico compartilhada entre os diferentes computadores de um mesmo laboratório, o que facilita o trabalho de instalação, em especial se empregada a técnica de clonagem dos discos rígidos. Tal atividade, normalmente, não é considerada parte das atribuições do docente, embora este costume trabalhar em sintonia com a equipe de TI para garantir que o ambiente de desenvolvimento funcione de forma satisfatória durante suas aulas. Mesmo os alunos que optam por usar seu próprio *notebook* em aula podem contar com a orientação presencial do professor e, por vezes, também da equipe de TI para configurar seus equipamentos adequadamente.

Com o advento da pandemia de COVID-19, no início de 2020, o Centro Paula Souza, entidade mantenedora das Faculdades de Tecnologia (Fatec) do Estado de São Paulo, optou, como muitas outras IES, por adotar o ensino remoto na modalidade síncrona, isto é, com as aulas sendo ministradas ao vivo. Nesse formato, coube a cada aluno dispor obrigatoriamente de seu próprio computador ou *notebook*, já que o acesso ao prédio da Fatec Franca e, em consequência, aos laboratórios de computadores da instituição, restava vedado em nome da segurança sanitária. A situação representou um óbice para parte significativa os alunos, os quais não dispunham de um equipamento adequado. Vários deles possuíam, quando muito, um *smartphone*, que se mostrou inadequado para aulas de

programação, particularmente pela falta de um teclado que possibilitasse uma digitação mais confortável e célere.

Nesse cenário, a instalação e configuração dos ambientes de desenvolvimento para cada disciplina de programação tornou-se um desafio para o docente. O suporte prestado pela equipe de TI foi sobremaneira prejudicado pelas circunstâncias; a maior parte do trabalho por ela desempenhada passou à responsabilidade do próprio professor. Ademais, no lugar de configurações padronizadas dos computadores dos laboratórios, cada discente com seu seu equipamento representava agora um caso particular, ao qual o docente deveria prestar a atenção adequada para fazê-lo funcionar a contento. Não foi pouco o tempo dispendido no auxílio de um único aluno, enquanto aos demais integrantes da turma restava apenas aguardar, tudo o que prejudicava o andamento das aulas remotas, já de aproveitamento limitado.

Isso posto, toda a situação-problema pode ser sumarizada por meio da seguinte questão: como oferecer aos alunos, cada qual de posse de seu próprio equipamento (diferentes, aliás, uns dos outros), as mesmas condições de aula proporcionadas computadores dos laboratórios da IES, face aos desafios impostos pelo regime de aulas remotas e o conseqüente suporte técnico deficitário ou, muitas vezes, impossibilitado de agir?

Objetivando o equacionamento da questão, o relator foi em busca de formas de padronizar o ambiente de desenvolvimento entre os diversos equipamentos na posse dos alunos, de modo a minimizar o impacto dos obstáculos impostos pelo cenário exposto. O caminho mais viável foi virtualizar esse ambiente, tornando-o independente do *hardware* e do sistema operacional, e cuja execução pudesse ser feita de forma remota, eliminando a necessidade de instalações de programas na máquina local.

2.1 Requisitos do Ambiente de Desenvolvimento

Um ambiente de desenvolvimento que pudesse ser utilizado de forma remota pelos alunos, em seu próprio equipamento, deveria suportar tanto o fluxo de trabalho adotado pelo relator quanto as tecnologias necessárias para cada disciplina de programação por ele ministrada. Passemos ao detalhamento desses requisitos.

2.2 Fluxo de Trabalho

Ao longo de anos de fazer docente, o relator amadureceu um fluxo de trabalho embasado no controle de versionamento de código realizado por meio da ferramenta Git em repositórios hospedados no serviço *online* GitHub.

O Git (2023) é um sistema de controle de versionamento de código (VCS – *Version Control Systems*, na sigla em inglês). Sistemas desse tipo, explicam Zolkifli, Ngah e Deraman (2018), gerenciam o desenvolvimento de um objeto em evolução,

registrando quaisquer mudanças efetuadas pelos desenvolvedores de *software*. Nesse processo, é comum que façam mudanças contínuas em trechos de código e arquivos, envolvendo o acréscimo ou a supressão de funcionalidades, um processo denominado *revisão*. Habitualmente, diversas revisões são necessárias para se chegar à versão final de um *software*. O motivo da existência dos VCS é possibilitar o controle sobre a complexidade crescente da organização do código-fonte e seus respectivos arquivos, à medida que cresce o número de revisões.

A adoção de um VCS traz, ainda, alguns benefícios colaterais. Um deles é habilitar diferentes desenvolvedores a trabalhar em uma mesma base de código, possibilitando a colaboração e gerenciando eventuais conflitos de alteração em um mesmo arquivo, por exemplo. Outra vantagem é a manutenção do código e de suas alterações em uma espécie de “banco de dados” (repositório), normalmente armazenado em um servidor comum a todos os desenvolvedores, o que tanto proporciona uma espécie de cópia de segurança da base de código quanto torna possível a reversão a uma versão anterior do código, em caso de mau funcionamento de uma funcionalidade adicionada. No ambiente de uma aula prática em laboratório de computadores, o sistema de versionamento permite, ainda, que o aluno possa utilizar um equipamento diferente daquele que usou anteriormente, ou mesmo a troca de laboratórios entre uma aula e outra.

O GitHub (2023a), por seu turno, cumpre o papel de prover o servidor remoto e compartilhado no qual o repositório Git ficará hospedado. Trata-se de um serviço *online*, iniciado em 2007 e adquirido posteriormente pela gigante de tecnologia Microsoft, em 2018. Seu conjunto funcional básico pode ser usado de forma gratuita por docentes e discentes, oferecendo funcionalidades adicionais a esse público por meio do programa GitHub Education. Com mais de 100 milhões de usuários registrados e mais de 330 milhões de repositórios hospedados (GITHUB, 2023a), é o serviço mais popular de seu gênero, amplamente reconhecido e adotado pelo mercado de tecnologia.

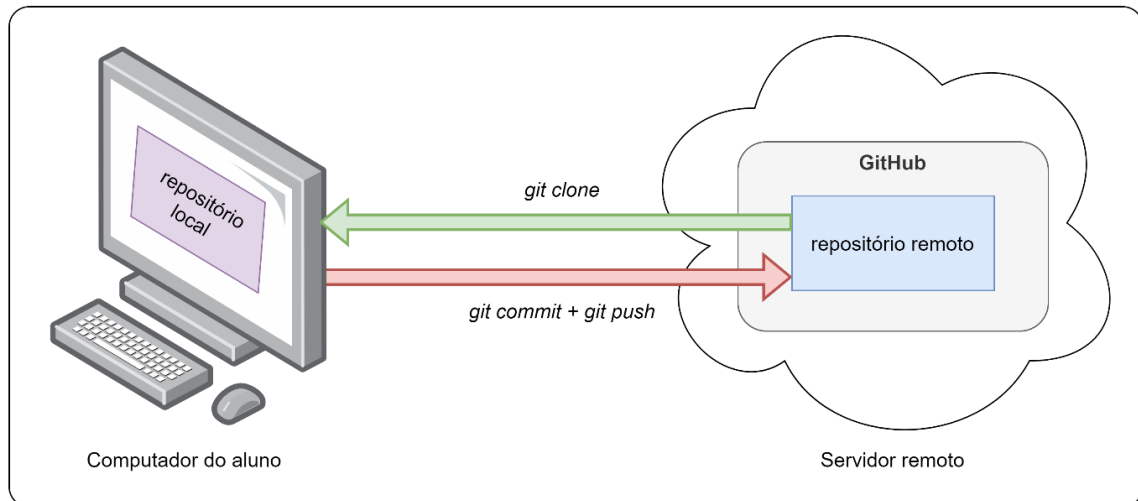
O fluxo de trabalho com Git e GitHub, ilustrado pela

Figura 1, é composto, basicamente, de dois movimentos, executados com comandos do Git. Primeiramente, é criado um repositório *online* no GitHub, e, em seguida, feita uma cópia desse repositório no computador do aluno, um processo denominado *clonagem*. Esse processo precisa ser executado apenas uma vez em cada máquina local.

Durante a aula, o aluno modificará sua cópia local do repositório, fazendo acréscimos e remoções. Ao final, é necessário que seja feita uma sincronização entre os conteúdos dos repositórios local e remoto. Esse segundo movimento, em sentido contrário, é subdividido em dois processos, o de *commit* (confirmação das alterações no repositório local) e o de *push* (envio das alterações para o repositório). Os comandos do Git são executados, comumente, no terminal integrado do Visual

Studio Code (MICROSOFT, 2023b), editor de código adotado em todas as disciplinas.

Figura 1 – Fluxo de trabalho com Git e GitHub



Fonte: elaborado pelo autor.

2.3 Disciplinas, linguagens e tecnologias

Durante os quatro semestres nos quais vigeu o regime de aulas remotas síncronas em função da pandemia de COVID-19, o relator ministrou um rol de disciplinas relacionadas à programação de computadores em dois cursos superiores de tecnologia oferecidos pela Faculdade de Tecnologia “Dr. Thomaz Novelino” (Fatec Franca): Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) e Desenvolvimento de Software Multiplataforma (DSM). Cada disciplina, por seu turno, apresentava suas próprias necessidades de instalação de *software* em razão das tecnologias empregadas em cada uma delas, conforme sumarizado no Quadro 1. Em comum, todas elas faziam uso do editor de código Visual Studio Code (MICROSOFT, 2023b), ferramenta versátil que, instalados os *plugins* apropriados, dá suporte a todas as tecnologias empregadas.

Quadro 1 – Disciplinas ministradas pelo relator e suas linguagens e tecnologias

Curso	Disciplina	Período	Linguagens e tecnologias	Software necessário
ADS	Linguagem de Programação	2º semestre	• JavaScript (<i>front-end</i>)	• Google Chrome • Git • Visual Studio Code
ADS	Estruturas de Dados	3º semestre	• JavaScript	• Node.js • Git • Visual Studio Code
ADS	Programação Web (eletiva)	4º semestre	• JavaScript (<i>front-end</i>) • React	• Node.js • Google Chrome • Git • Visual Studio Code
DSM	Desenvolvimento Web I	1º semestre	• Javascript • HTML • CSS	• Google Chrome • Git • Visual Studio Code
DSM	Estruturas de Dados	2º semestre	• Python	• Interpretador Python • Git • Visual Studio Code

Fonte: elaborado pelo autor.

3. GITPOD

O GitPod (2023) considera-se um CDE (*Cloud Development Environment* – Ambiente de Desenvolvimento em Nuvem), um tipo de ambiente que pode ser acionado sob demanda, vindo já configurado com todas as ferramentas, bibliotecas e dependências necessárias para iniciar o processo de codificação de *software* de forma imediata. O *website* oficial do GitPod (2023) relaciona os quatro princípios que caracterizam um CDE:

1. **Equitativo:** diminui as barreiras para o desenvolvimento de *software*;
2. **Sob demanda:** disponível imediatamente e aparentemente infinito;
3. **Extensível:** modular e poderoso, suficiente para qualquer caso de uso;
4. **Consistente:** ambientes reproduzíveis e controláveis.

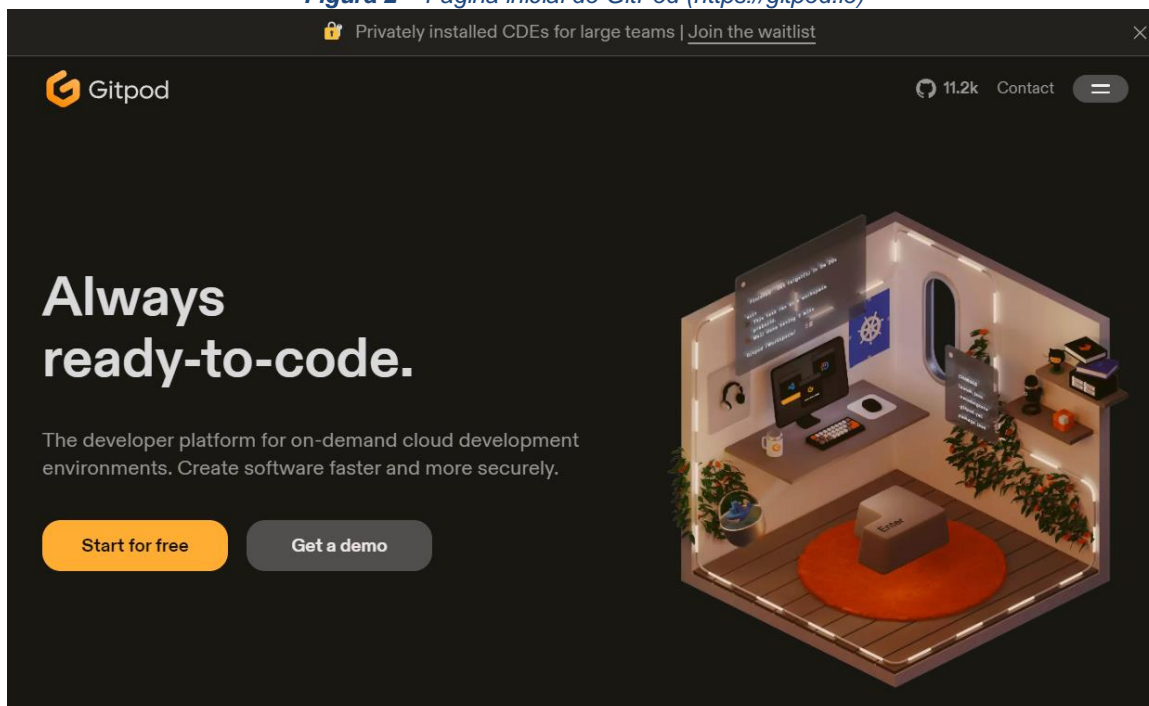
O GitPod pode ser usado de forma gratuita por até cinquenta horas mensais. Considerando que cada uma das disciplinas ministradas tinha a duração de quatro horas-aula semanais, e que cada hora-aula compreende cinquenta minutos, eram dispendidas 3h20min, no máximo, por semana. Em um mês, o total oscilava entre 13h20min e 16h40min, a depender do número de semanas. Logo, a franquia de horas de uso gratuito era mais do que suficiente para atender a cada disciplina, mesmo tendo em conta eventuais horas extras de estudo por parte do aluno.

O acesso ao serviço GitPod é feito por meio da URL <http://gitpod.io>. Na página inicial (Figura 2), há um botão de *login*, que conduz a outra página que oferece a possibilidade de autenticação não apenas com a conta do GitHub, como também com a de serviços deste concorrentes: GitLab (2023) e Bitbucket (ATLASSIAN,

2023). Após a autenticação e a concessão de permissão de acesso do GitPod aos repositórios do usuário, é apresentada a página intitulada “Workspaces” (

Figura 3), na qual são listados eventuais *workspaces* já criados, bem como um botão que habilita a criação de um novo *workspace*.

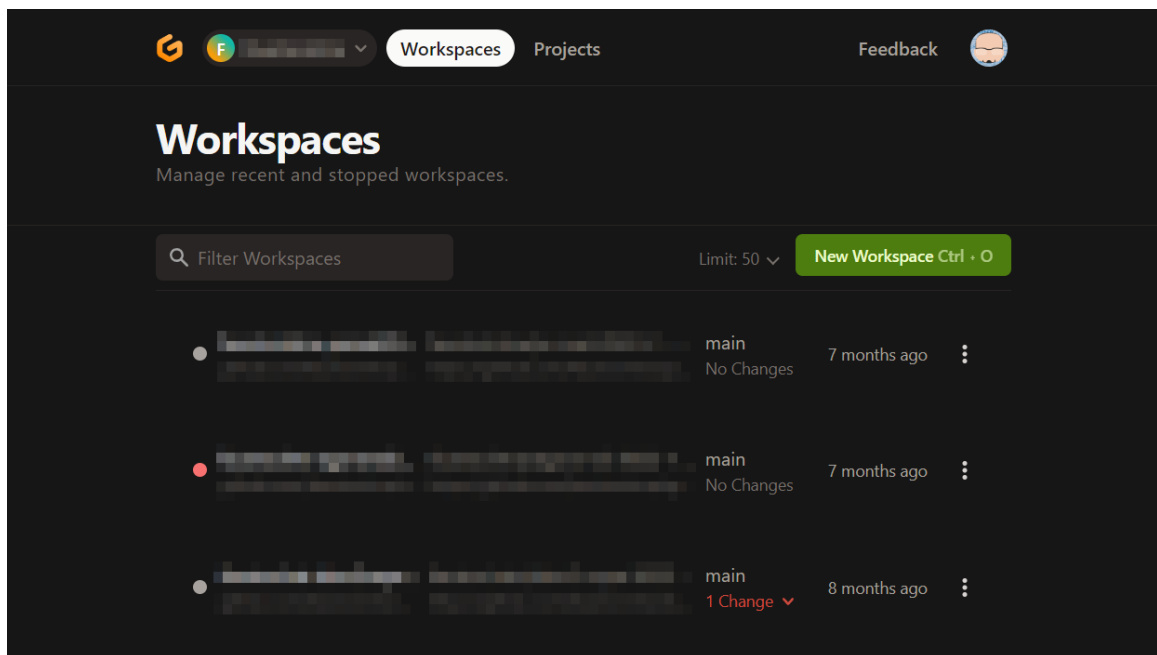
Figura 2 – Página inicial do GitPod (<https://gitpod.io>)



Fonte: reprodução de GitPod (2023).

Figura 3 – Página de workspaces do GitPod¹

¹ Informações pessoais foram descaracterizadas em nome da preservação da privacidade do usuário.

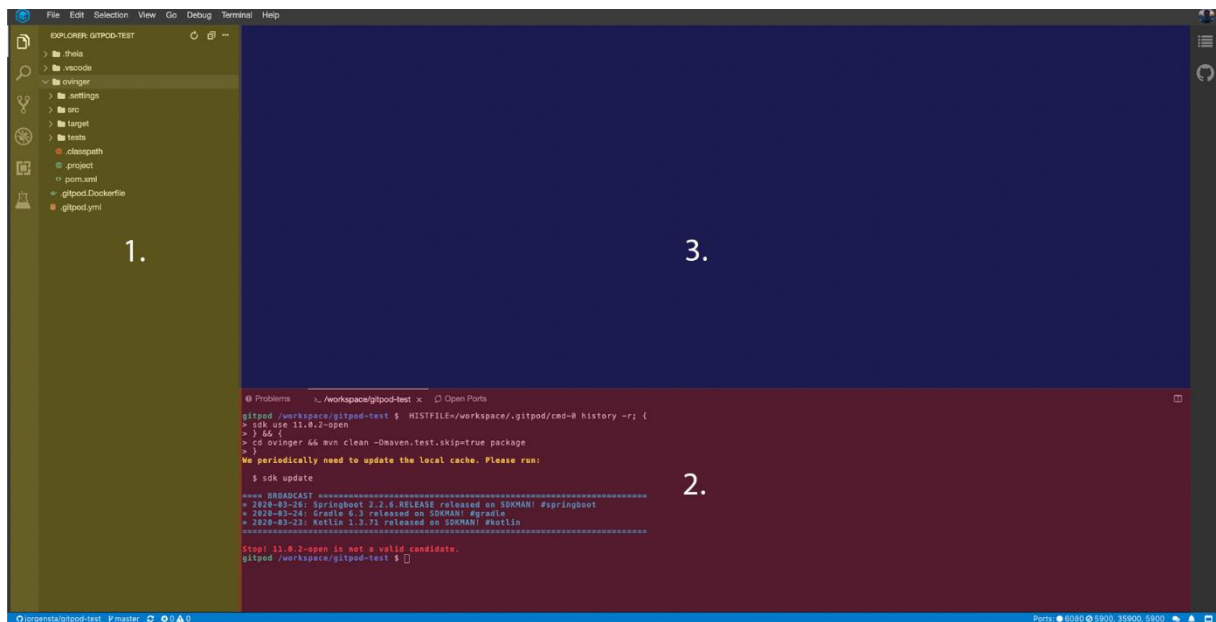


Fonte: reprodução de GitPod (2023).

Na terminologia do GitPod, *workspace* é um ambiente de desenvolvimento completo, vinculado a um repositório (no caso presente, do GitHub), executado nos servidores remotos do serviço e acessíveis ao usuário por meio do navegador de Internet. Portanto, criar um novo *workspace* equivale a iniciar um novo ambiente de desenvolvimento pré-configurado com as ferramentas necessárias para codificar e executar o código armazenado no repositório a ele vinculado.

O ato de clicar sobre o botão “New Workspace” desencadeia uma série de ações nos servidores do GitPod. Primeiramente, é criado um novo contêiner Docker (DOCKER, INC., 2023) a partir de uma imagem que já traz pré-instalados os compiladores e interpretadores mais comuns, incluindo o Node.js (THE OPENJS FOUNDATION, 2023) e o Python (PYTHON SOFTWARE FOUNDATION, 2023) em versões atualizadas. Em seguida, o repositório do GitHub é clonado para dentro do contêiner. Por fim, é apresentada a interface de edição de código, inicialmente baseada no Eclipse Theia (ECLIPSE FOUNDATION, 2023), que buscava emular, embora sem compromisso de total fidelidade, a aparência e o comportamento do Visual Studio Code (Figura 4). A partir de 2021, o GitPod passou a oferecer como opção preferencial de interface de edição de código o próprio Visual Studio Code, em sua versão para a *web*.

Figura 4 - Interface do GitPod com Eclipse Theia, em 2020. (1) explorador de arquivos; (2) janela do terminal; (3) editor de texto.



Fonte: Stamnes, 2020, p 12.

A partir do momento que um *workspace* é carregado e se torna disponível, a experiência de usuário é praticamente idêntica à que ele teria caso estivesse usando o Visual Studio Code instalado no seu computador e fazendo uso do compilador ou do interpretador também ali instalados. A diferença mais notável é que tudo ocorre dentro da janela do navegador de Internet.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ambientes integrados de desenvolvimento *online* não são novidade. O Cloud9 IDE (AWS, 2023) foi lançado em 2010; o Codeanywhere (CODEANYWHERE, INC., 2023), ainda sob o nome PHPanywhere, existe há ainda mais tempo, desde 2009. No entanto, coube ao GitPod, apresentado em 2018, integrar desenvolvimentos relativamente recentes da cena *open source* (BABLOK, 2019) e inaugurar uma nova categoria de IDEs *online*, com características tais como:

- a) integração com o GitHub e outros serviços semelhantes;
- b) ferramentas de desenvolvimento pré-instaladas, com a possibilidade do acréscimo de outras, se necessário, ou até mesmo de definir o próprio conjunto de ferramentas a serem configuradas de antemão (BURNS, 2022);
- c) terminal integrado; e
- d) uma experiência de usuário deliberadamente espelhada (KOSYAKOV, 2021) naquela do Visual Studio Code, o editor de código mais popular entre os desenvolvedores já naquele momento (STACKOVERFLOW, 2018).

Em maio de 2020, quando tiveram início as aulas remotas, o GitPod mostrou-se a única opção viável diante das necessidades e desafios do momento. O aspecto mais interessante do serviço, para o equacionamento do problema que se apresentava, era o fato de o acesso a ele ser feito por meio de um navegador de internet (*browser*) comum, algo com que todos os computadores mais recentes já contam. Constituindo um ambiente de nuvem, todo o *software* fica instalado e é executado nos servidores do próprio GitPod, dispensando a instalação de qualquer *software* adicional no equipamento utilizado pelo aluno. Cuidando-se, portanto, de um ambiente virtualizado que abstrai a configuração de *hardware* e *software* básico para executar um ambiente de desenvolvimento, o relator pôde, então, centrar seus esforços no conteúdo a ser ministrado.

No que tange à adaptação dos alunos ao GitPod, faz-se necessário dividi-los em dois grupos para uma melhor análise:

1. **Alunos que já haviam tido aulas de programação em laboratórios de computadores da IES antes da pandemia.** Este grupo não apresentou maiores dificuldades de adaptação, haja vista a semelhança entre as interfaces do Visual Studio Code, ferramenta que já conheciam, e a do GitPod. Ressalte-se também que o fluxo de trabalho com o qual já estavam acostumados foi mantido, em sua essência. A diferença é que, no processo de clonagem, a cópia local do repositório não mais é feita para sistema de arquivos do computador do usuário, e sim para dentro do contêiner remoto operado pelo GitPod e acessado pelo navegador.
2. **Alunos ingressantes, ou que não haviam tido aulas de programação em laboratório.** Estes tiveram sua primeira experiência de programação já no ambiente *online*. As dificuldades experimentadas por este grupo estavam relacionadas mais à compreensão do funcionamento do ambiente de desenvolvimento e do fluxo de trabalho, posto que não conheciam uma situação prévia para a qual fosse necessária uma adaptação. Com o retorno das aulas presenciais, sua adequação se deu no sentido inverso: a migração do GitPod para o Visual Studio Code.

Não obstante o rol de vantagens apresentadas, a adoção do GitPod não foi totalmente isenta de percalços. A execução de um ambiente de desenvolvimento remoto exige uma conexão de banda larga estável com a Internet, consumindo um considerável volume de dados e processamento de CPU. Isso apenas tornava inviável o acesso pelo celular (agravado pela falta de teclado físico do dispositivo) ou usando conexões 3G ou 4G com franquia limitada de dados. Ademais, o navegador de Internet com o GitPod aberto era executado em concomitância com o Microsoft Teams (MICROSOFT, 2023a), aplicação escolhida e disponibilizada pelo Centro Paula Souza aos corpos docente e discente para viabilizar as aulas remotas. O Microsoft Teams é conhecido como um notório consumidor de processamento e banda de Internet.

Pelas razões expostas, alguns alunos com equipamentos mais antigos não conseguiram acompanhar as aulas, optando por trancar sua matrícula e aguardar o retorno das aulas presenciais. Parte dos discentes apresentava queixas direcionadas, majoritariamente, ao Microsoft Teams, dado que as dificuldades se estendiam às aulas dos demais professores, que não usavam o GitPod. Outros alunos, veteranos e detentores de conhecimento técnico mais apurado, preferiram instalar por sua conta o Visual Studio Code e as demais ferramentas necessárias em seus computadores, desconsiderando o uso do GitPod em favor de um alívio na capacidade de processamento e, principalmente, do consumo de banda de Internet.

Uma questão adicional foi a necessidade de constante alternância entre aplicações. Tanto o Microsoft Teams quanto o GitPod são, idealmente, executados em tela cheia. O professor compartilhava sua tela no Microsoft Teams para demonstrar o código, o qual, no mais das vezes, o aluno deveria reproduzir no GitPod. Dividir a tela ao meio entre as duas aplicações foi o recurso de que lançou mão a maior parte dos alunos para evitar alternar entre elas, embora isso prejudicasse a visualização do conteúdo. Os que dispunham de dois monitores estavam melhor servidos, mas constituíam a exceção. Uma alternativa, sugerida pelo relator, foi acompanhar o conteúdo do professor pelo Teams na tela do celular, deixando a tela do computador livre para o GitPod e a digitação de código.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo o balanço dos prós e dos contras da adoção do GitPod durante a vigência das aulas remotas, o saldo final pode ser considerado positivo. O serviço permitiu ao relator criar um ambiente de trabalho para ministrar suas aulas de programação ao qual ele próprio pudesse prestar suporte, dada a indisponibilidade de instalações e equipe especializados.

Com o retorno das aulas presenciais, no primeiro semestre de 2022, a utilização do GitPod converteu-se de necessidade a conveniência. O relator manteve o uso da ferramenta em algumas aulas, de forma experimental. No entanto, é importante destacar que a continuidade do uso do serviço não pode ser levada a efeito de modo generalizado, face às limitações da infraestrutura de Internet e da largura de banda as quais atendem aos laboratórios de computadores da IES.

Ademais, com o decurso do tempo, surgiu uma alternativa viável ao GitPod, na figura do GitHub Codespaces (GITHUB, 2023b). Em desenvolvimento desde maio de 2020 (ANDERSON, 2021), o Codespaces foi, num primeiro momento, disponibilizado ao público apenas mediante assinatura onerosa, em agosto de 2021. Somente em novembro de 2022 o serviço ganhou um plano gratuito, oferecendo 120 horas-core mensais. Hora-core é um conceito adotado pelo Codespaces para medir o consumo de recursos, correspondendo a uma hora de processamento de cada core da máquina virtual que executa o contêiner. Posto que a configuração de

máquina virtual mais básica oferecida é a de 2 cores, na prática, 12 horas-core se traduzem em 60 horas regulares.

O GitHub Codespaces tem um funcionamento semelhante e oferta quase exatamente os mesmos recursos do GitPod, com algumas vantagens adicionais. A primeira delas é a disponibilização de 10 horas de uso gratuito por mês a mais que o concorrente. Além disso, sua integração com o GitHub é mais estreita, sendo possível criar um *codespace* (equivalente a um *workspace* do GitPod) com um simples clique de botão em qualquer página de repositório do GitHub, dispensando *login* adicional. Por tais motivos, desde 2023, o relator tem optado pelo Codespaces para a criação de ambientes de desenvolvimento *online*.

Nada obstante, nem mesmo o surgimento de um competidor à altura ofusca o brilho do pioneirismo do GitPod. Como já apontava Stamnes (2020), o serviço representou um divisor de águas, introduzindo um modelo com elevado potencial de se tornar o padrão de ambientes de desenvolvimento em cursos de programação. O novo paradigma revela-se especialmente útil numa conjuntura de ensino híbrido, permitindo ao aluno acessar seus projetos de aula de qualquer computador com acesso à Internet.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Tim. After 15 months in preview, GitHub releases Codespaces – probably the fanciest new shiny since Actions. **The Register**, 12 ago. 2021. Disponível em: https://www.theregister.com/2021/08/12/github_codespaces. Acesso em: 3 jul. 2023.

ATLASSIAN. **BitBucket**: Git solution for teams using Jira. Disponível em: <https://bitbucket.org>. Acesso em: 2 jul. 2023.

AWS [AMAZON WEB SERVICES]. **IDE do Cloud**: AWS Cloud9: AWS. Disponível em: <https://aws.amazon.com/pt/cloud9>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BABLOK, Bernhard. Container IDE with cloud connection: Something for Everyone. **Admin Magazine**, USA, n. 54, 2019. Disponível em: <https://www.admin-magazine.com/Archive/2019/54/Container-IDE-with-cloud-connection>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BURNS, Steve. GitPod: online reproducible dev environments. **Linux Format**, Bath (UK), n. 292, p. 72-73, Summer 2022.

CODEANYWHERE, INC. **Cloud IDE**: Online Code Editor: Codeanywhere. Disponível em: <https://codeanywhere.com>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DOCKER, INC. **Docker**: Accelerated, Containerized Application Development. Disponível em: <https://www.docker.com>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ECLIPSE FOUNDATION. **Theia**: Cloud and Desktop IDE Platform. Disponível em: <https://theia-ide.org>. Acesso em: 2 jul. 2023.

GIT. **Git**. Disponível em: <https://git-scm.com>. Acesso em: 2 jul. 2023.

GITHUB. **GitHub**. Disponível em: <https://github.com>. Acesso em: 2 jul. 2023.

GITHUB. **GitHub Codespaces**. Disponível em: <https://github.com/features/codespaces>. Acesso em: 3 jul. 2023.

GITLAB. **GitLab**: The DevSecOps Platform. Disponível em: <https://about.gitlab.com>. Acesso em: 2 jul. 2023.

GITPOD. **GitPod**: always ready-to-code. Disponível em: <https://gitpod.io>. Acesso em: 2 jul. 2023.

KOSYAKOV, Anton. From Theia to OpenVSCode Server - A history of Cloud IDEs. **GitPod Blog**, 20 out. 2021. Disponível em: <https://www.gitpod.io/blog/cloud-ide-history>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MICROSOFT. **Teams**. Disponível em: <https://teams.microsoft.com>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MICROSOFT. **Visual Studio Code - Code Editing. Redefined**. Disponível em: <https://code.visualstudio.com>. Acesso em: 2 jul. 2023.

PYTHON SOFTWARE FOUNDATION. **Welcome to Python.org**. Disponível em: <http://python.org>. Acesso em: 2 jul. 2023.

STACKOVERFLOW. **Developer Survey Results 2018**. 2018. Disponível em: <https://insights.stackoverflow.com/survey/2018>. Acesso em: 2 jul. 2023.

STAMNES, Jørgen Helgå. **Gitpod, the new standard in programming courses?**. 2020. Dissertação de Mestrado. NTNU. Disponível em: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2777521/no.ntnu:inspera:57411006:14030826.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 jul. 2023.

THE OPENJS FOUNDATION. **Node.js**. Disponível em: <https://nodejs.org>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ZOLKIFLI, Nazatul Nurlisa; NGAH, Amir; DERAMAN, Aziz. Version control system: A review. **Procedia Computer Science**, v. 135, p. 408-415, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050918314819/pdf?md5=5304b0932ca407b008833798ae5cbdc&pid=1-s2.0-S1877050918314819-main.pdf>. Acesso em 2 jul. 2023.

APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E OS MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO

Rafael Afonso de Paula
rafaelfonsao@gmail.com

Silvio Carvalho Neto
silvio@facef.br

1 INTRODUÇÃO

Conforme os dados informados pela Unesco (2021), quase metade dos estudantes do globo, em 2021, foram afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas, devido à Pandemia Covid-19. Além disso, milhões de estudantes provavelmente vão enfrentar déficits educacionais como resultado da crise de saúde gerada pela pandemia. Neste sentido, priorizar iniciativas que visem à recuperação da educação é essencial para evitar uma catástrofe geracional.

No Brasil o uso das ferramentas digitais permitiu que o processo de ensino-aprendizagem continuasse no período pandêmico, por meio de metodologias híbridas, com o uso de TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), de modo que os professores e os alunos saíssem menos prejudicados pela ausência de contato físico durante os períodos de isolamento social causados pela pandemia.

Desde então, o ensino híbrido ganhou força e passou a estar presente nas diversas esferas do ensino, desde crianças na educação básica, aos adultos na educação superior e profissional.

Tem-se como premissa, no presente trabalho, que o processo híbrido é uma modalidade que oferece um processo de ensino-aprendizagem com mais conectividade, flexibilidade e mobilidade. Braz *et al.* (2019) apontaram que a aplicação da educação híbrida pode trazer benefícios como: flexibilidade, liberdade, autonomia, proatividade, desenvolvimento da postura de pesquisador, aprendizagem mais significativa e ampliação da conexão entre os alunos, que se aproximam e desenvolvem um relacionamento de cooperação. Neste processo híbrido é necessário que o professor conheça os recursos tecnológicos digitais, de modo que consiga a desenvolver habilidades, autonomia e competências de seus alunos.

O modelo híbrido estabeleceu uma conexão entre o ensino presencial e o virtual, e gerou uma diferente realidade no universo ensino-aprendizagem. No entanto, a aplicação do modelo gera uma série de incertezas e questões.

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão teórica a respeito dos conceitos de metodologias ativas de ensino e ensino híbrido. O propósito da presente pesquisa é discutir a aplicação da educação híbrida no contexto pós-

pandêmico por meio de algumas reflexões teóricas sobre os conceitos das Metodologias Ativas de Ensino e dos Modelos de Ensino Híbrido

O método do trabalho é exploratório qualitativo, realizado por meio de levantamento bibliográfico, e pesquisas documentais nas legislações específicas da área da educação. O presente artigo divulga alguns resultados parciais de um estudo maior que tem relação ao Desenvolvimento Regional, Econômico e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que está ligado à verificação de quais foram as repercussões da pandemia e da aplicação do processo híbrido nos programas de pesquisa no Brasil que investigam sobre desenvolvimento, fazendo o mapeamento das regiões dos programas, assim como a verificação de como este processo interferiu nos resultados nas pesquisas das instituições.

2 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

De acordo com Souza, Vilaças e Teixeira (2020), as metodologias ativas são estratégias de ensino que têm como objetivo sobrepor às práticas de educação tradicionais, sendo metodologias que permitem que os alunos produzam conhecimento por meio de desafios e solução de problemas. Estas metodologias permitem que os docentes busquem métodos de ensino que facilitem e também incentivem o discente a ter um papel ativo durante as aulas. Eles apontam que para que a aprendizagem seja diferente ou significativa é preciso que estratégias de ensino sejam centradas no discente, ou seja, de modo que estimulem o protagonismo dos discentes através de simulações, atividades coletivas que incitem a cooperação. Ainda, de acordo com os autores, a metodologia pode acontecer no espaço físico (em sala aula) e online (virtual). Eles ressaltam a importância da troca de conhecimentos e experiências em determinado assunto, como tendo um impacto positivo na construção de conhecimento próprio e coletivo. No caso, a metodologia ativa faz com que o aluno desenvolva competências e habilidades, por meio uso de raciocínio e observação, buscando ter uma postura mais reflexiva e crítica, para compreender a informação/problema e buscando solucioná-la.

De acordo com Almeida *et al.* (2020), com o avanço das tecnologias e mudanças da sociedade surgiram novas formas de aprender e de ensinar. Em relação às novas formas de aprender, a educação que permite contextualizar a teoria com a prática, sendo significativa para o aluno, já em relação ao ensinar são as novas formas de interagir, novos métodos para a construção de conhecimento. Os autores apontam que a principal dificuldade do ensino tradicional é a de motivar os alunos com as aulas e conteúdos, com isso, tem a capacidade de mudar o cenário a metodologia ativa, ao mostrar que as aulas podem ser dinâmicas e interativas. O docente passa a ter um papel fundamental para instigar os alunos a buscarem e construir o conhecimento, mas para isso a formação continuada do professor é necessária, de modo que o mesmo possa produzir atividades que engajamento dos alunos. Almeida *et al.* (2020) salientam que a medida que as

tecnologias digitais ganham mais espaço, a educação pode se tornar mais flexível e centrada no aluno, mas não ignorando o papel do professor, proporcionando o desenvolvimento de metodologias ativas e híbridas.

As metodologias oferecem uma gama de possibilidades para se trabalhar a proatividade dos alunos para que aprendizagem seja mais significativa. Luchesi, Lara e Santos (2022) citam as seguintes estratégias de metodologias ativas de ensino: Aprendizagem Baseadas em Equipe (TBL); Aprendizagem Baseadas em Projetos (ABP); Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL); Espiral Construtivista; Problematização.

O método Aprendizagem Baseadas em Equipe de acordo com Correa e Silva (2022) vem do nome em inglês *Team Based Learning* (TBL). Este método é um conjunto de práticas sequenciadas de ensino-aprendizagem, que trabalha a tomada de decisão e o trabalho colaborativo e efeito em equipe. É indicado quando se trabalha com um grande número de pessoas, de modo que haja interação e a reflexão crítica individual e coletiva. Neste método, o docente assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, ele não será apenas um transmissor de informações, mas instigará os estudantes a refletirem e participarem da discussão de um assunto de tema da aula, com isso fazendo que os estudantes consigam compreender e contextualizar o conteúdo de modo que sua aprendizagem seja significativa (CORREA e SILVA, 2022).

O método de Aprendizagem Baseadas em Projetos (ABP) segundo Gouvêa, Dias e Cabrelli (2022) tem como objetivo melhorar o engajamento dos discentes na elaboração de projetos e tarefas. Nele é apresentada uma situação problema desafiadora, onde alunos deverão solucioná-la, sendo que este desafio pode ser resolvido de várias formas. O docente irá orientar e direcionar os discentes, sem que haja imposição de regras e protocolos, de modo que alunos se sintam à vontade para desenvolverem suas competências e habilidades para atingirem seus objetivos.

O método de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) de acordo com Melo, Baggio e Pinto (2022) consiste em colocar o aluno no centro da estratégia do ensino, de modo que o mesmo possa buscar, contextualizar situações problemas vivenciadas pela prática clínica. Este método permite que o aluno possa se preparar e chegar com o conhecimento prévio, com supervisão do docente, de modo que possam adquirir conhecimentos especializados.

O método Espiral Construtivista segundo Cappi, Paula e Cruz (2022) é uma metodologia problematizadora, mas se difere do PBL por ter uma concepção construtivista da educação. Tem como fundamentos a metodologia científica e a aprendizagem significativa. Este método significa criar uma postura mais crítica, permite que através de um conhecimento prévio o aluno possa se desenvolver novas questões, significados e conceitos.

O método de Problematização de acordo com Rigonato e Cruz (2022) tem duas características fundamentais sendo elas: o aluno como protagonista principal do seu aprendizado e o professor sendo mediador metodológico desse processo. Este método permite conciliar a teoria com prática, devido a observação da realidade, teorização, construção de hipóteses e prática.

As metodologias ativas podem ser empregadas como ensino remoto ou híbrido. Com a pandemia, houve o aprimoramento do ensino-remoto sendo utilizado na maioria das escolas e universidades de diversos países, mas não necessariamente foram empregadas metodologias ativas, mas sim, em muitos casos, apenas uma transposição do método tradicional para as ferramentas de ensino remoto.

3 ENSINO HÍBRIDO

De acordo com Pina *et al* (2016), em relação ao uso de dispositivos móveis no Brasil, houve uma taxa crescente de adoção dessas ferramentas, os dispositivos móveis (smartphones e tablets) passaram a ser de uso rotineiro para a maior parte dos brasileiros. Este aumento vertiginoso no uso ocorreu devido a estes dispositivos oferecerem maior mobilidade e facilidade de acesso quando se trata em não ser preciso de se deslocar no espaço físico. Segundo os autores o ensino remoto permite o uso dos dispositivos móveis, que desempenham uma função importante dentro do processo de aprendizagem, de modo que os discentes pudessem ter acesso a internet da instituição, assim como também aos conteúdos das aulas. Eles mostram que as TIMS (Tecnologias de Informação Móveis e Sem fio) podem ser aliadas na busca de soluções e aos desafios educacionais atuais. Salientam que esta modalidade, oferece uma gama de possibilidades na educação, desde o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do aluno, quando referem sobre a aprendizagem “permitindo uma aprendizagem em contexto, com continuidade e conectividade”.

Pina *et al* (2016) pontuam que o ensino remoto pode ser descrito como uma modalidade de ensino que acontece por meio de redes sem fio, onde se faz uso de dispositivos móveis para facilitar o acesso. Os autores destacam que ensino remoto oferece o acesso e transmissão da informação; o acesso aos conteúdos; a interação entre alunos e professores; a consulta; compartilhamento de materiais diversos em qualquer lugar, momento e espaço. O ensino remoto oferece três dimensões de mobilidade: espacial, temporal e contextual. A primeira está relacionada às diferentes possibilidades de uso dos dispositivos móveis em deslocamento geográfico, mas não é somente das pessoas, mas também de objetos, imagens e voz; a segunda é em relação às diferentes possibilidades dos dispositivos móveis no tempo, como também as alterações dos fenômenos no tempo, com isso mostrando que não é apenas só a disponibilidade de tempo

cronológico de uso; e a terceira é sobre o contexto, do espaço, do ambiente e tempo.

Para Pina *et al* (2016), levando em consideração essas dimensões, o ensino remoto proporciona ao aluno uma “experiência de aprendizagem personalizada”, devido a esta modalidade oferecer o espaço para o aluno se desenvolver no seu próprio ritmo, considerando a sua individualidade e diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Eles apontam que o ensino remoto é resultado de um processo evolutivo do aprendizado eletrônico, oferecendo um processo de aprendizagem personalizado, permitindo que o aluno tenha acesso facilitado, de modo que o mesmo possa a desenvolver no seu ritmo e tempo.

Com isso nota-se que ensino remoto pode oferecer uma gama de possibilidades no ensino, mas a pandemia gerou várias mudanças, tanto nas relações sociais, no trabalho e na educação. Com a medida do distanciamento social teve-se o fechamento das escolas, com isso as aulas presenciais foram interrompidas de modo a controlar a disseminação do vírus.

Diante deste cenário pandêmico, as escolas, as políticas públicas tiveram de encontrar novas formas, de modo que a aprendizagem dos alunos não saísse prejudicada. De acordo com Martins e Gouveia (2021) foi quando as aulas presenciais foram transferidas para um formato de ensino remoto emergencial, de modo que os alunos pudessem continuar seus estudos em suas residências, através de recursos tecnológicos disponíveis dentre computadores, *notebooks*, *smartphones* e *tablets*.

Martins e Gouveia (2021) apontam que o ensino remoto e aula a distância, não são os mesmos. O ensino remoto emergencial surgiu como forma de assegurar o acesso à educação em tempos de pandemia, de modo que processo de ensino-aprendizagem continuasse sem interrupção, já o ensino à distância ou EAD (Educação a Distância) já existia e tem uma regulamentação própria. No entanto, o ensino remoto emergencial foi grande aliado nesse cenário pandêmico. De acordo com os autores é importante que esta modalidade remota siga as dimensões do ensino remoto, de modo que os planejamentos das aulas ofereçam o espaço para vivência efetiva e satisfatória através das aulas remotas.

Os autores Martins e Gouveia (2021) realizaram uma pesquisa sobre o ensino remoto em conjunto com aplicação do Modelo Pedagógico ML-SAI, em que utilizaram como fundamento a metodologia da Sala de Aula Invertida que tem como objetivo avaliar esta modalidade para melhorar o ensino remoto emergencial na engenharia de produção em tempos de pandemia. Eles verificaram que grande parte dos alunos se mostrou receptiva à utilização de dispositivos móveis, devido a oferecer o acesso facilitado aos conteúdos das disciplinas, assim como também oferecer um espaço, de pesquisa, preparação para as aulas, leitura, de modo que aluno possa a se desenvolver no seu tempo ou ritmo. O ensino híbrido ganhou uma maior notoriedade com o uso de recursos digitais, devido manifestação da

pandemia. Diversos profissionais e estudantes tiveram que se adequar ao novo ensino híbrido.

Moran *et al.* (2015) definem ensino híbrido como a combinação de vários espaços, atividades e metodologias que oferecem educação com mais mobilidade e conectividade, por meio de ferramentas que permitem mesclar as atividades que acontecem em tempo real físico com as virtuais. Erigleidson (2018) afirma que o ensino híbrido surge do encontro da educação presencial e da Educação a Distância online, e deve se sobrepor as duas modalidades, oferecendo alternância entre elas e a elaboração de novas estratégias e tecnologias de ensino.

Com a pandemia, a educação se tornou mais flexiva, podendo acontecer a qualquer momento, hora e espaço. Segundo Erigleidson (2018), isso é possível devido ao avanço das tecnologias digitais e às práticas culturais. Afirma o autor que o hibridismo pode ocorrer em várias instâncias, mas para isso é necessário o reconhecimento das dimensões para que, assim, abra espaço para os ambientes de aprendizagem híbridos. Conforme Erigleidson (2018, p.71), “blended learning (BL) é uma tendência educacional que emerge da cibercultura a partir do imbricamento da educação presencial e da Educação a Distância online”. Depreende-se que o modelo híbrido deve se sobrepor às duas modalidades, oferecendo não somente alternância entre elas, mas, sim, elaboração de novas estratégias e tecnologias.

O autor faz uma relação sobre a cibercultura de Pierre Lévy , quando discute sobre o conceito da inteligência coletiva, que é uma inteligência que surge através de interação de grupos, por meio das novas tecnologias de comunicação. De acordo com Erigleidson, o “*blended learning*” pode ser visto como modalidade que contempla a inteligência coletiva, devido à possibilidade de criar um espaço que permite a interação para a construção do conhecimento.

O ensino híbrido permite a criação de um espaço de várias possibilidades, visando superar as fronteiras do ensino online e do presencial. Para isso é necessário que o design instrucional flexível seja bem implantado, de modo que se crie um ambiente de ensino-aprendizagem dinâmico (ERIGLEIDSON, 2018).

O termo “Híbrido”, de acordo com Andrade e Monteiro (2020, p.2-3), vem do grego:

Hybris, cuja etimologia remete a ultraje, correspondendo a uma miscigenação ou mistura que violava as leis naturais [...] considera-se híbrida a composição de dois elementos diversos anormalmente reunidos para originar um terceiro elemento que pode ter as características dos dois primeiros reforçadas ou reduzidas.

Para Moran *et al.* (2015, p.27), híbrido significa “misturado, mesclado, *blended*”, refere-se à combinação de vários espaços, atividades e metodologias. O avanço das novas tecnologias permitiu que o processo de ensino-aprendizagem pudesse mesclar o uso das novas ferramentas digitais, ofertando uma educação com mais mobilidade e conectividade. O ensino híbrido é um conceito amplo e complexo, por oferecer uma gama de possibilidades.

As tecnologias híbridas, de acordo com Moran *et al.* (2015), são ferramentas que permitem mesclar as atividades que estão acontecendo em tempo real (espaço físico) com as virtuais. O ensino híbrido permite mais flexibilidade, propiciando caminhos personalizados para atender a necessidade de cada aluno, visando ao desenvolvimento da autonomia e participação ativa diante do conteúdo.

Com a pandemia, os ambientes físicos das salas de aula foram redesenhados, adotando-se novas plataformas digitais e uso dos dispositivos móveis, dentre eles *smartphones* e *tablets*, o que permitiu que o aluno pudesse ter acesso ao conteúdo e às aulas online.

De acordo com Bacichet *et al.* (2015), a interação das tecnologias digitais não se refere apenas a poder alternar entre os espaços presenciais e virtuais, mas, sim, mediar e desenvolver a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. O ensino híbrido surge como forma de ressignificar o processo de ensino que vem sendo utilizado nas escolas de educação básica nos Estados Unidos, América Latina e na Europa, conforme apontado pelos autores.

Ainda apontado por Bacich *et al.* (2015), o uso das ferramentas digitais permite novas possibilidades no ensino, com isso enriquecendo o planejamento escolar, assim como a elaboração de atividades que busquem um conhecimento mais significativo para o aluno. O professor ocupará um papel de mediador do conhecimento, e, assim, promovendo a participação e o engajamento dos alunos.

Na literatura, a educação híbrida vem sendo discutida, mesmo antes da pandemia. De acordo com Machado *et al.* (2017), a modalidade híbrida vem sendo testada e aplicada em outros países.

Conforme pontua Brito (2020), o ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa, com objetivo de resolver o problema da evasão escolar de alunos de cursos à distância, permitindo maior acolhimento e interações com o conteúdo, docentes e aulas online e presenciais. O ensino híbrido se difere da EAD (Educação a Distância) porque permite o acesso a uma aula que está acontecendo presencialmente, em tempo real, não só virtualmente, como a EAD.

Na Universidade de Northampton's fazem uso do modelo pedagógico que tem ênfase no desenvolvimento através do método “*active blended learning* (ABL)” (PALMER *et al.*, 2017, p.2). O método ABL tem como objetivo trabalhar a autonomia e independência, inserindo o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, de modo que ele possa desenvolver no seu ritmo, e também

melhorar a fluência digital. A fluência digital pode ser vista como uma habilidade que pode ser desenvolvida através de atividades práticas; tem como objetivo compreender as mudanças digitais e como utilizaras ferramentas digitais para alcançar os objetivos ou metas. Este método é a combinação das aulas síncronas e assíncronas, e permite que o aluno tenha um papel ativo, interagindo com o conteúdo, mesmo que esteja fora da sala de aula.

Nota-se que modalidade síncrona permite que o docente faça uma transmissão ao vivo ou tempo real através de um software/aplicativo (ex: Zoom; Microsoft Teams, Google Meeting) onde há interação entre alunos e professores. Em relação a modalidade assíncrona não há este mesmo nível de interação simultânea em tempo real, ela é quando o docente disponibiliza o material através de plataforma digital (Moodle ou AVA) onde o discente possa acessar o material. O método ABL conforme apontado pelo o autor (PALMER *et al.*, 2017) permite a união de ambas mobilidades, podendo acontecer em tempo real, ao vivo e também o aluno ter acessado as aulas, materiais por meio das plataformas digitais.

Conforme Peres e Pimenta (2011), a modalidade síncrona pode complementar a modalidade assíncrona, permitindo que haja mais interação dos participantes com o conteúdo, e, com isso, favorecendo a construção de conhecimento.

O ensino híbrido permite a elaboração de novas estratégias para o ensino; dentre elas se destacam as cinco metodologias híbridas, são elas: Sala de Aula Invertida, Flex, Laboratório Rotacional, A La Carte e Rotações por Estações. Cada modalidade tem seus métodos e objetivos, mas também têm pontos em comum, quando se trata de melhorar o engajamento dos estudantes e autonomia.

A sala de aula invertida permite que o aluno se desenvolva no seu próprio ritmo, onde são realizadas atividades que podem ser individuais ou em grupos, usando-se a metodologia ativa. O professor pode auxiliar o aluno, mas este método tem como objetivo desenvolver o protagonismo dos alunos, através de atividades e projetos, de modo que se consiga resolver e aplicar o conhecimento em um determinado assunto (MACHADO *et al.*, 2017).

De acordo com Valente (2014), as tecnologias digitais vêm alterando a dinâmica das salas de aula, no que se refere às relações dos alunos com os professores, informações e espaços (presenciais e virtuais). A sala invertida, afirma o autor, permite que o aluno possa estudar antes mesmo de frequentar a sala de aula; com isso, ele se torna o principal agente/protagonista para a construção do conhecimento.

Bergmann e Sams (2018, p.76) discorrem que “a sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio associa os princípios da aprendizagem para o domínio à tecnologia de informação para criar um ambiente de aprendizagem sustentável, replicável e gerenciável”.

Compreende-se que, através dessa modalidade, o aluno possa gerenciar o seu próprio ritmo de aprendizado, desempenhando um papel ativo acerca das atividades e pesquisas. Para isso, pontuam os autores, o professor precisa ter proficiência e capacitação, de modo que consiga atingir esses objetivos.

Esta modalidade permite que as aulas não sejam lineares, o professor deve sempre encontrar maneiras de cativar os alunos e melhorar seu engajamento. Os materiais, como vídeos, planilhas, livros devem ser compartilhados com os alunos. Para Bergmann e Sams (2018), a instituição, assim como o departamento da TI local, deverá fornecer o acesso aos servidores online aos alunos.

O método Flex é predominantemente online; entretanto, mesmo que se direcionem para atividades offline, em certos momentos, os estudantes seguem um guia de atividades, que tem como objetivo trabalhar a autonomia com auxílio do professor/mediador (CHRISTENSEN *et al.*, 2013).

O método A La Carte é aquele que permite que os alunos possam participar de um ou mais cursos online, assim permitindo que eles consigam ter experiências educacionais em escolas tradicionais. Como, por exemplo, as disciplinas eletivas, o aluno pode optar em realizá-las online e conseguir montar um plano de estudos, isto com a ajuda do professor. Este método permite que os alunos possam cursar online ou presencialmente (CHRISTENSEN *et al.*, 2013).

O Laboratório Rotacional consiste em dividir os alunos em dois espaços de trabalho, o laboratório de informática e outro a ser definido pelo professor (ex: sala de aula). Nessa metodologia, o professor estabelece um tempo e depois os alunos alternam entre os espaços. O laboratório de informática deve ser para realização de atividades online (MACHADO *et al.*, 2017).

A metodologia Rotações por Estações se assemelha à anterior, o professor pode formular estações de trabalho e cada estação tem um objetivo de aprendizagem específico que está conectado também com o objetivo central da aula. Este método faz parte do modelo híbrido, uma das estações deve ser trabalho online, o professor estabelece um tempo e, com isso, os alunos vão alternando as estações. Elas devem ser independentes, de modo que as atividades sejam desenvolvidas no ritmo próprio de cada aluno.

Ao propor metodologia ativa e híbrida é necessário conhecer os recursos a serem utilizados, assim como também de como se dará o emprego dos mesmos em prol da aprendizagem. De acordo com os autores Paiva, Silva e Paiva (2022), é fundamental que o docente conheça os recursos de modo que os mesmos possam traçar estratégias que tem como objetivo em trabalhar a participação dos alunos, assim como também conscientizá-los sobre o papel de protagonismo dos discentes, perante as atividades/aulas. O uso das TDIC será o suporte dos processos de interação e colaboração, diante aos recursos, das redes e dos aplicativos. Estes recursos são para o uso da metodologia ativa ou híbrida em

questão. Significa que o professor tem que avaliar qual método que vai utilizar, de modo que faça o uso adequado das ferramentas digitais.

Paiva, Silva e Paiva (2022) apontam que o processo híbrido é preciso que os alunos dêem continuidade as atividades alternando entre os momentos de aula presencial, aula online e estudo. Refere que os discentes que frequentam os espaços de Educação Superior podem estar inseridos “cultura da mídia”. A cultura da mídia seria as redes sociais, ambientes virtuais, onde podem oferecer um espaço para o estímulo à construção de conhecimento assim como também o desenvolvimento de habilidades e o pensamento crítico. Para que se alcance esse objetivo é necessário que haja uma formação compatível com esse novo cenário híbrido, de modo que o mesmo possa utilizar esses recursos para a promoção de aprendizagem.

Existe gama de opções tecnológicas e recursos híbridos que podem ser disponibilizadas aos professores, estes que tem como objetivo em criar um espaço onde se trace atividades interativas, convidativas para a construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Diante a esta gama de opções temos como exemplo: Google Meet; Zoom; Mentimeter; Jamboard; Kahoot; AVA; Socrative. Isto posto, torna-se necessário destacar a importância da avaliação da aprendizagem a partir da implementação das mudanças nas metodologias de ensino, pois, o resultado dessas avaliações permitirá aos educadores, bem como aos alunos, perceber quais ações levaram a resultados favoráveis ao desenvolvimento dos estudos e quais são aquelas que precisam ser repensadas. (PAIVA, SILVA e PAIVA, 2022, p. 6). Os autores reforçam que o uso dessas plataformas e aplicativos digitais requer a avaliação para aplicação de acordo método aplicado, de modo que os resultados sejam significativos para o desenvolvimento e construção de conhecimento.

De acordo com Fontes *et al* (2022), a formação continuada é uma forma de ajudar os docentes a adquirir novos conhecimentos e que consigam administrar esses recursos digitais dentro da sala da aula ou online. Esta formação tem como objetivo a criação e realização de dinâmicas, atividades interativas, de modo que o aluno tenha um desempenho ativo. As TDICs podem desempenhar um papel fundamental, quando usadas no contexto educacional, por oferecer um leque de possibilidades, dentre novas formas de aprendizado, disseminação conhecimento, flexibilidade do ensino e novas relações entre professor e aluno.

Fontes *et al* (2022) apontam que o desafio deste método para que seja eficaz é a falta de formação de professores na área, em que os profissionais se tornam resistentes ao uso e incorporação dos recursos tecnológicos, e não somente serem resistentes, mas também de utilizarem de forma precisa, ou seja, ser avaliar e conciliar método o que pode ocasionar em resultado negativo na aplicação desse recurso. Eles destacam alguns recursos digitais que podem ser utilizados, dentre eles: a) Plataformas de videoconferência: Possibilitam aulas em tempo real,

reuniões, onde os participantes podem visualizar seus colegas, professores, diretores e coordenadores. Dentre elas o Google Meet, Zoom e o Skype; b) Ferramentas de captura de tela: Permitem capturar a tela do computador ou células, assim como webcam e áudio do microfone, com isso é possível armazenar dados que podem ser utilizados para planejamento de atividades, aulas e projetos. Exemplos: Screencastify e Loom; c) Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA): Plataforma online o qual permite o acesso aos matérias de aula (slides, lista de exercícios, textos, vídeos, simulações e orientações). Exemplos: Moodle, Big Blue Button; d) Plataformas de interação por jogos ou enquetes: Plataformas que permite interação em tempo real, de forma dinâmica com os alunos, onde o professor pode introduzir um conteúdo, avaliação ou *feedback*, assim como também levantar o conhecimento prévio dos alunos; e) Kahoot: Plataforma digital, a qual permite realizar interações em tempo real por meio de testes, jogos e quizzes (FONTES *et al*, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou uma discussão teórica a respeito dos conceitos de metodologias ativas de ensino e ensino híbrido, com o intuito de discutir a aplicação da educação híbrida no contexto pós-pandêmico, com a apresentação de considerações teóricas sobre os conceitos das Metodologias Ativas de Ensino e dos Modelos de Ensino Híbrido. O método do trabalho foi exploratório qualitativo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental nos artigos científicos da área.

A discussão sobre os conceitos de metodologias ativas e ensino híbrido é relevante, no contexto educacional atual, à medida que muitas instituições tiveram que se readaptar no contexto pandêmico, ao utilizar tais recursos, e no momento atual pós-pandemia, as IES devem ter claramente internalizadas estes conceitos e as possibilidades de aplicação, para poderem aproveitar ao máximo o que as novas tecnologias podem proporcionar, em termos de mudanças educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. P. C; MONTEIRO, M. I. Educação Híbrida: abordagens práticas no Brasil. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, 5(14), 2020.

ALMEIDA, A. C. F; SILVA, K. A. G; BRAGA, C. B; LOPES, L. F. O. Práticas inovadoras em sala: um estudo no ensino superior. Editora IGM, Quirinópolis – GO, 1ed, 2020, p. 51-61.

BACICH, L.; NETO, A, T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.) ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRAZ, J. C. N.; NAGY, A. C. B.; FEITOSA, A. S.; NASCIMENTO, A. Q. V.; DIAS, F. A. O. Pós Graduação Stricto Sensu na Modalidade Híbrida e a Obrigatoriedade do Presencial. RiodeJaneiro/RJ Dezembro/2019.

BRITO, M. S. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. EaD em Foco, V10, e948. 2020.

CORREA, C. B.; SILVA, D. C. Aprendizagem Baseadas em Equipe (TBL). UFMS, Campo Grande, MS, Brasil), 1ª edição: 2022, p. 19-25.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ERIGLEIDSON, J. Blended learning baseado na inteligência coletiva: análise de um caso de formação judiciária. Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 16, p. 69-86, jul-dez. 2018.

FONTES, A. S.; SANTOS, O. R.; SILVA, D. F.; SCHWERZ, R. C. O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO PRESENCIAL E HÍBRIDO. VitruvianCogitationes, Maringá, v. 3, n. 1, p. 126-144, 2022.

GOUVÊA, A. R.; DIAS, A. F. F.; CABRELLI, D. W. M. Aprendizagem Baseadas em Projetos (ABP). UFMS, Campo Grande, MS, Brasil), 1ª edição: 2022, p. 26-31.

LUCESI, B. M.; LARA, E. M. O.; SANTOS, M. A. GUIA PRÁTICO DE INTRODUÇÃO ÀS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM. UFMS, Campo Grande, MS, Brasil), 1ª edição: 2022, p. 11-86.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. Educação híbrida. Guia de Leitura do curso Educação Híbrida. Edição e Revisão: Maria JoseleBucco Coelho. MARTINS, R. M.; GOUVEIA, L. M. B. Uso do Mobile learning no período de ensino remoto emergencial da pandemia de Covid-19. Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia: tensões e novas perspectivas na educação brasileira, 2021, p. 48-54.

MELO, B. R. S.; BAGGIO, M. R. V.; PINTO, S. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). UFMS, Campo Grande, MS, Brasil), 1ª edição: 2022, p. 33-39.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação Alegre: Penso, 2015, p. 27-39.

PALMER, E.; LOMER, S.; BASHLIYSKA, I. Overcoming barriers to student engagement with active blended learning. University of Northampton, Institute for Learning & Teaching, p. 1-12, 2017.

PAIVA, A. P; SILVA, A. L; PAIVA, L. F. R. Ensino híbrido e metodologias ativas de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação: a retomada de um embasamento conceitual e as perspectivas para a educação superior. Research, Society and Development, v. 11, n. 14, 2022

PERES, P. PIMENTA, P.; Teorias e práticas de b-learning. Edições Sílabo. Lisboa, 2011.

PINA, F; KURTZ, R; FERRERIA, J. B; FRETIAS, A; SILVA, J. F; GIOVANNINI, C. J. ADOÇÃO DE M-LEARNING NO ENSINO SUPERIOR: O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES. .REAd | Porto Alegre – Edição 84 - N° 2 – Maio / Agosto 2016 – p. 279-306.

RIGONATO, E. M; CRUZ, K. B. Problematização. UFMS, Campo Grande, MS, Brasil), 1ª edição: 2022, p. 59-64.

SOUZA, A. L. A; VILAÇAS, A. L. A; TEIXEIRA, H. J. B. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. Editora IGM, Quirinópolis – GO, 1ed, 2020, p. 33-47.

UNESCO. Educação: da interrupção a recuperação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

CAPITALISMO DIGITAL E O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS DO DUOLINGO

Mayara Mayumi Sataka
mayaramayumis@outlook.com

Matheus Felipe Silva
matheusfsilva.90@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea constitui-se de diversas transformações junto às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). É possível notar tais mudanças em muitas dimensões da vida social, como nas formas de entretenimento, comunicação e trabalho.

As mudanças sociais sucedidas a partir da incorporação das TDICs também têm gerado muitos trabalhos investigativos no campo da Educação e Educação Linguística, na busca de compreender a relação entre esses artefatos e as práticas educacionais de línguas. Esse contexto permite a exploração da gamificação, que diz respeito à incorporação de elementos e a mecânica dos jogos para gerar motivação e comprometimento nas pessoas. Shortt *et al.* (2021) e Dehganzadeh, Hossein e Dehganzadeh, Hojjat (2020) apontam que Duolingo é o aplicativo de ensino de línguas mais utilizado e estudado no campo da Educação. Por sua vez, muitos dos trabalhos também se dedicam à investigação de seus aspectos gamificados (DEHGANZADEH, Hossein, DEHGANZADEH, Hojjat, 2020; GAVARRI, 2016; GOVENDER, ARNEDO-MORENO, 2020; LEFFA, 2016; PAIVA, 2017; SATAKA, 2019; SHORTT *et al.*, 2021).

Assim, neste trabalho buscamos problematizar as relações existentes entre o aplicativo Duolingo gamificado de ensino de língua espanhola e o capitalismo digital, com base nas considerações de Morozov (2018, 2020). De maneira secundária, também procuramos as implicações e relações entre o aplicativo gamificado e o ensino de espanhol como Língua Estrangeira (LE) no Brasil.

Compreendemos a importância deste trabalho, tendo em vista que estamos focalizando a temática no ensino e aprendizagem de espanhol, que, embora seja uma das línguas mais faladas e estudadas no mundo, não é tão estudada quanto o inglês (Dehganzadeh, Hossein, Dehganzadeh, Hojjat, 2020). Além disso, nas publicações encontradas sobre a gamificação no Duolingo (DEHGANZADEH, Hossein, DEHGANZADEH, Hojjat, 2020; GAVARRI, 2016; GOVENDER, ARNEDO-MORENO, 2020; LEFFA, 2016; PAIVA, 2017; SATAKA, 2019; SHORTT *et al.*, 2021), não há uma discussão sobre o aplicativo gamificado e as possíveis implicações para a docência de línguas ou sobre as possíveis relações com entre a atual sociedade de informação e comunicação e o capitalismo digital. Nos trabalhos, de maneira geral, focaliza-se o funcionamento do Duolingo e de sua gamificação. Dessa forma, neste estudo, apresentamos outras análises que podem

gerar outras reflexões possíveis para o campo da Educação em, mais especificamente, o ensino e aprendizagem de LE.

2 TDICS NA EDUCAÇÃO E A GAMIFICAÇÃO DO DUOLINGO

Nas últimas décadas, vivemos várias transformações sociais, culturais e cognitivas, nas quais é possível observar a relevância das TDICs. Nesse sentido, a construção e o uso dos recursos tecnológicos podem ser considerados como um fenômeno social e cultural, que faz parte da história da humanidade (LÉVY, 1999; MACLUHAN, 1969) e, conseqüentemente, das práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, o contexto contemporâneo é designado por alguns autores como “sociedade de informação e comunicação” ou “sociedade de informação e conhecimento” (CARMO, 2018), marcado pela crescente e rápida transitoriedade da informação.

As TDICs são utilizadas em diversos contextos. Um de seus usos é em jogos digitais e jogos. Gee (2003, 2005) vinculou o uso de *videogames* com o ato de aprender. O acadêmico sustenta que a prática pedagógica tradicional, ainda em vigor, não aproveita o potencial dos jogos digitais e, por outro lado, não tem proporcionado uma aprendizagem de conteúdo real, já que está organizada só por áreas temáticas, por exemplo, Física, Matemática, História etc. Para o autor, os *videogames* têm potencial para uma aprendizagem mais significativa e ativa, visto que reúnem diferentes conhecimentos teóricos e abstratos no ato de jogar, isto é, aplicando tais conhecimentos na prática. Nesse sentido, a gamificação também é significativa. A gamificação é a tradução do termo em inglês *gamification* e se baseia nos princípios, estética, dinâmica e mecânica dos jogos, com o fim de proporcionar compromisso nas pessoas, motivação das ações, aprendizagem e resolução de problemas (BUNCHBALL, 2010; KAPP, 2017). Os elementos e ideias de jogos usados com a gamificação em outros contextos contribuem para o comprometimento dos participantes (MARCZEWSKI, 2013). A gamificação vem sendo recorrida ao longo da história com o propósito de estabelecer um ensino e aprendizagem mais ativo e significativo e, atualmente, incide, em especial, na presença das TDICs na Educação.

Kapp (2017) descreveu os elementos presentes nos jogos, os quais estão presentes no Duolingo, conforme apontado por Sataka (2019). Tais elementos estão organizados no QUADRO 1, a seguir.

QUADRO 1 – Elementos presentes nos jogos segundo Kapp (2017)

Elementos presentes nos jogos	
1	Abstrações de conceitos e realidade.
2	Metas
3	Regras
4	Conflito, competição ou cooperação
5	Tempo
6	Estrutura de recompensas
7	<i>Feedback</i>
8	Nível
9	<i>Storytelling</i>
10	Curva de interesse
11	Estética
12	Repetição

Fonte: Elaborado por nós baseado em Kapp (2017).

Bunchball (2010), por sua vez, faz uma distinção entre a mecânica e a dinâmica dos jogos. Dessa maneira, a mecânica pode ser levada em consideração na hora de gamificar, pois são as ações, os comportamentos e as mudanças de controle, que contribuem para o compromisso com a experiência. Já a dinâmica é caracterizada pelo autor como sendo a natureza motivadora e convincente dos desejos de jogar. Os elementos que dizem respeito a cada um desses termos estão organizados no QUADRO 2, a seguir.

QUADRO 2 – Mecânica e dinâmica dos jogos segundo Bunchball (2010)

Mecânica	Dinâmica
1) Pontos;	1) Recompensa;
2) Níveis;	2) <i>Status</i> ;
3) Desafios;	3) Conquista;
4) Bens e espaços virtuais;	4) Autoexpressão;
5) Tabelas de classificação;	5) Competição;
6) Presentes e caridade.	6) Altruísmo.

Fonte: Elaborado por nós baseado em Bunchball (2010).

Os elementos propostos por Kapp (2017) e Bunchball (2010) podem estar presentes em uma plataforma de ensino e aprendizagem com a gamificação

em sua estrutura. No que concerne ao Duolingo, alguns autores afirmam que se trata de um aplicativo de ensino de línguas gamificado ou que se parece com um jogo (DEHGANZADEH, Hossein, DEHGANZADEH, Hojjat, 2020; GAVARRI, 2016; GOVENDER, ARNEDO-MORENO, 2020; LEFFA, 2016; PAIVA, 2017; SATAKA, 2019; SHORTT *et al.*, 2021). Govender e Arnedo-Moreno (2020) fizeram um *survey*, em que analisaram 20 aplicativos do campo de ensino móvel de língua. Na análise, eles identificaram 22 elementos de gamificação no *design* do aplicativo, que fazem com que Duolingo seja um dos aplicativos mais gamificados de todos os que foram analisados por eles. Os elementos de gamificação encontrados estão dispostos no QUADRO 3.

QUADRO 3 – Elementos de gamificação segundo Govender e Arnedo-Modeno (2020)

Elementos de gamificação do Duolingo	
1)	Indicadores progressivos (objetivos diários e pontos de experiência, níveis desbloqueados);
2)	<i>Feedback</i> (respostas corretas/incorretas);
3)	Programa de recompensas fixo (pontos de experiência);
4)	Recompensas que condizem ao tempo (desafio);
5)	Customização (compra de roupas para o personagem);
6)	Desafios;
7)	Compartilhamento de conhecimento (fórum);
8)	Tabelas de classificação;
9)	Insígnias e conquistas;
10)	Economia virtual (“lingots” e joias).

Fonte: Elaborado por nós baseado em Govender e Arnedo-Modeno (2020)

O trabalho de Govender e Arnedo-Moreno (2020) tem relação com a análise realizada por Dehganzadeh, Hossein e Dehganzadeh, Hojjat (2020), tendo em vista que os segundos fizeram um estudo sistemático das tendências e principais características dos últimos 11 anos no campo de aprendizagem de LE e gamificação. Os resultados apontam que o Duolingo é a plataforma gamificada de ensino de LE mais utilizada nos estudos da área. Shortt *et al.* (2021) também demonstra, por meio de um estudo sistemático, os trabalhos que se realizou sobre o Duolingo. Como Govender e Arnedo-Moreno (2020), em Sataka (2019) discutimos quais são os elementos de gamificação presente no Duolingo, conforme os estudos de Kapp (2017) e Gee (2003, 2005). Utilizamos o aplicativo e, com base na nossa experiência de uso, escrevemos diários de campo, que geraram os dados para analisar a gamificação no aplicativo.

Tendo já discutido sobre as TDICs na Educação e a gamificação presente no Duolingo, passamos para a discussão acerca do aplicativo e do capitalismo digital.

3 O CAPITALISMO DIGITAL E O USO DA GAMIFICAÇÃO DO DUOLINGO

Como discutido anteriormente, a literatura da área, como Gee (2003, 2005) e Kapp (2017), aponta para o potencial de utilização da gamificação nos processos de ensino e aprendizagem, pois pode gerar compromisso e motivação. Por outro lado, o aplicativo Duolingo é uma ferramenta de uma empresa privada, que funciona a partir de algoritmos (LEFFA, 2016). Assim, salientamos a importância de se considerar a lógica lucrativa que constitui seu desenvolvimento. Nesse sentido, consideramos que a gamificação pode ser utilizada não somente com objetivos pedagógicos, senão em uma lógica mercadológica, em que sua configuração contribui para agregar valor ao produto. Werbach e Hunter (2012) escreveram em seu livro, *Para ganhar. Como o pensamento de games podem revolucionar o seu negócio (For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize your Business)*, como a gamificação pode ser explorada em situações não lúdicas, como em negócios empresariais para obter sucesso. A FIG. 1, extraída do trabalho de Sataka (2019), apresenta a possibilidade de compra de um serviço que se oferece ao usuário do Duolingo, nesse caso, de recuperação do rendimento no jogo. Notamos que a venda não está vinculada ao ensino de espanhol, porém a partir de uma estrutura criada ao sistema que também utiliza a gamificação.

FIGURA 1 – Venda de ofensivas do Duolingo



Fonte: Sataka (2019, p. 116)

Buscando uma escrita inclusiva, decidimos por descrever todas as FIG. presentes no trabalho. Desse modo, a FIG. 1 é um *print* de tela de uso do Duolingo em um *smartphone*. É possível ver o personagem Duo (a coruja verde da marca Duolingo) chorando, enquanto apresenta o seguinte recado: “Ofensiva de 17 dias perdida! Você deseja recuperar sua ofensiva? Isso nos ajuda a manter o ensino gratuito”. Em seguida, aparece as opções “RECUPERAR POR 11,99 REAIS” e “AGORA NÃO”. Ao fundo, está, de forma ofuscada, o *design* do aplicativo com suas lições.

Um aplicativo que se apresenta com seu objetivo de ensinar línguas de maneira gamificada pode ser rentável para seus proprietários. Dessa maneira, para nós, o fato de que Duolingo seja uma ferramenta gamificada e privada é indissociável, embora se ofereça como gratuita. Um ensino gamificado e motivador, do aplicativo, serve para manter seu uso e, em consequência, gerar lucro para seus donos.

Na FIG. 2 é possível observar as ideias apresentadas anteriormente, em que o aplicativo sugere uma aprendizagem de línguas gratuita e divertida ao usuário, com o *slogan* em espanhol “aprenda línguas grátis e se divirta” (*Aprende idiomas gratis y diviértete*). Esse *print* corresponde à apresentação do site do Duolingo em novembro de 2021.

FIGURA 2 – Página inicial do site do Duolingo em nov. 2021



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

A FIG. 2 apresenta, no topo, à esquerda, o nome “Duolingo”, e, à direita, está escrito em espanhol “Idioma da página: Espanhol” (*Idioma de la página: Español*). Sob um fundo azul com pontos brancos, que remetem ao céu, está o desenho de um mundo e, ao lado, está escrito em espanhol “Aprenda idiomas

gratuitamente e se divirta” (*Aprende idiomas gratis y diviértete*). Logo em baixo, está o hiperlink escrito “Comece” (*Empieza*) e “Já tenho uma conta” (*Yat engo una cuenta*). Na parte inferior, encontra-se as opções de línguas para se estudar na plataforma, com as bandeiras correspondentes a cada língua, as quais são: bandeira dos Estados Unidos – Inglês, bandeira da França – Francês, bandeira da Alemanha – Alemão; bandeira da Itália – italiano; bandeira do Brasil – Português, bandeira da Catalunha – Catalão; bandeira do Esperanto.

Ao retomarmos as contribuições de Morozov (2018, 2020), compreendemos que todos os serviços de empresas privadas que se oferecem na contemporaneidade como democráticos e independentes, na realidade, têm custos, pois pagamos com nossos próprios dados e informações. Para o autor, no capitalismo digital que vivemos hoje, se produz uma falsa ideia de emancipação e libertação por empresas do Vale do Silício. Não se valoriza o bem social, mas o lucro gerado com o serviço oferecido. Nessa direção, o Duolingo apresenta-se da mesma maneira, valendo-se dos dados de milhares de pessoas que o utilizam para aperfeiçoar seus sistemas e continuar lucrando, agora e posteriormente.

Contudo, não estamos opondo os recursos gamificados de ensino e a possibilidade de aprender com eles, já que, como o Duolingo, a articulação entre essas duas características é importante para ser um produto competitivo no mercado. Nossas preocupações estão em alguns aspectos relacionados à comercialização do conhecimento, nesse caso, linguístico, no capitalismo digital. Como afirma Morozov (2018, 2020), o discurso neoliberal de autonomia e liberdade possíveis de serem alcançadas com os recursos oferecidos por empresas pode gerar o questionamento da serventia do Estado pelos cidadãos. Entretanto, o ensino e a aprendizagem de língua espanhola como LE é um tema importante das políticas linguísticas públicas, que impacta, que impacta outras esferas políticas no solo educacional.

No caso do Brasil, em 2005, foi construída a Lei 11.161/2005 de obrigatoriedade de ensino de espanhol nas escolas, que nasceu junto ao fortalecimento do bloqueio econômico do Mercosul. Na construção de uma política linguística, via legislação, houve uma busca da construção de uma soberania política e econômica brasileira em uma América Latina hispanofalante (CARVALHO, 2020). Essa lei, não obstante, foi revogada em 2017, com a Medida Provisória n. 746 e foi transformada na Lei 13.415/2017. Com essa mudança, instituiu-se a língua inglesa como obrigatória e a língua espanhola como exclusivamente preferencial. Assim, a Lei 13.415/2017 hierarquizou as línguas, reafirmando a hegemonia do inglês (CARVALHO, 2020), o que reforçou as assimetrias e desigualdades da América (CANCLINI, 2003).

Além disso, a retirada da língua espanhola da construção da política educacional pública implica em um grave rompimento do caráter da universalidade desse conhecimento em uma sociedade tão desigual como o Brasil. Por outro lado,

o aplicativo Duolingo apresenta-se como universal, como pode ser observado na FIG. 3.

FIGURA 3 – Informações presentes no *site* oficial do Duolingo em nov. 2021



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

Na FIG. 3, no topo, aparece uma margem azul clara, em que, à esquerda, aparece “Duolingo”, e, à direita, está escrito em espanhol “Idioma da página: Espanhol”; ao lado, aparece os hiperlinks “entrar” (*ingresar*) e “começa” (*empieza*). Abaixo, de forma centralizada, aparece um texto, em que está escrito em espanhol: “Accesível universalmente [em negrito]. Há mais de 1200 milhões de pessoas aprendendo um idioma e a maioria o faz para melhorar suas oportunidades. Infelizmente, aprender um idioma é caro e muitos não têm acesso a essa aprendizagem. Criamos o Duolingo para que todos tivessem igualdade de oportunidades com uma aprendizagem de idiomas gratuita, sem cargos extras ou conteúdo *premium*, simplesmente grátis! Tanto o homem mais rico do mundo como estrelas do cinema usam Duolingo, mas também estudantes de escolas públicas em países em desenvolvimento. Nós acreditamos que a verdade igualdade é quando a melhor educação é acessível para todos, não importa quanto dinheiro você tenha”. Embaixo desse texto, à esquerda, há o desenho de um homem negro, de terno, sentado falando ao celular, com um *notebook* em sua frente, e com um relógio na parede; à direita, aparece uma mulher negra, usando óculos e roupa amarela, sentada mexendo em um *notebook*, que está ao lado de dois cadernos; ao fundo dela, está uma estante com livros.

Assim, a FIG. 3 apresenta informações do *site* oficial do Duolingo, em que se explica que o aplicativo é “acessível universalmente” e que “permite que todos tenham oportunidades iguais de aprender idiomas”. Contudo, como discutimos, Duolingo é de uma empresa privada. Ao contrário de depender de empresas, poderíamos discutir as possibilidades de aprendizagem de línguas *garantida* pelo Estado. Aprender línguas é caro, como se afirma no *site* do Duolingo (FIG. 3), se dependemos apenas de iniciativas privadas que permitem a construção do conhecimento. Além disso, as informações da FIG. 3 são apresentadas como se o Duolingo não obtivesse lucro com seu uso, mas lucra inclusive com o sistema gamificado, como discutimos anteriormente.

O Brasil é retirou o ensino de espanhol das escolas, com a revogação da Lei 11.161/2005 e a mudança para a Lei 13.415/2017, e, ao mesmo tempo, é o país com o maior número de usuários do Duolingo no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos (AHN, 2014). Nesse cenário, vemos que predomina uma ideologia neoliberal no capitalismo digital, que atribui ao indivíduo a escolha de aprender línguas de uma forma divertida a partir de uma empresa que lucra com esta oferta, sem que o Estado o garanta aos cidadãos como seus direitos educacionais. Soma-se, a esse panorama brasileiro, a crescente proletarização e precarização das/os professoras/es pelo Estado, na sociedade da informação, que cada vez proporciona menos condições dignas de trabalho e salários justos (MELO, 2014). Tal proletarização ocorre não somente nas escolas, mas também com professoras/es e pesquisadoras/es universitárias/os (BERNARDO, 2014).

Nesse contexto, uma mera aceitação e concordância do caráter universal e democrático de aplicativos como Duolingo é desproporcional e problemática, porque invisibiliza fatores sociais e históricos que constituem a Educação. O fato de que o ensino e aprendizagem não é garantido por políticas públicas do governo e de que tanto o Estado quanto a sociedade dependam da iniciativa privada para a difusão do conhecimento afeta diretamente a classe docente de espanhol. Em consequência, uma pessoa pode questionar se professoras/es de espanhol devem se sentir ameaçadas/os com a presença do Duolingo na sociedade e se poderiam levar à suas obsolescências. Com base na discussão que estamos realizando, é possível notar que, de algum modo, há uma relação entre a popularização do Duolingo e a proletarização das/os professoras/es, já que ambos estão entrelaçados pela predominância do neoliberalismo na Educação.

Entendemos as potencialidades dos avanços tecnológicos, as novas formas de ensinar e aprender na sociedade de informação e comunicação e a busca por um ensino e aprendizagem significativo e motivador com a gamificação. No entanto, consideramos que, junto a essas discussões, também é necessário abordar os temas da democratização da Educação pública e de qualidade, o desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais e a formação e valorização de docentes no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, várias transformações foram produzidas na sociedade de comunicação e informação com as TDICs. Essas mudanças têm ocorrido em diferentes âmbitos, como no social, no cultural, no cognitivo e no educativo (CARMO, 2018). Nesse panorama, expandiu-se também a produção de estudos sobre a gamificação (DEHGANZADEH, Hossein, DEHGANZADEH, Hojjat, 2020), que é o uso de ideias, estética, dinâmica e mecânica dos jogos para proporcionar compromisso, motivação e aprendizagem (BUNCHBALL, 2010; GOVENDER, ARNEDO-MORENO, 2020; KAPP, 2017). Assim, uma das aplicações mais utilizadas e estudadas no campo de ensino e aprendizagem de línguas é o Duolingo (DEHGANZADEH, Hossein, DEHGANZADEH, Hojjat, 2020; SHORTT *et al.*, 2021;), que é considerada um aplicativo gamificado de ensino de línguas (DEHGANZADEH, Hossein, DEHGANZADEH, Hojjat, 2020; GAVARRI, 2016; GOVENDER, ARNEDO-MORENO, 2020; LEFFA, 2016; PAIVA, 2017; SATAKA, 2019; SHORTT *et al.*, 2021).

Nesse contexto, neste trabalho, buscamos problematizar as relações existentes entre o aplicativo gamificado Duolingo, de ensino de língua espanhola, e o capitalismo digital, com base nas considerações de Morozov (2018, 2020). De maneira secundária, também procuramos as implicações e relações entre o aplicativo gamificado e o ensino de espanhol como LE no Brasil.

Primeiramente, partimos da discussão de que a utilização da gamificação no Duolingo, além de se relacionar com o ensino de línguas, serve para compor seu produto vendível. O Duolingo, embora se apresente como um aplicativo gratuito de ensino de línguas, é de uma empresa privada, com algoritmos que se retroalimentam (AHN, 2014; LEFFA, 2016). Debates que o aplicativo tem, em sua própria estrutura gamificada, maneiras de monetizar, como, por exemplo, a venda de “dias de ofensiva”. O aplicativo, no entanto, apresenta-se com um caráter de universalidade entre as pessoas, independentemente das classes sociais, pois suas funções são gratuitas. Essa situação corresponde às considerações de Morozov (2018, 2020), que explica que, na contemporaneidade, o modo como as empresas oferecem seus serviços digitais propõem uma forma gratuita de uso em que pagamos com nossos dados e informações. Por outro lado, o autor explica que esses serviços gerados por empresas privadas são uma falsa ideia de liberdade e emancipação, que está relacionada com a predominância de ideias neoliberais do capitalismo digital.

Nesse panorama, o Estado pode ser questionado por seus cidadãos, pois acreditam que as iniciativas privadas são capazes de solucionar todas as questões sociais (MOROZOV, 2018). Estendemos essa proposição ao contexto de ensino e aprendizado de línguas, mais especificamente do espanhol como LE, no Brasil. Ao mesmo tempo em que o Duolingo se apresenta como “acessível

universalmente”, divertido e democrático para o ensino de idiomas, no Brasil, foi revogada a Lei 11.161/2005 de obrigatoriedade de aulas de espanhol nas escolas. Em 2017, com a Medida Provisória n. 746 transformada na Lei 13.415/2017, instituiu-se a língua inglesa como obrigatória e a espanhola como preferencial. Essas mudanças reforçam as desigualdades e assimetrias no país (CANCLINI, 2003; CARVALHO, 2020). Essas questões relacionam-se à docência de espanhol, porque, além do Estado não garantir a educação linguística de sua população, também não criam políticas de valorização de docentes. De modo contrário, professoras/es estão cada dia mais proletarizadas/os, desvalorizadas/os e precarizadas/os (BERNARDO, 2014).

Desse modo, restam muitas perguntas para a comunidade acadêmica e docentes de espanhol: Como podemos ir mais além de uma aplicação de elementos de gamificação em contextos não comerciais? Como podemos utilizar a gamificação para engajar estudantes, e não para visar o lucro? Como incorporar a gamificação nas aulas de espanhol em uma Educação pública e de qualidade? Como a gamificação pode fazer parte do trabalho docente de modo que sejam valorizadas/os em sua profissão? Consideramos que alguns trabalhos já estão sendo elaborados na Educação e Educação Linguística com possíveis respostas para essas perguntas, mas, tendo em vista a discussão empreendida, ainda há questões para serem exploradas. Entendemos que pretendemos construir aportes para a discussão da área e que também há algumas limitações. Neste trabalho, não fomos a campo, incluindo participantes, e consideramos que esse seria um tipo de investigação possível, em que se analisasse experiências de docentes frente à relação entre capitalismo digital, gamificação e Duolingo. Outras variáveis não foram consideradas nesta discussão, mas, assim mesmo, esperamos que outras pessoas interessadas se sintam instigadas na temática apresentada.

REFERÊNCIAS

AHN, L. V. *Massive-scale online collaboration*. TED Talks. 2011. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/luis_von_ahn_massive_scale_online_collaboration>. Acesso em 7 de janeiro de 2019.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, 2014, p. 129-139.

BUNCHBALL. *Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior, 2010*. Disponível em: <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf>Burston. Acesso em 12 ago. 2023.

CLANCLINI, N. G. A globalização imaginada. Trad. Sérgio Molina. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CARMO, H. Sociedade da informação e do conhecimento. In: MILL, D. (org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância*. Campinas: Papyrus, 2018, p. 582-585.

CARVALHO, F. P. Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica: as leis da metade. *Caracol*, n. 19, 2020, p. 676-702.

DEHGHANZADEH, Hosein; DEHGHANZADEH, Hojjat. Investigating effects of digital gamification-based language learning: a systematic review. *Journal of English language: Teaching and Learning*, v. 12, n. 25, p. 53-93, 2020.

GAVARRI, S. L. El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por las TIC: Aprender Inglés con Duolingo. *El Toldo Astier*, Buenos Aires, v. 7, n. 12, p. 56-65, 2016.

GEE, J. P. Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, Baton Rouge, v. 85, n. 2, p. 33-37, 2005.

GEE, J. P. *What video game have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GOVENDER, T.; ARNEDO-MORENO, J. A survey on gamification elements in mobile language-learning applications. *TEEM'20: Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, p. 669-676, 2020.

KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. São Francisco: Pfeiffer, 2017.

LEFFA, V. J. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: LEFFA, V. J.; ARAÚJO, J. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 137-153.

MARCZEWSKI, A. *Gamification: A simple introduction*. Surrey, UK: Andrzej Marczewski, 2013.

MOROZOV, E. *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MOROZOV, E. *La locura del solucionismo tecnológico*. Trad. Nancy Viviana Piñero. Buenos Aires: Katz Editores, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, 2017.

SATAKA, M. M. Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: uma pesquisa narrativa. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras (Fcl),

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2019.

SHORTT, M. *et al.* Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, v. 36, p. 517-554, 2021 DOI: 10.1080/09588221.2021.1933540.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, Wharton School, 2012.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: propostas para uma pedagogia crítica pensada a partir de bell hooks e Paulo Freire

André Luiz Pereira Spinieli
andre.spinieli@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

Em cenários regidos pelo colonialismo cultural e pelo fascismo social (RUBIO, 2009, p. 368), a pedagogia dos direitos humanos é reproduzida de acordo com uma mentalidade moldada e imposta por grupos hegemônicos em face de sujeitos considerados vulneráveis, o que implica a concretização de posições conformistas e passivas sobre a difusão do conhecimento e da prática sobre essas garantias (RUBIO, 2009, p. 367). Nesses contextos, a compreensão jurídico-social acerca dos direitos humanos está vinculada a concepções restritivas e pautadas tanto no simplismo quanto em uma ignorância social seletiva, que permite aplicar direitos humanos em determinados casos e desaprová-los em outros (RUBIO, 2009, p. 367).

Reclamar uma educação crítica em direitos humanos é indispensável. A reprodução de compreensões eurocêntricas, acríticas e não populares de direitos humanos legitima diariamente uma epistemologia calcada na separação entre aquilo que se afirma no campo formal e o que é de fato materializado na realidade cotidiana, cuja base é "[...] a passividade na hora de construir e ensinar dia pós dia e em todos os lugares sociais os direitos humanos"² (RUBIO, 2009, p. 368, tradução nossa). Assim, a concepção de educação em direitos humanos que tem por enfoque valores dissociados de perspectivas sócio-históricas ou exclusivamente abordagens que reafirmam conceitos básicos no tema é insuficiente (RUBIO, 2009, p. 377-378).

Em realidade, trazer à tona os caracteres políticos intrínsecos aos diferentes espaços sociais que inspiram e respiram a educação em direitos humanos implica (re) pensar a disputa entre experiências hegemônicas e contra-hegemônicas na construção de uma pedagogia crítica sobre essas garantias, que diferencie "a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação" (hooks, 2013, p. 12). Ensinar e lutar por direitos humanos em contextos nos quais preponderam os altos índices de desigualdade social, violência e subtração da cidadania constitui uma prática da liberdade (hooks, 2013, p. 12) ou a construção de uma pedagogia da autonomia dos sujeitos que são partes do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2014, p. 65).

A partir desse panorama, o objetivo deste trabalho é apresentar a construção de uma vertente crítica da educação em direitos humanos por meio do

² "[...] la pasividad a la hora de construir y enseñar día a día y en todos los lugares sociales, derechos humanos" (RUBIO, 2009, p. 368).

diálogo teórico entre as pedagogias de bell hooks³ e Paulo Freire. Metodologicamente, o artigo se fundamenta na pesquisa descritiva documental, cujo desenvolvimento é realizado de acordo com a abordagem literária sobre pedagogia crítica e educação em direitos humanos. Para a concretização dos objetivos traçados, o artigo se divide em três capítulos. No primeiro, são abordados os principais fatores que nos permitem afirmar a existência de uma crise educacional em direitos humanos. No segundo, apresenta-se o diálogo entre as pedagogias críticas em bell hooks e Paulo Freire em uma vertente aplicada aos direitos humanos. No terceiro, recorre-se à ideia da pedagogia crítica como alternativa à superação da crise hegemônica da educação em direitos humanos.

2 HEGEMONIA E ACRITICIDADE: DIREITOS HUMANOS E A AFIRMAÇÃO DA CRISE EDUCACIONAL

A construção da dimensão crítica do direito (e dos direitos humanos) reclama necessariamente uma formação cidadã pensada tanto para o empoderamento de atores sociais competentes quanto para a transformação da própria realidade material que os circunda. No entanto, especialmente em espaços socioeconomicamente periféricos, a educação *em* e *para* os direitos humanos tem sido alvo de concepções estreitas, reduzidas e vinculadas a aspectos eurocêntricos (RUBIO, 2009, p. 366), cujos efeitos se instalam na afirmação do abismo existente entre o teórico e o prático. A constatação de um viés acrítico em relação à educação em direitos humanos na contemporaneidade tem como fundamento a assimilação do mito da neutralidade do direito, que sugere ser a interpretação e aplicação dogmática dessas garantias suficientes e distanciadas dos conflitos sociais (MACHADO, 2009, p. 52).

O despontar de uma cultura de direitos humanos extremamente conformada com os níveis de desigualdade social e (in) aplicabilidade dessas garantias na realidade objetiva tem como princípio o esgotamento dos paradigmas jurídicos e de seu potencial transformador (RUBIO, 2009, p. 267; MACHADO, 2009, p. 109). De fato, o liberalismo como ideologia jurídica e o dogmatismo apregoado como modelo epistemológico do direito deixaram de ser bases seguras para fornecer respostas e soluções adequadas aos problemas sociais (MACHADO, 2009, p. 109), o que repercute diretamente no sentido prático que a educação em direitos humanos requer. O que se visualiza nesse campo é justamente a afirmação de um modelo de educação em direitos humanos notadamente funcional, influenciado por aquilo que o mercado jurídico demanda e por percepções acríticas e vinculadas aos interesses hegemônicos (MACHADO, 2009, p. 109, 128).

³ Pseudônimo utilizado por Gloria Jean Watkins, teórica feminista norte-americana falecida em 2021, em homenagem à sua bisavó materna. A autora enfatiza a necessidade de se utilizar seu nome em letras minúsculas, o que se deve à sua proposta de focar suas ideias, e não sua pessoa. Por se tratar de um referencial teórico fundamental do trabalho e em respeito à própria voz da autora, neste trabalho empregaremos todos as citações em letras minúsculas.

Na verdade, o propósito da educação voltada aos direitos humanos é fazer com que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se engajem socialmente a fim de "compreender não só as diversas formas de opressão e dominação, mas também desvelar mistificações ideológicas nas relações sociais" (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 408). Nesse sentido, romper com a proposta acrítica da educação em direitos humanos significa fornecer aos atores sociais subsídios teóricos e práticos úteis a uma formação que tenha dimensões críticas e que externem um pensamento sobre direitos cada vez mais emancipador e menos exploratório. Em outros termos, a educação em direitos humanos crítica representa a contrariedade à concepção individualista dos direitos e à reprodução tecnicista do saber, que "se realiza pela monótona repetição dos códigos sem qualquer abordagem das dimensões substantivas, ou históricas, do direito" (MACHADO, 2009, p. 128).

Como mecanismo formativo para o exercício da cidadania, que encontra limites na acriticidade e na naturalização social de concepções dominantes, pode-se dizer que a educação crítica em direitos humanos possui ao menos quatro funções contra-hegemônicas. Essas funções estão diretamente relacionadas ao papel transformador que a criticidade jurídica exerce na realidade objetiva, permitindo que se enxergue os direitos humanos como fenômenos ideológicos (MACHADO, 2009, p. 35) e cuja formatação é fruto de operações que expressam os interesses de indivíduos e grupos sociais.

A *primeira* função está vinculada à construção de subsídios que contribuam diretamente para a formação do sujeito social enquanto cidadão consciente de sua posição social e de seus direitos e deveres (MAGENDZO, 2006, p. 23). A *segunda* diz respeito à tendência de educar para a busca efetiva de concretização dos direitos humanos, permitindo a reformulação do paradigma contemporâneo. A *terceira* função se relaciona com o processo de formatação da criticidade e do empoderamento de atores sociais para a realização de mudanças profundas na realidade objetiva, fazendo com que leis e tribunais sejam "instrumentos de mudança social e não apenas de manutenção do *status quo*" (MACHADO, 2009, p. 15). A *quarta* se vincula à capacidade de desnudar desigualdades existentes no lugar social de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, de modo que lhes permita desenvolver sensibilidades frente às necessidades de outras pessoas e trata-las como iguais, "a partir de horizontalidades, ampliando o âmbito de garantias de direitos a lugares cotidianos e não só judiciais" (RUBIO, 2017, p. 21).

Em meio à crise educacional dos direitos humanos na contemporaneidade, propor alternativas a esse problema e mecanismos que permitam (re) pensar a educação em direitos humanos representa um fator contrário à hegemonia e ao senso acrítico de que esse fenômeno foi informado. Em realidade, trata-se de localizar opções que permitam a reformulação cultural dos atores sociais

a partir de uma perspectiva que redefina a existência do abismo entre o teórico e o prático e, mais que isso, permita a construção intercultural da cidadania e a promoção libertadora dos direitos humanos, possibilitando o reconhecimento de outras pessoas como sujeitos de direitos e que grupos que sobrevivem à margem da sociedade tenham voz e vez⁴.

3 PEDAGOGIA CRÍTICA COMO ALTERNATIVA À CRISE EDUCACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

A escola moderna foi socialmente construída sobre paradigmas de segregação, que permitiram a separação entre sujeitos a partir de critérios etários, raciais, socioeconômicos e de gênero e operaram a materialização de "diferenças, distinções e desigualdades, registrando na prática escolar e nas relações sociais os modos, as maneiras de agir e pensar, onde atuar" (REIS; BRABO, 2012, p. 166). Diante da assimilação do estado de crítica ausente, a infiltração do pensamento crítico no campo da pedagogia dos direitos humanos possibilitou a problematização de temas que se inserem na realidade social de cada sujeito pertencente à relação de ensino-aprendizagem, de modo que essa dimensão tem por finalidade levar para além dos muros das escolas o saber praticável sobre direitos, além de permitir enxergar no outro sua condição humana e suas necessidades.

Forjada sob o modelo de uma educação libertadora ou de uma pedagogia engajada, a proposta central da introdução da criticidade no campo da educação em direitos humanos é fornecer instrumentos que sejam suficientes aos atores sociais para problematizar e pensar criticamente a realidade, na medida em que interagem com o mundo ao seu redor (FREIRE, 1987, p. 39). A ideia fundamental da pedagogia crítica em direitos humanos está na superação do modelo tradicional de educação, a partir do qual determinados sujeitos sociais legitimados transferem conhecimentos e valores aos educandos em troca da assimilação de meros conceitos e compreensões estáveis, transformando o aluno em mero espectador (FREIRE, 1987, p. 39). Logo, a pedagogia crítica coloca "a exigência da superação da contradição educador-educandos" (FREIRE, 1987, p. 39).

Para além dessa dimensão, a pedagogia crítica em direitos humanos possui o condão de fazer da opressão e de seus desdobramentos objeto necessário

⁴ A partir de um paradigma crítico racial, bell hooks (2013, p. 12) detalha seus caminhos até a universidade, indicando a educação acrítica como instrumento de fomento à desigualdade: "Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. [...] A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos".

para a reflexão e a ação transformadora, a práxis, de grupos situados à margem da sociedade (PADILHA, 2008, p. 25), cujo resultado é a luta pela libertação social desses sujeitos (FREIRE, 1987, p. 32). Nesse sentido, a educação crítica em direitos humanos demanda a interação entre os atores sociais inseridos no processo de ensino-aprendizagem teórica e prática dessas garantias, de modo que haja a presença de subjetividades distintas que lidam diretamente com direitos humanos, como o educador, o educando, vítimas de violações estruturais, defensores e promotores de direitos (CARBONARI, 2010, p. 62). Logo, pode-se dizer que a função da educação crítica em direitos humanos não é a mera reprodução de conceitos estabilizados, mas sim a constituição de indivíduos capazes de transformar as realidades nas quais estão inseridos por meio da autonomia e da emancipação (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 162).

Trabalhar a pedagogia crítica como alternativa à crise contemporânea da educação em direitos humanos, que se conforma por meio de aspectos eurocêntricos, acríticos e plasmados na separação entre o teórico e o prático, significa levar a sério a legitimidade do "sonho ético-político da superação da realidade injusta" (FREIRE, 2000, p. 43). Desse modo, o paradigma da educação em direitos humanos que se apresenta de modo crítico e alinhada à realidade histórico-social de sujeitos postos à margem representa um convite para a luta contra as diferentes formas de violações e violências contra os direitos humanos (PADILHA, 2008, p. 28), que vão desde a ausência estrutural de sensibilidade frente às diferenças até a falta de esperança depositada em ideologias jurídicas que deixam de levar em consideração a realidade material como fonte para o desenvolvimento do direito, contentando-se com elementos formalizados em lei.

A educação em direitos humanos não se limita ao formal ou institucional, uma vez que também deve abarcar elementos sociais, epistemológicos, políticos, culturais e econômicos (WALSH, 2017, p. 38). Como alternativa à crise apresentada, a prática da educação em direitos humanos deve ter o potencial de elevar as classes sociais subalternas à assimilação de valores básicos sobre direitos humanos, estabelecendo compromisso e responsabilidade de combate às práticas violatórias dessas garantias (TIBBITTS, 2002, p. 164), o que, como consequência, permitirá uma transformação social orientada para o reconhecimento de indivíduos e grupos vulneráveis como sujeitos de direitos humanos. Por inexistir prática social mais política que o exercício da educação, suas potencialidades estão voltadas à ruptura de estados de dominação e alienação social, permitindo denunciar tais situações e se converter em uma ferramenta de emancipação e luta contra perspectivas hegemônicas de direitos humanos (WALSH, 2017, p. 38-39).

Para servir como epistemologia alternativa à crise da educação em direitos humanos e ir de encontro às concepções hegemônicas de direitos humanos, a pedagogia crítica deve adotar como finalidade a conscientização individual e coletiva (WALSH, 2017, p. 38-39). Como estândares de uma proposta pedagógica

crítica para os direitos humanos, bell hooks e Paulo Freire possuem aspectos similares em suas reflexões, indicando que uma educação "que nos ensina a lutar pelos nossos direitos e a tornar o processo educativo mais plenamente humano" (PADILHA, 2008, p. 28) representa conceber direitos humanos como possibilidade crítica e transformadora da realidade. Trata-se de entender a educação em direitos humanos como a necessidade de mobilização crítica e direcionada à reinvenção da realidade (FREIRE, 2001, p. 99).

4 DESENHOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA PARA OS DIREITOS HUMANOS EM BELL HOOKS E PAULO FREIRE

Os pensamentos de bell hooks e Paulo Freire são elementos-chave para a formatação de uma leitura crítica da educação em direitos humanos e de sua insuficiência transformadora. De fato, a simbiose entre as reflexões pedagógicas de ambos se revela na tentativa de eleger mecanismos transgressivos que tenham como finalidade única a consolidação de uma educação libertadora, pensada a partir de razões histórico-sociais, responsáveis por modelar o sentido existencial de grupos situados no campo da marginalidade social. Em outros termos, significa dizer que os caminhos da pedagogia crítica hookiana e freiriana para os direitos humanos consistem no estabelecimento de um diálogo amplo e firmado para além da sala de aula institucionalizada, afastando-se da sistemática bancária da educação⁵ (FREIRE, 1987, p. 34) para constituir um formato que encontre "formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes" (hooks, 2017, p. 203).

A partir de um viés que associa a teoria crítica racial às pedagogias anticolonialistas e da libertação (hooks, 2017, p. 20), bell hooks desenvolve uma proposta teórico-metodológica pautada na perspectiva freiriana que visa ensinar o sujeito social a transgredir, permitindo com que a educação seja enfrentada não mais como prática hermética e desprovida de sentido transformador, mas sim como prática da liberdade (hooks, 2017, p. 12-13). Educar para a liberdade representa desafiar o modelo tradicional de se pensar e conceber processos pedagógicos e visualizar na sala de aula um campo propício para o ativismo político-social ou um espaço de possibilidades para enxergar as condicionantes histórico-sociais criticamente (hooks, 2017, p. 272-273). Por meio da pedagogia engajada, hooks concebe a educação como ato contra-hegemônico que (re) inventa o ser por meio das ideias (hooks, 2017, p. 10). Assim, a educação como prática da liberdade é um processo que cria condições necessárias para o aprendizado profundo e vinculado à realidade (hooks, 2017, p. 25).

⁵ Sobre a concepção de educação como sistema bancário, Paulo Freire (1987, p. 34) afirma: "Não é de estranhar, pois, que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos nos arquivamentos dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos".

O delineamento da ideia de ensinar a transgredir é desenvolvida no pensamento de hooks a partir do emprego da metodologia de *storytelling*, pela qual a autora recupera elementos fundamentais de sua trajetória como professora universitária e estabelece um diálogo entre suas experiências e a proposta teórica da pedagogia engajada, identificando as principais dificuldades de sua função social. Ao optar pelo emprego desse método, como mulher negra, hooks busca demonstrar que sujeitos pertencentes a grupos minoritários compreendem os mecanismos sociais de dominação de forma diferenciada dos grupos hegemônicos (MOREIRA, 2017, p. 396). A eleição da narrativa de sua vivência como professora universitária e a confrontação dessas experiências com o panorama teórico da pedagogia crítica tem por finalidade desnudar as discriminações e dificuldades educacionais para os direitos humanos como aspectos concretos da interação cotidiana⁶ (DELGADO; STEFANCIC, 2001, p. 37).

A perspectiva hookiana materializa a sala de aula como espaço de resistência e oportunidade para trabalhar pela liberdade e transgressão (hooks, 2017, p. 273). Ao transplantarmos esse viés para o campo da educação em direitos humanos, abrem-se duas possibilidades interpretativas para uma pedagogia jurídico-social crítica: a primeira diz respeito ao fato de que, se a pedagogia engajada enfatiza o bem-estar (hooks, 2017, p. 28), sua base está na preocupação com o outro, o que implica não apenas um sentido de sensibilização social diante das diferenças e desigualdades, mas também um compromisso ativo dos educadores e educandos em direitos humanos para a mudança social profunda e efetiva; a segunda aponta que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são detentores de conhecimentos que advêm da experiência social, permitindo que, ao serem apresentados em sala de aula, coexistirá com outros modos de saber e, assim, menor será a possibilidade de utilizar a vivência como forma de silenciar o outro (hooks, 2017, p. 114).

Como ferramenta hermenêutica útil a uma proposta crítica de educação em direitos humanos, a valorização das experiências de diferentes sujeitos inseridos nesse processo, por permitir a tradução de suas condições e situações sociais e representar ato contrário à hierarquização das diferenças, é fundamental para a produção do conhecimento, da igualdade e de uma educação democrática. Assim como bell hooks, Paulo Freire também assenta importantes estândares para a educação crítica em direitos humanos, uma vez que busca desmistificar a

⁶ A realidade da autora como mulher negra pertencente à classe trabalhadora foi conformada por três possibilidades existenciais: o casamento, o trabalho como doméstica ou tornar-se professora em escolas periféricas (hooks, 2017, p. 10). Tendo presenciado a luta por direitos civis nos Estados Unidos, enquanto aluna de escola na qual parcela majoritária dos professores era negros, hooks compreendeu desde cedo que, para as minorias raciais, "o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista" (hooks, 2017, p. 10). Sua formação foi atravessada por professores que possuíam o interesse em transformar os alunos em pessoas devotas ao estudo e à vida intelectual, o que serviria de mecanismo contra-hegemônico para resistir às estratégias brancas de colonização racista (hooks, 2017, p. 10).

concepção que insere o educador como sujeito e o educando como objeto⁷ (FREIRE, 2014, p. 37). Embora não tenha escrito diretamente sobre direitos humanos, a relação do autor com essa categoria de garantias é expressa a partir da própria pedagogia engajada, uma vez que "os princípios fundadores dos direitos humanos [...] orientam a compreensão do ato educativo freiriano a ponto de o princípio da libertação ser considerado como razão mesmo da educação" (VIOLA, 2008, p. 148).

Ao propor a pedagogia da autonomia como modo de construir a ideia segundo a qual "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2014, p. 37), Paulo Freire busca afirmar tanto o papel do educador na construção cidadã de sujeitos engajados na transformação social quanto da própria educação crítica como mecanismo necessário para a resolução de problemas que rodeiam a realidade material dessas pessoas. Uma vez que os atores sociais protagonistas de direitos humanos são seres de cultura, torna-se indispensável a capacidade de assumir a "dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livre para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos" (MACHADO, 2008, p. 97) e nos tornarmos autônomos. No campo dos direitos humanos, a perspectiva freiriana da autonomia é hermeneuticamente útil para afirmar a libertação do homem "das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades" (MACHADO, 2008, p. 97).

Desse modo, a conjugação das pedagogias críticas construídas por bell hooks e Paulo Freire como forma de superação da crise paradigmática da educação em direitos humanos perpassa pelo reconhecimento de que a participação cidadã nesse processo é fundamental não apenas para adquirir consciência formal de direitos, mas também para compreendê-los como parte do desenvolvimento das potencialidades humanas (VIOLA, 2008, p. 149). Seja como pedagogia engajada ou como pedagogia da autonomia, vincular a educação em direitos humanos à proposta de conscientização crítica pensada por essas teses significa trazer à tona uma nova maneira de se olhar os mecanismos de educação em direitos, que deixam de ser acrílicos e hegemônicos para encampar uma dimensão da educação como elemento da "afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento [...] e de produzir uma sociedade essencialmente voltada para a prática da democracia" (VIOLA, 2008, p. 149).

⁷ Ou que o "formador é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*" (FREIRE, 2014, p. 37).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como finalidade explorar a possibilidade de uma educação em direitos humanos fundada em perspectivas transformadoras da realidade dos sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem a partir da conjugação das visões pedagógicas engajada e da autonomia de bell hooks e Paulo Freire. Em espaços periféricos, dominados por questões de fascismo social e colonialidade, a educação em direitos humanos tem sido visualizada como insuficiente ou demasiadamente estreita para possibilitar eficazmente um sentido de mudança da realidade material. Esse estado de coisas se deve principalmente a dois fatores: a construção de uma cultura de direitos humanos sob o ponto de vista de grupos hegemônicos, que não possuem vivência direta com as desigualdades sociais, violações de direitos e violências; e a dotação de um sentido acrítico da educação em direitos humanos, que se conforma com a mera reprodução de conceitos básicos, sem contextualizá-los histórico-socialmente na dimensão prática dos educadores e educandos.

A pedagogia crítica representa um significativo instrumento hermenêutico para a educação em direitos humanos. Na verdade, mais que isso, trata-se de mecanismo responsável por fazer com que o homem seja capaz de "assumir com plenitude a sua condição de cidadão, de assumir compromissos e ser por eles responsável" (VIOLA, 2008, p. 149). Em outros termos, pensada a partir dos referenciais teóricos em questão, a educação crítica em direitos humanos sugere a participação cidadã como elemento útil à afirmação da autonomia e da possibilidade de (re) invenção dos direitos humanos por meio de ideias. Conclui-se que, ao se materializar os espaços educacionais como campos de resistência frente às concepções limitadas de direitos humanos pensadas a partir da hegemonia, as pedagogias críticas hookiana e freiriana assumem uma posição de destaque no desenvolvimento dessas garantias e na construção de atores sociais competentes e preocupados em romper com o abismo entre o que se teoriza ou formaliza em direitos humanos e o que é de fato concretizado.

REFERÊNCIAS

CARBONARI, Paulo César. *Direitos humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e direitos humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em direitos humanos. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 8, p. 405-432, 2013.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. *Critical race theory: an introduction*. New York: New York University Press, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Expresso Popular, 2009.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGENDZO, Abraham. *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: Lom Ediciones, 2006.

MOREIRA, Adilson José. Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica. *Revista de Direito Brasileira*, São Paulo, v. 18, n. 7, p. 393-421, set./dez. 2017.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2008.

REIS, Martha dos; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação, direitos humanos e exclusão social: a (in)consistência dos conceitos. In: REIS, Martha dos; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Orgs.). *Educação, direitos humanos e exclusão social*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

RODRIGUES, José Wellington Cavalcante; SILVA, Alexandre Magno Tavares da. Educação em e para os direitos humanos e pedagogia crítica: direitos humanos são apenas para infratores penais? *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, Pouso Alegre, v. 35, n. 2, p. 159-171, jul./dez. 2019.

RUBIO, David Sánchez. Crítica a uma cultura estática e anestesiada de direitos humanos: por uma recuperação das dimensões constituintes da luta pelos direitos. *Revista Culturas Jurídicas*, v. 4, n. 7, p. 26-60, jan./abr. 2017.

RUBIO, David Sánchez. Retos y propuestas para una educación para la ciudadanía a partir de una noción compleja e intercultural de derechos humanos. *Revista Sequência*, Florianópolis, v. 1, n. 59, p. 361-386, dez. 2009.

TIBBITTS, Felisa. Understanding what we do: emerging models for human rights education. *International Review of Education*, v. 48, n. 3, p. 159-171, 2002.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.*

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Equador: Abya-Yala, 2017.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E CIENTÍFICA NO CONTEXTO EXTENSIONISTA DA REDE DE APOIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (RAPLE)

Vitor Xavier Gonçalves⁸

Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo⁹

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores e pesquisadores é campo de diversas discussões e investigações. Nesse âmbito, podem ser traçados recortes específicos que demonstram a pluralidade do tema; onde se encontram, por exemplo, a formação docente inicial, continuada, crítica, multiletrada, e as pesquisas das mais diversas naturezas. Assim, para este trabalho, penso a noção de formação de professores e pesquisadores dentro do prisma de minhas vivências, com base numa construção ontológica e epistemológica da Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), em um contexto preparatório específico: como futuro docente e investigador de inglês como língua estrangeira, em um ambiente de formação inicial universitário.

Reconheço que a formação inicial de professores pode ser principiada em contextos diversos. No entanto, entendo que a universidade é um ambiente formal que se destaca entre os demais, procurando promover uma preparação profissional reflexiva e crítica e fomentando a iniciação à pesquisa, sendo ela o berço da ciência no Brasil (Moura, 2019). Mais especificamente, quanto à esfera da formação de professores de línguas estrangeiras (doravante LE), compreendo, com base em Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2006), que os cursos superiores de licenciatura preparatórios na área de Letras, podem abordar, além de conhecimentos específicos (linguístico-comunicativos), noções que o autor chama de “teóricas” e “aplicadas”, isto é, que também zelam pelo ensino-aprendizado de questões didático-metodológicas (ensinar a ensinar).

Concordo com Kaneko-Marques e Della Rosa (2019) que as habilidades linguístico-comunicativas (e até mesmo culturais) não são as únicas que favorecem a formação de um docente mais analítico, mas que também existem critérios didáticos e pragmáticos que devem ser levados em conta na formação de profissionais. A este mesmo respeito, Gimenez e Cristóvão (2004) afirmam ser essa divisão - e sua polarização - um dos problemas da democratização do ensino de LE que afligem o curso de Letras, excepcionalmente por não fomentarem a

⁸Graduando em Letras - Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Câmpus de Araraquara. vitor.xavier-goncalves@unesp.br

⁹Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Câmpus de Araraquara. vivian.moraes@unesp.br

interdisciplinaridade. É ainda traçada pelas autoras uma outra dicotomia: a separação entre disciplinas e assuntos de teor aplicado (como aulas de estágio), e aquelas teóricas.

De forma proporcional às descrições feitas por Gimenez e Cristovão (2004), na minha experiência enquanto licenciando no curso de Letras, enxergo um contexto em que as oportunidades de desenvolvimento de competências didáticas e práticas, muitas vezes, não são devidamente fomentadas e elaboradas em sala de aula, sobretudo de forma interdisciplinar. Consequentemente, na conjuntura em que me insiro, reconheço a construção dessas preocupações didático-metodológicas na minha formação na área de LE, muito apoiada no meu envolvimento com ações extensionistas da universidade pública, que acabam por suprir tal escassez de preocupações educacionais.

Portanto, viso apresentar neste texto as minhas experiências enquanto um sujeito em formação docente inicial, no campo de LE, dentro da universidade, juntamente à minha iniciação como pesquisador. Ao mesmo passo, buscarei frisar a importância que reconheço nas atividades de extensão para os processos de evolução profissional. Narro, assim, com respaldo na construção de sentidos e reflexão sobre experiências vivenciadas em continuidade (Dewey, 1938, 1979), próprios da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), e as tomo como principais construtoras de minhas qualificações.

No próximo segmento, abordo algumas discussões que esclarecem e precedem os relatos de minhas experiências no campo da docência e pesquisa. Da mesma forma, comento certas questões acerca da natureza deste texto e do como me posiciono em meio aos debates trazidos.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção, procuro esclarecer e situar algumas discussões teórico-metodológicas acerca deste trabalho, e também detalhar os contextos e aspectos, principalmente extensionistas, que compõem as paisagens das minhas experiências (Clandinin; Connelly, 1995, 1996) enquanto licenciando e pesquisador no curso de Letras na universidade pública.

Sendo assim, começo por estabelecer que entendo este trabalho como sendo de natureza básica, isto é, que busca refletir sobre conhecimentos científicos acerca de um determinado tema (Paiva, 2019), neste caso, a partir da discussão narrativa das experiências que vivi e tenho vivido enquanto professor/pesquisador em formação num projeto de extensão.

Em relação à abordagem que tomo, acredito que se localize no espectro de estudos qualitativos, uma vez que desenvolvo minha argumentação e embaso as minhas compreensões com foco na construção de significados que levam em conta a interpretação de fenômenos e relações. De forma similar,

reconheço essa apresentação de resultados construída verbalmente e não com bases quantitativas, o que corrobora para a identificação deste trabalho como portador de uma abordagem baseada em aspectos mais descritivos e interpretativos do que propriamente numéricos (Robson; McCartan, 2016).

Sou sujeito de minha própria pesquisa, já que mergulho em minhas experiências para compor os sentidos os quais apresento; e, nesse aspecto, minhas fontes de informação são primárias (Paiva, 2019). Os conhecimentos sobre os quais discutirei fazem parte das minhas experiências enquanto professor em formação e pesquisador na área de LE, que se insere como voluntário em ações extensionistas em um projeto (adiante mais detalhado) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no interior do estado de São Paulo.

Assim o faço a partir de uma perspectiva narrativa da experiência, com base nos importantes pesquisadores Clandinin e Connelly (2000, 2015) que, por sua vez, baseiam-se no conceito de experiência de Dewey (1938). Para o autor (Dewey, 1938), a experiência assume um papel central no que ele chama de *progressive education* (educação progressiva). Seu novo modelo de educação, assim, é pautado em experiências empíricas, cuja filosofia “está comprometida com algum tipo de filosofia empírica e experimental” (1938, p. 25, tradução minha¹⁰). Dewey (1938) ainda acrescenta que as experiências e a educação não são, em todos os casos, proporcionais entre si, mas antes que algumas práticas ensinam mais do que outras (da mesma forma que algumas inibem o aprendiz de construir futuros saberes, tendo o efeito oposto). Nesse sentido, o autor defende que as experiências são responsáveis, separadamente, mas, sucessivamente, por formar opiniões e conhecimentos.

Partindo dessas considerações, tomo noção que minhas práticas e intercursos no âmbito de um projeto de extensão (aqui narrados), influenciaram/influenciam a minha trajetória e contribuíram/contribuem para minha formação (docente e investigativa), da mesma forma que preencheram e preenchem quaisquer lacunas de competências didático-metodológicas e práticas deixadas pela grade curricular base do curso de Letras, da mesma forma que descrevem Gimenez e Cristovão (2004).

Assim, dedico agora esta seção para apresentar-me e localizar-me dentro da conjuntura universitária e extensiva da qual me refiro. Primeiramente, sou um sujeito em processo de formação docente e científica num curso superior de licenciatura em Letras - Português e Inglês - no interior do estado de São Paulo. Com mais detalhes, curso Letras na Unesp de Araraquara - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) -, onde estudo a língua portuguesa (materna) e inglesa. Encontro-me no terceiro ano do curso e, extracurricularmente, participo

¹⁰No original: “The new philosophy of education is committed to some kind of empirical and experimental philosophy”

como voluntário em um projeto extensionista do Núcleo de Ensino intitulado “Rede de Apoio Aos Professores de Línguas Estrangeiras” (RAPLE) - intrínseco ao projeto de extensão “Centro de Línguas e Formação de Professores” (CLDP) - que se configura como paisagem das minhas experiências (Clandinin; Connelly, 1995, 1996) didático-metodológicas e práticas.

O projeto RAPLE, por excelência, se situa como uma rede de apoio e suporte a professores de LE, atuando em diversas mídias e plataformas (como Instagram, Youtube, Spotify, *site* WordPress, entre outras). Seu objetivo principal é fomentar discussões teóricas e fornecer atividades práticas para auxiliar professores em formação inicial e continuada. Assim, a RAPLE disponibiliza conhecimentos e subsídios didáticos mais conceituais e reflexivos - por meio de *lives*, *workshops* e minicursos e pelo compartilhamento entre professores -, da mesma forma que busca propiciar apoio mais prático por via da indicação e disponibilização de recursos educacionais abertos (REAs), que se subdividem entre recomendações pedagógicas para inclusão em aulas de LE, e planos de aulas completos.

Assim, o projeto apresenta-se como um repositório de REAs, os quais Furtado e Amiel (2019) enxergam como resultantes da crença de que a educação deve ser democrática e de acesso e manipulação livre. Os REAs, na perspectiva dos autores (Furtado; Amiel, 2019), são materiais de ensino e aprendizado disponíveis em qualquer ambiente que seja - majoritariamente *online* -, livres para uso e modificação. Sendo assim, por meio do livre compartilhamento de materiais didático-pedagógicos para o ensino de LE (como planos de aula, *links*, vídeos, músicas, etc.) - disponível na página *web* WordPress da RAPLE¹¹ - conclui-se que o projeto atua também como um repositório de REAs e se posiciona em favor do acesso e compartilhamento de conhecimento, teórico e prático (educação livre), no campo de LE.

Foi no ambiente disponibilizado pela RAPLE que, então, como voluntário graduando, pude refletir sobre as competências teóricas e práticas que Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2006) descreve, e tive acesso às discussões didático-metodológicas as quais não acessei adequadamente na base curricular do curso de Letras. Foi na RAPLE também que pude desenvolver meus interesses de pesquisa e situar-me como investigador na área de Linguística Aplicada com foco no ensino e aprendizagem de LE, com grande interesse no ensino de pronúncia da língua inglesa (LI) e na utilização de músicas como estratégia didática para ensinar as mais variadas pronúncias.

Assim, a partir de minhas experiências como docente em formação inicial e pesquisador no projeto, e dos conhecimentos que adquiri meio a isso, apresentarei na próxima etapa os detalhes que melhor capacitaram-me em rede e em atividades extensivas, ou seja, no âmbito da RAPLE.

¹¹Cf. <https://raple.fclar.unesp.br/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

3. CONSTRUIR-ME PROFESSOR E PESQUISADOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS POR MEIO DA RAPLE

Nesta divisão do trabalho, visou apresentar as nuances e os detalhes da minha participação, passiva e prática, no âmbito do projeto de extensão (RAPLE), da mesma forma em que procurarei delimitar a construção de conhecimentos que essas experiências me ensinaram, tal como colocou Dewey (1938).

Logo, esta divisão será fragmentada entre as minhas participações como interlocutor (leitor e ouvinte) dentro do projeto, perpassando a leitura de textos teórico-críticos apresentados a mim, e meu aprendizado mediante conteúdos mais pragmáticos (nos quais tive participação reduzida), como em *lives* e *workshops* que o projeto promoveu e promove. Conseqüentemente, numa segunda subdivisão desta seção, serão trabalhadas minhas participações mais interventivas e, também, os resultados e contribuições desses desempenhos para a minha maturação como docente e pesquisador.

3.1 A Minha Entrada no Mundo Teórico

Meu ingresso como voluntário na RAPLE ocorreu em outubro de 2022, sobre a influência de colegas e da divulgação da rede na universidade. No período, minha recepção deu-se de forma introdutória e teórica, por meio de leituras críticas as quais julgo serem imprescindíveis na compreensão e mesmo colaboração para com o projeto e com outros docentes (em rede). Em meio a essas diversas leituras, no entanto, uma destacou-se por se apresentar como principal fundamento para o formato de planejamento de aulas de LE na RAPLE e por conceituar pressupostos os quais entendo como significativos: o artigo de Rozenfeld e Viana (2019) intitulado “Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos”.

No texto, Rozenfeld e Viana (2019) partem do pressuposto de que planejar aulas é um processo complexo, importante na área do ensino-aprendizado de idiomas, para propor um modelo de planejamento pautado em funções comunicativas, críticas e culturais. A pesquisa dos autores parte, assim, de uma estrutura clássica de planejamento e do conceito de sequência didática (SD) para defender a inserção de aspectos culturais em aula e se posicionar a favor do ensino-aprendizagem do letramento crítico e dos multiletramentos. Resumidamente, os autores partem para uma ordenação de atividades e etapas interativas (SD), que utilize um material didático cultural ou que reflita sobre características e relações (inter)culturais para propor o seguinte modelo: “seleção do material para apresentar os conteúdos desejados”; “aquecimento e introdução do tema do material selecionado (MS) na fase 1”; “trabalho com o MS”; “prática de uso livre e fechamento” (Rozenfeld; Viana, 2019).

Estando diante desse texto como um docente em formação que não compreendia as reflexões didático-metodológicas (aprender a ensinar) acima trazidas, pude, além de acessar aspectos teóricos que compõem a aula de LE, experienciar um modelo crítico-comunicativo de planejamento de aulas e aplicar esses conhecimentos eu mesmo. Em outras palavras, por meio dessa leitura, pude problematizar modelos convencionais de ensino de idiomas e ativamente preparar aulas de LE. Da mesma forma, refleti acerca da inserção de práticas e repertórios (inter)culturais (seja através do uso de músicas, vídeos, jogos, etc.) para promover a comunicação em aulas de LE, percebendo-os como materiais de ensino autênticos extremamente ricos.

Em suma, este primeiro momento de formação dentro do contexto da RAPLE foi essencial para meu crescimento profissional e pessoal, preparando-me para refletir e problematizar práticas didático-pedagógicas que muitas vezes não apresentam nenhuma preocupação crítica, cultural ou comunicativa. Para mais, o modelo apresentado pelo artigo marcou meu primeiro contato com o planejamento de aulas de LE, como ponto de partida para o início de minhas produções de REAs dentro do projeto de extensão.

Sequencialmente aos conhecimentos que obti mediante experiências de leitura teórico-introdutórias no âmbito da RAPLE, com ênfase no texto de Rozenfeld e Viana (2019), busco narrar, agora, as minhas participações (interlocutivas) dentro de três *lives* e oficinas promovidas pelo projeto de extensão - selecionadas com base em critérios de apreensão dos conteúdos apresentados e em preferências temáticas pessoais de pesquisa - desde junho de 2022 (anteriores ao meu ingresso) a junho de 2023.

Sendo assim, a primeira discussão fomentada pela RAPLE da qual participei foi na oficina, ministrada pela Profa. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo, e o Prof. Me. Victor César de Oliveira, acerca do “Ensino de Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade”¹². Essa ação, como minha inserção nas atividades de extensão do projeto, destacou-se por fomentar debates e problematizar preconceitos que afligem o ensino de LE para a Terceira Idade. A oficina dada em dois dias, então, alertou-me para a falta de materiais e livros didáticos que atingem o público idoso, e conceituou termos como “conscientização gerontológica” e “ageísmo”. No entanto, o motivo principal pelo qual menciono aqui essa experiência, é, sem dúvidas, devido ser essa a discussão que abriu meus olhos para as diversas possibilidades e direções que o ensino-aprendizado de LE, tanto no nível da docência quanto da pesquisa, podem tomar.

Conseqüentemente, o segundo evento promovido pela RAPLE que trago para este texto foi a *live* ministrada no final de outubro de 2022, próxima ao meu ingresso no projeto, ministrada pela Profa. Dra. Rosângela Dantas de Oliveira,

¹²Cf. <https://www.youtube.com/live/Ms1r0MPEvuc?feature=share> Acesso em: 13 ago. 2023.

intitulada “Ensino de Línguas na Contemporaneidade: revisando os conceitos de abordagem, método, técnica e *outras coisas más*”¹³. A discussão fomentada pela professora foi oportuna devido haver sido próxima ao recebimento de novos voluntários (incluindo a mim) na Rede, e haver promovido conversas as quais reconheço como importantes a respeito de pressupostos teóricos trabalhados pela RAPLE - e discutidos por Rozenfeld e Viana (2019) - tais quais os sentidos de *abordagem*, *método* e *técnica*, enfocando, principalmente, nas tênues diferenciações entre eles.

Por último, narro aqui as minhas impressões da *live* ministrada pela Profa. Dra. Viviane Garcia em junho de 2023, intitulada “Cinema na sala de aula de língua estrangeira: desafios e possibilidades”¹⁴. Acrescento que os conhecimentos que construí durante a *live* são voltados para as possibilidades de inserção de aspectos culturais e sociais, que podem ser levados à sala de aula de LE por meio de filmes. Além disso, tomei conhecimento de possíveis técnicas e atividades para a inserção de cenas de filmes - ricas em práticas e relações interculturais - em aulas de LE.

Assim sendo, tomando essas participações interlocutivas como vivências, concordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 63) que, pautados em Dewey (1938), pensam um evento “não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento [...] tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito”, de modo em que compreendo que as leituras de textos crítico-teóricos e a observação das *lives* e oficinas promovidas pelo projeto - como experiências em continuidade -, instruíram-me acerca de importantes debates e abriram meus olhos para a diversidade de possíveis caminhos e perspectivas didáticas que o ensino-aprendizagem de idiomas pode tomar.

Outrossim, essas experiências em continuidade, ainda num plano teórico, desenvolveram interesses, preferências e prioridades que, em um “futuro implícito” (Clandinin; Connelly, 2015), motivaram as minhas contribuições práticas para com o projeto e minha atuação tal qual um docente/pesquisador na área do ensino-aprendizado de LI.

Em suma, ao entender que a experiência é um evento contínuo e que promove conhecimento, pude perceber minhas reflexões teóricas dentro do projeto como um degrau essencial para minha evolução docente e científica e para as minhas contribuições práticas na Rede. Com essas bases devidamente colocadas, debruçarei-me na próxima subdivisão deste artigo, excepcionalmente, em minhas experiências e colaborações funcionais para com a RAPLE, buscando detalhar,

¹³Cf. <https://www.youtube.com/live/EK8r0Lf0y9M?feature=share&t=1> Acesso em: 13 ago. 2023.

¹⁴Cf. https://www.youtube.com/live/_yExFTfYTOI?feature=shareC Acesso em: 13 ago. 2023.

ainda, a construção de conhecimentos que essas vivências, contínuas, proporcionam-me.

3.2 AS Minhas Contribuições Práticas

No que diz respeito às minhas contribuições práticas para com a RAPLE, e a maneira pelas quais essas experiências contribuem para minha formação, nesta subseção do texto, narro o meu movimento de transformação como aluno em uma disciplina no segundo ano de licenciatura em Letras, para o desempenho do meu papel como voluntário no âmbito extensionista da Rede, numa iniciativa intitulada “Ensino de Pronúncia”, realizada em conjunto com a Profa. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo.

Conheci a professora, então doutoranda, Vivian, na disciplina do segundo ano de Letras intitulada “Habilidades Integradas do Inglês II” (HABII), enquanto ainda não era engajado em atividades extensionistas. Na época, pois, mesmo já conhecendo a RAPLE, e tendo participado da *live* ministrada pela professora sobre o ensino de LE para a Terceira Idade, a minha preocupação para com competências e métodos didático-pedagógicos era limitada, enquanto a minha prática era quase inexistente. No entanto, conforme me foi dada a oportunidade de participar como voluntário no projeto, e entrar em contato com as atividades extensionistas inicialmente mais passivas - conforme mencionados na subdivisão anterior - os meus desempenhos e capacidades didático-pedagógicas evoluíram.

Assim sendo, mediante as minhas evoluções profissionais, e através do espaço que a RAPLE propicia para produção de materiais didáticos (REAs) e de pesquisa, então, foi que a professora Vivian e eu pudemos colocar em prática, em um projeto a respeito do ensino-aprendizado de aspectos de pronúncia de LI, nossos conhecimentos e interesses de pesquisa.

O projeto “Ensino de Pronúncia” surgiu no começo do ano de 2023, após o término da disciplina HABII, quando a professora Vivian e eu delimitamos as abrangências, atuações e abordagens que comporiam a iniciativa. Assim, num primeiro momento, estabelecemos os princípios didáticos e questões estruturais necessárias, concluindo que o espaço da iniciativa ocorreria na área do inglês do *site* da RAPLE, em uma nova aba intitulada “Ensino de Pronúncia”, destinada apenas à ação. Definimos também que sua estrutura se organizaria entre a introdução do projeto e de algumas concepções básicas sobre o ensino de pronúncia de LI e o detalhamento de aspectos segmentais da LI - divididos entre sons vocálicos e consonantais -, seguidos por fim pela descrição de aspectos prosódicos.

Além disso, analogamente a essas sínteses, estabelecemos quais seriam as abordagens que tomaríamos perante os objetos e temas refletidos pela iniciativa, posicionando-nos em favor de métodos e atividades que democratizassem

o acesso aos conhecimentos propagados pela ação, por meio da elaboração, por exemplo, de vídeos curtos que transportassem os conteúdos produzidos no site da RAPLE para as redes sociais (Instagram e TikTok) do programa de extensão.

O projeto, em um semestre de produção, teve toda sua delimitação, apresentação e detalhamento inicial (acerca da pronúncia e do ensino de pronúncia) prontos; carecendo apenas temporariamente de continuidade para os conhecimentos fonéticos e fonológicos (inicialmente segmentais), e da produção de vídeos para serem adiante postados nas redes sociais.

Por meio do espaço cedido pela RAPLE para o desenvolvimento do projeto “Ensino de Pronúncia”, eu obtive, além da oportunidade de rever conhecimentos fonéticos e fonológicos - apresentados a mim pela professora Vivian ainda durante a disciplina HABIL - e sentidos e sínteses didático-pedagógicas acerca de abordagens do ensino-aprendizado de pronúncia de LI, priorizando aquelas que mostram-se como mais inclusivas.

Além disso, mediante aos meus estudos e reflexões na elaboração do projeto, pude desenvolver interesses pelas áreas de Fonética e Fonologia, e pelo uso de estratégias e atividades para o ensino de pronúncia, de forma pela qual decidi investigá-las também em minha pesquisa para a Monografia de Conclusão de Curso (MCC)¹⁵, mesclando repertórios e interesses pessoais musicais para desenvolver atividades que utilizem canções para o ensino-aprendizado de aspectos fonológicos de pronúncia de LI. Para esse projeto de pesquisa, então, conto com a orientação da Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, coordenadora da RAPLE e coorientação da professora Vivian.

Assim, apesar de minha MCC não se desenvolver diretamente no âmbito da RAPLE, entendo que o projeto de extensão teve um papel fundamental em estabelecer as bases para minha formação e em disponibilizar e divulgar discussões significativas para o projeto “Ensino de Pronúncia”, motivando-me, dessa forma, como pesquisador.

Além do mais, concomitantemente à minha participação no projeto “Ensino de Pronúncia” e em minha MCC, por meio da RAPLE, desenvolvo planos de aula - pautados no modelo de planejamento acima trazido - e indicações pedagógicas de materiais autênticos, isto é, não produzidos para e com objetivos didáticos, onde contribuo para o aumento de REAs no repositório da RAPLE, especificamente para a aba do inglês.

Para melhor situar tais contribuições práticas, parto de minhas indicações pedagógicas disponibilizadas no site da Rede e busco analisá-las a partir da forma como são desenvolvidas e inseridas em meus planos de aula, com

¹⁵O curso de Letras da UNESP do Câmpus de Araraquara permite a dupla titulação de licenciado e bacharel, para a qual é necessário o desenvolvimento de atividades, respectivamente, de estágio e escrita de monografia.

fundamento em crenças e valores específicos acerca do ensino-aprendizagem de LE, análogos aos que o projeto possui. Sendo assim, cito a seguir uma indicação pedagógica minha, publicada na página *web* da RAPLE, na aba de músicas da área da LI, que exemplifica o formato de indicações pedagógicas utilizado pelo projeto¹⁶:

Stressed Out - Twenty One Pilots (2015)

A canção “Stressed Out”, protagonizada pela banda de rock Twenty One Pilots, evidencia as insatisfações e estresses da vida adulta e o desejo pela simplicidade da infância. Para comunicar este desejo, a linguagem da música faz uso de construções condicionais comuns como a estrutura **I wish**; com ela e sua respectiva repetição, “Stressed Out”, mostra-se um material interessante no trabalho com a expressão de vontades e do uso da condicional (RAPLE 2023).

Na recomendação acima, estabeleço, num pequeno texto, critérios linguísticos (por meio do verbo *I wish*, do inglês) e comunicativos, isto é, que visam as práticas de uso linguístico dessas estruturas (“expressão de vontades”), para indicar a música em questão como um material didático aberto. Me posiciono, assim como a RAPLE, pois, em favor de uma abordagem comunicativa na perspectiva do ensino da LE, como defende Rozenfeld e Viana (2019) em seu formato de planejamento. Continuamente, utilizo essa recomendação em um plano de aula (localizado no anexo I) para reforçar os conhecimentos e abordagens acima trazidos, que defendem uma aula de LE - no caso de inglês - que priorize o uso da língua em situações significativas de comunicação, isto é, a partir de uma abordagem comunicativa.

Assim sendo, o texto teórico-crítico de Rozenfeld e Viana (2019) - detalhado na subseção anterior - situa *abordagem* como um conjunto de “crenças, pressupostos teóricos, ideias, valores, conhecimentos de mundo, de língua e de sala de aula do professor” (2019, p. 4) que influenciam nas ações didático-pedagógicas de docentes. Em outras palavras, os autores reconhecem *abordagem* como um conjunto de ideias que interferem em escolhas didáticas pragmáticas do professor. À vista disso, se pautam na concepção de SD para se firmarem a favor de uma abordagem comunicativa e desenvolverem seu modelo.

Embasando-me nessa mesma abordagem, logo, elaboro um plano de aula, em conjunto com dois colegas do curso de Letras da FCLAr, no espaço da disciplina de Habilidades Integradas do Inglês III (HABIII), para a RAPLE, que se fundamenta em relações e repertórios culturais e utiliza da música “Stressed Out”, do grupo *Twenty One Pilots*, como um material autêntico, para praticar conhecimentos linguísticos de inglês (verbo *to wish*) por meio de situações significativas de comunicação, no caso a expressão de vontades e desejos.

¹⁶Cf. <https://raple.fclar.unesp.br/ingles/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Logo compreendo, com fundamento em experiências contínuas (Clandinin; Connelly, 2015), e da construção de conhecimentos por meio de práticas (Dewey, 1938), as quais sucederam por via da leitura de textos que introduzem modelos e abordagens pautadas em valores críticos e culturais com as quais eu me identifico, que pude crescer como docente/pesquisador. Pude, igualmente, contribuir de forma ativa para o fomento de discussões didático-metodológicas (em especial na área do ensino de aspectos de pronúncia de LI) e para o robustez da aba de inglês do *site* do projeto de extensão através da produção de indicações pedagógicas para o ensino-aprendizado de LE.

Encaminho-me para as considerações finais deste trabalho na qual retomo as principais questões levantadas por mim ao longo do texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho narrativo partiu do entendimento de que experiências, como práticas contínuas (Clandinin; Connelly, 2015), constróem conhecimentos e sentidos (Dewey, 1938), e levantou reflexões acerca das vivências de um sujeito em formação, matriculado no curso superior de licenciatura em Letras pela Unesp de Araraquara (FCLAr), no estado de São Paulo, como sendo muito pautadas em suas participações em atividades extensionistas da universidade, no campo da Linguística Aplicada, com enfoque no ensino-aprendizado de língua inglesa (LI).

Através do projeto de extensão “Rede de Apoio Aos Professores de Línguas Estrangeiras” (RAPLE), que procura, por diversos meios e plataformas, fornecer subsídios e suporte educacional para docentes de línguas estrangeiras (LE), pude/posso construir-me como professor e pesquisador no campo do ensino-aprendizado de LI, apreendendo e refletindo acerca de competências e procedimentos didático-pedagógicos, normalmente deixados de lado pela grade curricular base do curso de licenciatura em Letras.

Em decorrência desses fatores, pois, referi-me neste texto às experiências que, propiciadas na e pela RAPLE, ajudaram-me a evoluir como docente e pesquisador, numa argumentação em prol da importância que julgo atividades extensivas possuírem. Nesse sentido, dividi meu relato em duas etapas: a minha entrada no mundo teórico, que expôs meu primeiro contato com textos críticos e modelos de planejamento de aulas de LE, e o conhecimento que construí por meio de vivências interlocutivas em ações como *lives* e oficinas promovidas pela RAPLE; e as minhas contribuições práticas para com o projeto, onde relato as minhas participações ativas - no âmbito da pesquisa e da produção e recomendação de materiais educacionais para serem usados em aulas de LI - na RAPLE.

Mais detalhadamente, com base em experiências teóricas e interlocutivas contínuas realizadas no contexto extensivo da RAPLE, pude situar-me como pesquisador, interessado em investigar e propor atividades que utilizem

músicas no ensino-aprendizagem de aspectos de pronúncia do inglês, com foco em processos fonológicos, para minha MCC, e mais amplamente o ensino-aprendizagem de fenômenos e características de pronúncia do inglês para o projeto “Ensino de Pronúncia”. Outrossim, aprendi a preparar aulas de línguas estrangeiras pautadas em uma abordagem que priorize situações significativas de comunicação, e que traga consigo práticas e repertórios culturais.

Portanto, a partir de minhas experiências dentro do projeto de extensão RAPLE, pude construir conhecimentos acerca de competências e repertórios didático-pedagógicos, imprescindíveis para o campo da docência, em especial na área do ensino-aprendizagem de LE. Além dessas evoluções e processos formativos que tive como professor, entendo também que pude, através de meu envolvimento na Rede, desenvolver interesses e prioridades no campo da pesquisa científica, projetando para meu futuro novos temas e recortes investigativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, C. J. P. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Letras**, n. 2, p. 4-10, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge - Ensino e Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997a.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997b, p. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: Ensino crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred, and cover stories. *In*: CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (ed.) **Teachers' professional knowledge landscape**. New York: Teachers College Press, 1995, p. 3-15.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. **Educational Researcher**, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiências e História na Pesquisa Qualitativa**. Tradução: GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UUFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan Company, 1938.

DEWEY, J. Experiência e pensamento. *In*: DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979, p. 152-166.

FURTADO, Débora; AMIEL, Tel. Guia de Bolso da Educação Aberta. Brasília: Iniciativa Educação Aberta, 2019.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, p. 85-95, 2004.

KANEKO-MARQUES, S. M.; DELLA ROSA, S. F. P. Formação docente em contextos acadêmicos: foco em competências e autonomia. *In*: COELHO, I. M. W. S. (org.) **Competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões**.

MOURA, M. **Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil**. UNIFESP, 2019. Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antteriores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Rede de Apoio Aos Professores de Línguas Estrangeiras. 2022. Disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ROBSON, C.; MCCARTAN, K. **Real world research: a resource for users of research methods in applied settings**. West Sussex: Wiley, 20116. 4 ed.

ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, 2019.

ANEXO I

PLANO DE AULA - “What I wish for is...”

Autoria: João Vitor Bergamaschi; Olavo Agrela Froeder; e Vitor Xavier Gonçalves.

Nível: B2.

Objetivos:

- Aprender a expressar desejos e vontades;
- Refletir sobre a infância e o passado;
- Aprender os usos e conjugações do verbo “To wish”;
- Praticar a conjugação de expressões no passado;
- Exercitar habilidades de compreensão e produção oral;
- Exercitar a criatividade e adaptabilidade.

Tempo: Média de cinquenta minutos a uma hora e quinze minutos (0h50min - 1h15min)

Materiais: Lyric da música “Stressed Out”, Cena do filme “Aladdin”; e Slideshow de preferência.

Preparação: Reserve com antecedência, caso necessário, o equipamento e / ou sala com equipamentos para a reprodução do material didático selecionado.

Etapa 1:

Comece a aula cumprimentando devidamente os alunos e esclarecendo quaisquer avisos institucionais necessários; também retire, neste momento da aula, quaisquer dúvidas que os discentes possam ter (item A). A partir desse clima de acolhimento e esclarecimento, pergunte aos aprendizes quais eram seus desejos (“wishes”) de infância e/ou atuais (itens B, C e E). O início da estrutura de suas respostas deve ser adiantada pelo professor, como um auxílio (conforme indicam os slides). Os alunos podem - ou mesmo devem - responder mais de um exemplo, de forma que a atividade tome conta dos primeiros quinze / vinte minutos (no máximo) da aula.

Etapa 2:

Nesta etapa deve ser introduzido o material selecionado (música “Stressed Out”) aos discentes, de forma temática / comunicativa mas principalmente linguística. Com mais detalhes, antes de tocar a música, deixe claro no quadro da sala quais serão os momentos de maior produtividade linguística (foco desta aula) da canção, para que, quando a música for tocada com sua letra, a atenção dos alunos seja levada para os itens destacados (os slides adiantam quais partes devem ser destacadas: sentenças que expressam desejos / “wishes”). Após o término da canção, questione aos alunos (retomando as frases escritas no quadro), quais eram os desejos da voz lírica sobre sua infância, e veja o que esses compreenderam da composição. Num segundo momento, partindo dos exemplos da música, leve uma relação gramatical, visual (nos slides), de como o verbo “to wish” funciona e quais são suas conjugações - destaque o fato do verbo não compreender sentenças no presente, e também de conter uma conjugação da primeira pessoa do singular diferente (“I wish I were”, ao invés de “I wish I was”). Esta etapa deve conter o maior tempo da aula em uma média de vinte e cinco a trinta minutos (25-30 minutos).

Etapa 3:

Para finalizar a aula, reproduza o trecho do filme “Aladdin” para os alunos e peça para que estes, partindo da trama da ficção e do tema “wishes”, pensem em quais seriam dois desejos (como os do filme) de seus interesses, e para que guardassem seu terceiro (e último) pedido para depois. Os alunos têm de ser organizados em um círculo e, utilizando de seu último pedido ao Gênio (aqueles que haviam guardado), devem contestar, criativamente, um dos desejos da próxima pessoa na roda, da mesma forma que fossem contestados por um colega anterior a si (seguem alguns exemplos de contestações nos slides que devem ser adiantados aos discentes como referência). Dessa forma, todos fariam dois desejos ao Gênio e teriam ao menos um desses pedidos anulados, enquanto também contrariariam algum de seus colegas. Ao final do exercício, todos haveriam apenas um desejo não influenciado, e um outro criativamente negado. A reprodução do vídeo e a execução da dinâmica podem ter uma média de vinte minutos (20 minutos).

Observações: Para turmas com alunos mais jovens, é interessante diminuir a complexidade gramatical trazida, ou mesmo a música trabalhada neste plano (que remete à infância). Da mesma forma, para trabalhar com faixas etárias adultas ou idosas, é mais produtivo mudar alguns dos exemplos trazidos, podendo a dinâmica da primeira atividade ser mudada exclusivamente para desejos do passado, ou mesmo para arrependimentos (“I wish I had”).

Fonte: RAPLE (2023).

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CURSO DE FORMAÇÃO AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE FRANCA SP, “HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03”

Marley de Fátima Morais Borges¹⁷

Dagoberto José Fonseca¹⁸

1. INTRODUÇÃO

A Lei Nº 10.639/2003, completou 20 anos em março de 2023, e mesmo com a instituição e obrigatoriedade dos estudos de História de África e dos africanos, imposta por esta lei, as pesquisas nos mostram que muito ainda é necessário fazer para que se alcance uma educação antirracista no Brasil, seja, na educação básica que compreende: a educação infantil, o ensino médio e mesmo as graduações em licenciatura. Nestes 20 anos da promulgação da lei aqui tratada, sabe-se que muito foi conquistado, com modificações nos currículos e material didático que na atualidade trata a temática com mais ênfase em conteúdo que estudam África seu povo, sua cultura e o afro-brasileiro de forma positiva, Todavia ainda muito temos que caminhar na implementação da lei, com estudos não apenas nos cursos universitários de formação inicial em graduações, mas também na formação continuada para todos/as envolvidos/as no processo de ensino aprendizagem, conforme nos traz BORGES (2016) em sua dissertação de mestrado intitulada “ O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP.”, realizada no Programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Política e Gestão Educacional.

A formação de profissionais da educação voltada para as relações étnico-raciais consiste em um dos principais pontos para que se efetive ações de combate à discriminação racial e à valorização da cultura negra. Gomes (2003) defende que o ambiente escolar, embora não sendo único, é o lócus em que se aprende e compartilha saberes, valores, crenças e hábitos, mas também preconceitos. P. 81

De acordo com Borges (2016) os principais entraves na efetivação da Lei Nº 10.639/2003, são

¹⁷ Professora, Mestra Marley de Fátima Morais Borges: Mestra em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, graduada em História e doutoranda em Serviço Social pela FCHS- Unesp/Franca.

¹⁸ Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca: graduação, mestrado e doutorado pela PUC/SP; pós-doutorado Unicamp e livre docente Unesp/ Araraquara; titular de cargo FCL-Unesp/ Araraquara.

A insegurança e a falta de conhecimento de professores que foram observadas como um dos entraves para o desenvolvimento de projetos na escola. Outro ponto frágil é a constante troca de professores que ocorre todo ano letivo, quando professores se aposentam, exoneram do cargo, e mesmo removem para outras unidades. Ocorrências como estas dificultam o trabalho interdisciplinar.

Foi com base nos resultados da investigação de dissertação de mestrado citada no parágrafo anterior que elaboramos um projeto de intervenção para formação de educadores da rede pública do estado de São Paulo, no município de Franca SP. Curso de extensão, composto por 40 horas, realizado em parceria com o Grupo Mulheres do Brasil, Diretoria Regional de Ensino de Franca SP e Unesp/ campus de Franca, local em que foi realizado o curso, com participação de 70 pessoas em sua primeira edição 2018 e 120 pessoas em sua segunda edição 2019, curso este que em 2022 ocorreu a 3ª edição com 70 participantes, todas edições de forma presencial.

Os resultados positivos de três edições do curso com a temática “ História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei Nº 10.639/2003” e os resultados das práticas de implementação destes estudos, nas escolas da rede estadual do estado de São Paulo, Diretoria de Ensino de Franca, teve uma grande repercussão no meio educacional, não só da rede estadual, mas também entre professores e gestores da rede municipal de Franca que gostariam de participarem de um curso como este, com toda riqueza de conteúdo e oficinas oferecidas. Estes resultados levaram o município de Franca SP, através da Secretaria Municipal de Educação oferecerem curso de igual qualidade para os diretores, coordenadores educacionais, assistentes sociais e psicólogos. Experiência esta com educadores da rede municipal que será compartilhada através deste artigo.

Em uma reunião no gabinete do prefeito municipal no início de 2022, para assinatura da lei de cotas nº 146/2021, para negros e pardos em concursos públicos municipais e com a presença de várias pessoas do movimento negro francano COMDECON, (Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Franca), tive a oportunidade de falar sobre o curso de formação para professores e gestores da rede estadual e a importância do conhecimento dos educadores sobre África, sua cultura, seu povo, e sua contribuição para a construção socioeconômica, cultural e formação identitária do Brasil hoje, em sua diversidade, beleza e riqueza, assim como o afro-brasileiro que é parte de todo este processo. Através desta fala foi possível agendar uma reunião com a secretaria de educação do município e iniciamos as negociações que conduziram a organização do curso que ocorreu no segundo semestre de 2022.

Este trabalho se justifica por compartilhar neste espaço experiências e resultados de projetos trabalhados nas escolas municipais a partir do curso de formação dos educadores da rede municipal. São ações de transformações do cotidiano escolar, de estudos e reflexões das relações ético-raciais, no exercício do

ensinar e aprender para uma educação antirracista, com a implementação da Lei Nº 10.639/2003.

Importante ressaltar que o curso tem como característica garantir aos participantes conhecimento sobre a África, sua cultura e riquezas, que segundo (Fonseca, 2008, p. 04-05), ignorado por grande parte da população brasileira e também professores.

... a África mantém-se como um continente desconhecido para a imensa maioria da população brasileira. Infelizmente, essa ignorância atinge professores e alunos de ensino infantil, fundamental, médio e universitário (para não dizer, superior), porque a escola brasileira não aborda o passado nem o presente africano, muito embora esse passado africano esteja tão presente no cotidiano nacional, através da palavra falada, cultura, religiões, instituições, economia, ciência, arte etc. O continente africano guarda uma grande riqueza mineral, ecológica, cultural, religiosa e linguística é um continente que preserva as suas diversidades. Esse desconhecimento e o silêncio em relação à África têm sido uma opção arbitrária, portanto política dos nossos educadores, docentes e das lideranças culturais, políticas e econômicas.

Garantir conhecimento sobre África e seu povo é uma forma de desconstruir a visão eurocêntrica que se tem sobre o africano e o afro-brasileiro que por séculos foi subjugado, diminuído e inferiorizado pelo dominador. O não conhecimento do Continente Africano, a não valorização de suas riquezas e cultura não contada no passado, ainda hoje permanece em nossas estruturas socioeconômicas, políticas e culturais, nas mais diversas formas de racismo. São dados como estes citados por (FONSECA, 2008) e outros pesquisadores, também denunciados pela comunidade negra, que movimento a formulação da Lei Nº 10.639/03.

A Lei Nº 10.639/03, que completou 20 anos em março de 2023, foi forjada no final do século XX, sendo uma política educacional de ações afirmativas de reparação, valorização, reconhecimento e afirmação dos direitos dos povos negros. É nesta perspectiva que pensamos as transformações necessárias para construirmos uma sociedade brasileira com justiça, equidade e sendo prioridade nos currículos educacionais conforme afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ((BRASIL,2004, p.12).

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presentes na educação escola, nos diferentes níveis de ensino.

Foi neste íterim de importância de uma educação antirracista que foi pensado o curso de formação de educadores para que de fato se coloque em prática no chão da escola o que se reza a Lei Nº 10.639/03, que foi sancionada pelo

presidente Lula, e altera a lei nº 9.394/96, nos artigos 26 e 79, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial do ensino a temática História e Cultura Afro-brasileira, como podemos constatar:

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003)

Esta lei também estabeleceu que o calendário escolar incluísse o dia 20 de novembro como “Dia nacional da Consciência Negra”.

Ressaltando, que uma das conquistas do curso foi constatar que as escolas municipais passaram a trabalhar projetos com as temáticas das relações étnico - raciais durante todo ano letivo e não mais somente para apresentações no 20 de novembro.

O caminho metodológico para o desenvolvimento deste trabalho tem como referência uma abordagem qualitativa em Ciências Humanas, de forma especial na área educacional. A base teórico metodológica que conduz esta investigação, indica um posicionamento político, crítico-reflexivo, em todas as etapas da pesquisa, sempre ancorado em uma teoria que busca ultrapassar as limitações disciplinares da História Clássica, forjada sobre o julgo do colonizador branco, europeu, ocidental que nos traz referenciais bibliográficos, como se fossem verdades únicas ao analisar os fatos. Os métodos e técnicas utilizados, estão centrados no sujeito e possibilitaram a coleta, análise e interpretação dos dados, que segundo Minayo, (2007) traz operacionalidade ao analisar o conteúdo, passando necessariamente pelas etapas da: pré-análise, codificação, tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos.

Para que a análise interpretativa do curso alcance eficácia, suas bases teóricas-científicas foram consideradas como fonte importante da pesquisa, sendo a Lei Nº 10.639/03, (BRASIL 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ((BRASIL,2004). Também referenciais teóricas como: Borges, Gomes, Fonseca, Minayo, entre outros. Perspectiva esta que Brisola & Marcondes (2014, p.201), afirmam que:

Em relação aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica. Os resultados deste estudo teórico demonstram que este instrumental analítico contribui no desenvolvimento de pesquisas qualitativas voltadas à

interpretação e atribuição de significados dos fenômenos investigados, favorecendo o processo de análise indutiva dos dados coletados.

A proposta deste trabalho ao analisar e interpretar todo processo do curso de formação continuada para educadores da rede municipal de Franca SP, intitulado “História da África e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei nº 10.639/03”, representa as nossas vivências, considerando que fizemos parte de todas as etapas do mesmo. A autora do artigo foi: a idealizadora elaborando um projeto de intervenção para formação de educadores da rede pública através do Programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Política e Gestão Educacional, dissertação de mestrado profissional com o título “O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP.” (BORGES, 2016). Sendo também uma das organizadoras do curso e ministrando alguns módulos. O autor ministrou aulas em dois módulos no curso, que foi constituído de oito módulos. E com objetivo de constatar as práticas desenvolvidas a partir do curso, estivemos presente em algumas unidades escolares acompanhado os projetos em ação.

2. A LEI 10.639/03 E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA QUE GESTORES APOIEM PROJETOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

O Brasil é a segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria, país africano que está em 1º lugar em número de população preta; somos 56,2% de pretos e pardos que se alto declaram no censo do IBGE 2019. Fomos o país que mais recebeu africanos diaspóricos entre os séculos XVI e XIX, estes africanos trabalharam em todos os seguimentos econômicos que construíram as riquezas brasileiras, porém enquanto escravizados não tinham nenhum direito nem mesmo direito a própria vida, e após a abolição, em maio de 1888 “livres” mas, analfabetos, sem moradia, sem trabalho, sem indenização, permanecem até os dias atuais em situação de grande vulnerabilidade, vivendo em constante luta por direitos e equidade, pois as riquezas construídas pelo africano e o afro-brasileiro não foram igualmente distribuídas, como afirma o historiador CLOVIS MOURA em sua obra “História do Negro no Brasil”. (1989, p.7).

Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão. Em todas as áreas do Brasil eles construíram a nossa economia em desenvolvimento, mas, por outro lado, foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza.

Os direitos negados a população negra fazem parte de uma triste estatística que se relaciona aos quase 400 anos de escravidão, dominação e violência aos quais estes povos foram submetidos como se pode observar:

- De cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras (fonte: IPEA, 2017)
- Taxa de homicídio subiu 18,2% entre negros e caiu 12,2% entre habitantes não-negros, segundo estudo do (IPEA, 2016)
- A estimativa é que os cidadãos negros tenham um risco 23,5% maior de sofrer assassinato em relação a outros grupos. (Fonte, IPEA, 2017) GOMES, MARLI & MELLO, (2018 s/p) nos apresenta através da Revista Retratos, importantes dados estatísticos socioeconômicos entre a população negra em relação a branca.
- Índice de desemprego do negro é de dois pontos percentuais maior que do branco; cerca de 60,9% dos desempregados são negros;
- O número de negros que vivem em domicílios sem infraestrutura é de 13,4%, e da população branca de 4,9%;
- Entre a população mais pobre, (10%) que vive com cerca de R\$ 130 por pessoa, de cada 04 pessoas, 03 são negras;
- Os negros representam apenas 17,8% entre os 1% mais ricos. E 75% entre os 10% mais pobres. No que tange a educação os números também não são diferentes:
- Taxa de analfabetismo em 2016, brancos 4,2% e entre pretos e pardos 9,9%.
- Em 2016, 7,5% dos pretos e pardos concluíram um curso universitário, enquanto 1/5 dos brancos (exatos 20%) já eram graduados. (IBGE, 2017)

Diante dos dados expostos, os movimentos negros brasileiros, ativistas, pesquisadores e estudiosos, veem na educação formal uma maneira desta população preta e parda romper com o ciclo da pobreza e adentrar para o mercado de trabalho, bem como ascender se socialmente. É nesta perspectiva que ocorre a preocupação da comunidade negra com o estudo dos seus, que Nilma Lino Gomes em sua obra O movimento Negro Educador (2019, p. 29) nos apresenta

Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioridade, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho.

Estatísticas como estas acima apresentadas nos indicam a necessidade de políticas públicas de ações afirmativas que viabilize o acesso da população negra ao ensino formal e ao mercado de trabalho.

Ressaltamos a importância de os currículos educacionais trazerem o conhecimento sobre África, seu povo, riquezas, cultura e igualmente estudos do

afro-brasileiro e suas contribuições na construção socioeconômica, política, cultural e religiosa para o Brasil enquanto Estado-nação e nossas identidades.

A preocupação com os estudos que se relacionam as temáticas antirracistas estão presentes na vida dos autores deste trabalho, por serem professores na área de humanidades, serem pesquisadores de temáticas que trazem as relações étnico-raciais contada por um viés decolonial e sempre terem experienciado o racismo em seus cotidianos, das mais variadas formas desde muito cedo quando foram pra escola.

Foi observando através da docência no chão da escola com os nossos pares, a postura dos grupos gestores, a dificuldade de conduzirem conflitos racistas que causam dor, sofrimento e violência, principalmente aos estudantes negros/as, pardos/as, que iniciou-se a pesquisa intitulada “O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP.”, realizada no Programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Política e Gestão Educacional. Dissertação esta defendida em 2016 , propondo como projeto de intervenção, curso de formação para professores e gestores da educação básica.

Já na 3º edição do curso de formação para gestores e professores da rede pública estadual, a prefeitura da cidade de Franca SP, através da secretaria de educação contratou o curso intitulado “História da África e Afro-brasileira na Perspectiva da Lei nº 10.639/03” para os gestores municipais, orientadores educacionais, assistentes sociais e psicólogos. Foram oito encontros que aconteceram quinzenalmente na secretaria de educação, com duração de quatro horas entre os meses de agosto e novembro, compondo 40 horas de curso, sendo todas as aulas ministradas por doutores/as, mestres/as e especialistas na área, como é possível observar no cronograma abaixo:

CRONOGRAMA DOS CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS NO CURSO

Módulo	Data	Horário	Carga Horária Presencial	Carga Horária à Distância	Conteúdo
Módulo I	01/08	8h às 12h	4 horas	-----	Educação na perspectiva da lei 10.639/03.
Módulo II	15/08	8h às 12h	4 horas		Introdução à História da África: desconstruindo velhos paradigmas I
Módulo I	29/08	8h às 12h	4 horas		Escravidão negra nas Américas e no Brasil.
Módulo II	12/09	8h às 12h	4 horas	-----	História do Brasil: legislação e possibilidades.
Módulo III	26/09	8h às 12h	4 horas		Introdução à História da África: desconstruindo velhos paradigmas II
Módulo IV	10/10	8h às 12h	4 horas		Movimento Negro no Brasil e Franca, história e desafios.
Módulo V	24/10	8h às 12h	4 horas	-----	Negritude e branquitude: construindo identidade
Módulo VI	07/11	8h às 12h	4 horas		Didática na sala de aula: educação infantil e o fundamental I
					Troca de experiência.
Atividade à distância	Portfólio		-----	8 horas	Leitura dos referenciais bibliográficos recomendados e elaboração do (portfólio)

Importante ressaltar a importância das oficinas, que ocorreram ao longo do curso, que foram facilitadoras de práticas, trabalhadas nas escolas e apresentadas através de portfólio.

03- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões as quais chegamos através da pesquisa de mestrado, e experiências na sala de aula da importância de cursos de formação continuada para gestores, como forma de garantir ações que viabilizasse a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar, se tornaram visíveis através das avaliações do curso. Através dos portfólios entregues de forma física e digital, foi possível identificar pelas fotos, desenhos, textos oficinas entre outras ações os trabalhos realizados com os estudantes, envolvendo as temáticas do curso. Também ao visitarmos as escolas durante o mês de novembro constatamos que as práticas para uma educação antirracista foram trabalhadas durante todo segundo semestre concomitante ao curso. Igualmente importante foi a participação dos professores: de sala, de sala de leitura de arte, educação física e música. Toda culminância dos projetos desenvolvidos, com atividades sobre África o afro-brasileiro, sua cultura, identidade

e religiosidade as mais diversas, nos permitiu analisar e refletir sobre as transformações que o despertar do curso trouxe para se trabalhar temáticas de forma interdisciplinar, com uma história africana que não nos era contada.

Entre os dados avaliatórios importantes que comprovam a eficácia do curso podemos citar, o envolvimento dos cursistas nos encontro, que permitiu observar a participação de todos/as/es nas atividades e a alegria de cada um com as aprendizagens propiciadas pelas temáticas, seja, nas aulas teóricas, oficinas e debates; também nas duas avaliações escritas com questões para que opinassem sobre todo desenvolvimento do curso, e que entre, regular, bom e ótimo dos 120 cursistas 98% o considerou ótimo e necessário.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. F. M. **O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Unesp/ Franca, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRISOLA, E. M. And MARCONDES, N. A. V. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas.** Revista Univap, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n.35, jul. 2014. ISSN 2237-1753.

FONSECA, D. J. **África e o Brasil Afro-brasileiro: História, Ciência e Arte.** Publicação Trilhas Negras e Indígenas, São Paulo, 2008.

GOMES, I. MARLI. M e MELLO. **IBGE, Mostra as Cores da Desigualdade. Revista Retratos. 11/05/2018.** disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>: acesso em: 10 de agosto de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.**

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.** Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil**, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Cidades, ibge**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franca/panorama>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA), 2016. **Taxa de homicídios no Brasil atingiu recorde em 2014**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27412. Acesso em: 10 de nov. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA **Atlas da violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil**, 2017.

Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em: 10 de nov. 2021

IPEA **República Brasileira-120 anos depois, o que comemora?** Por Aristides Monteiro Neto. Revista de Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2010. Ano 7. Edição 61-13/07/2010. Disponível em: www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=281:republica-brasileira-120-anos-depois-o-que-comemorar&catid=29:artigos-materias&Itemid=34. Acesso em: 20 de dez. 2021

MINAYO, C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidelidade**. Revista Ciências & Saúde Coletiva, 17(3):621, 2012.

MOURA, C. **História do Negro no Brasil**. São Paulo: Editora Ática AS, 1989.

**ESTUDOS E PRÁTICAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS EDUCACIONAL, NA
PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03: EXPERIÊNCIAS NA CIDADE DE FRANCA
SP.**

Adriana Neves Ezequiel Lopes de Oliveira
adriana.oliveira22@educacao.sp.gov.br

Débora Luz Squilante
deb.squilante@gmail.com

Marley de Fátima Moraes Borges
profmamoraes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país constituído socialmente e economicamente por grandes desigualdades, uma das consequências do sistema capitalista praticado em regiões periféricas. Marcado por mais de 300 anos de escravismo, em que negros/as africanos/as foram deportados de África para várias regiões do mundo, em especial para o Continente Americano e em grande quantidade para o Brasil, entre os séculos XVI E XIX. Para garantir a relação de trabalho entre dominantes (o branco europeu) e dominados (negros/as africanos/as), foram utilizados das mais variadas formas de violência física, moral, intelectual, psíquica e emocional, despindo a população africana de suas identidades, cultura, religiosidade, família, e muitas vezes tirando-lhes a vida. Nesta realidade de subjugados foi se construindo a história brasileira em que os africanos/as eram considerados/as “raças” inferiores e tudo que vinham deles eram estereotipados, como feio, ruim, maligno etc. Esta realidade perdurou por séculos e permaneceu na pós-libertação que só ocorreu de forma definitiva em 1888, gerando na população africana e seus descendentes sentimentos de: medo, insegurança, baixa estima, vergonha e o racismo. Nesta perspectiva para pensar a subjetividade no cotidiano dos descendentes dos cativos africanos, Memmi (2007, p. 12), que foi escritor e ensaísta francês nascido na Tunísia, nos afirma que:

Eu era tunisiano e, portanto, colonizado. Estava descobrindo que poucos aspectos da minha vida e da minha personalidade não tenham sido afetados por esse dado. Não apenas meu pensamento, minhas próprias paixões e meu comportamento, como também o comportamento dos outros em relação a mim.

Forjado na nossa construção histórica o racismo nos traz na atualidade graves consequências como: a desigualdade socioeconômica, alto índice de criminalidade e violência, praticada principalmente contra a população negra.

Importante ressaltar que mesmo privado dos direitos básicos de um ser humano, a população negra escravizada e seus descendentes no Brasil sempre ofereceram resistência, realizando trabalhos mal feitos, evitando ter filhos para não

serem escravizados/as, matando feitores, fugindo para os quilombos, se organizando em irmandades etc. Suas formas de organizações os ajudaram a preservarem suas culturas e buscarem caminhos para se inserirem na sociedade e conquistarem direitos: a educação, saúde, assistência social, a memória e a vida.

São dados como estes apresentados nos parágrafos anteriores que justificam este trabalho que tem objetivo analisar duas escolas estaduais na cidade de Franca SP, uma na região central e outra na região periférica, para compreender as práticas que estão sendo trabalhadas com a temática étnico-raciais, na perspectiva da Lei Nº 10.639/2003, e a partir dos resultados propor caminhos que resultem em ações antirracistas.

O caminho metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa tem como referência uma abordagem qualitativa em Ciências Humanas, em especial na educação. Utilizando fontes bibliográficas e fontes primárias como a Lei Nº 10.639/2003 e a Constituição Brasileira de 1988, sites governamentais, e pesquisadores como: Borges, Fanon, Fonseca, Freire, Memmi, Minayo, entre outros.

Em uma pesquisa qualitativa é importante conhecer os termos estruturantes que, a base é composta por um conjunto de substantivos que se completam mutuamente, sendo: “experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO, 2012, p. 623). Na técnica de coletas de dados foi realizado entrevistas com professores, gestores, roda de conversa com os estudantes e observação participante.

2. LEI Nº 10.639/03, UMA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVA, FORJADA ATRAVÉS DA LUTA E RESISTÊNCIA DO POVO NEGRO

Estudos, reflexões e debates sobre as relações étnico raciais vem ampliando de maneira considerável no Brasil, principalmente após a atual constituição brasileira promulgada em 05 de outubro de 1988, que traz em seu Art. 3, inciso XLI, a determinação de: “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Constituição Federal de 1988. Importante conquista que podemos identificar na constituição em relação a população negra foi o racismo ser considerado crime inafiançável conforme emenda 47. seu art. 5º, incisos XLI e XLII, descreve da seguinte maneira. “XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Importante ainda ressaltar que a constituição de 1988 conhecida como “Constituição Cidadã”, institui o Estado Democrático de Direito no Brasil, com objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais de todos os cidadãos brasileiros, independente de condições socioeconômica, religião ou raça, direcionando assim os princípios de respeito aos direitos humanos e o repúdio ao

racismo. A Constituição de 1988, determina importantes considerações para educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Foi também através da atual Constituição Brasileira que as populações quilombolas remanescentes tem o reconhecimento definitivo de propriedade de suas terras, devendo o Estado emitir os títulos de propriedade. Indica também a necessidade de modificações no ensino formal, para que se inclua nos currículos escolares reflexões sobre a pluralidade racial brasileira e a consideração da África na concepção da formação cultural, política e econômica da nacionalidade brasileira, conforme reza a Constituição de 1988:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005:

I- defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
II- produção, promoção e difusão de bens culturais;
III- formação de pessoal qualificado para gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV- democratização do acesso aos bens de cultura; V- valorização da diversidade étnica e regional.

Observa-se através do Art. 215 § I, da Constituição Brasileira de 1988 que pela primeira vez, se tem através da lei máxima que rege o país a defesa da cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação identitária do povo brasileiro enquanto nação, abarcando a estrutura educacional.

A década de 1990, foi de grande movimentação em âmbito nacional, com um marcador de grande importância, quando o presidente da república brasileira Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) reconhece publicamente o Brasil como um país racista e a necessidade do diálogo entre o poder público e comunidade negra, com objetivo de pensarem juntos caminhos que conduzisse as práticas antirracistas. Nesta perspectiva institui-se em 20 de novembro 1995 o grupo de trabalho Interministerial de Valorização da População Negra. Neste íterim o Brasil se prepara para participar da “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata”, que ocorreu em Durban

África do Sul em 2001. Toda movimentação para participar da conferência citada no parágrafo anterior, teve papel preponderante no sentido de provocar reflexões e debates sobre a discriminação de mulheres, negros/as, objetivando a busca de direitos por igualdade de oportunidades entre os diferentes. Os representantes brasileiros se fizeram presentes na Conferência de Durban como afirma a pesquisadora (BORGES, 2016)

O Brasil se fez presente na Conferência de Durban com uma grande delegação: o movimento negro enviou cerca de 200 ativistas, a delegação do governo marcou presença com 50 pessoas, incluindo representantes do governo e da sociedade civil, ressaltando ainda que a brasileira Edna Roland, ativista do movimento negro, foi escolhida para ser a relatora geral da Conferência (p. 23)

Após esta importante participação brasileira na Conferência de Durban e persistentes reivindicações dos movimentos negro, ativistas, acadêmicos, estudiosos e sociedade civil em geral, o governo se movimenta e viabiliza políticas públicas educacionais de ações afirmativas como: sistema de cotas nas universidades públicas para pretos e pardos, programas de ampliação, acesso e permanência do negro no ensino superior, com programas de bolsas e a promulgação da lei nº 10.639 de janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), ressaltando que a deputada Benedita da Silva (Partido dos Trabalhadores) já propunha esta lei desde a elaboração da LDB/96. Para a pesquisadora, RODRIGUES, (2005, p. 86) a lei Nº 10.639/03 tem importância fundamental, na formação educacional, resgatando valores africanos e afro-brasileiro

Sua aprovação pode ser compreendida como um dos desdobramentos do Programa de Ação deliberada na III Conferência de Durban, conjugada ao trabalho e mobilização do movimento negro, que durante décadas vem desenvolvendo ações de resgate e valorização da história da população negra, de sua cultura e identidade, ações que compreendem a atuação direta nas escolas, em parceria com secretarias de educação, com conselhos da comunidade negra, na elaboração de material didático e no fomento do debate sobre ação afirmativa (p.86)

Importante, refletir que a lei Nº 10.639/03 é fruto de intensas lutas do povo negro e como toda política pública foi forjada em uma disputa de poder, a qual constitui um ciclo: entrar na agenda- seu desenvolvimento, a tomada de decisão para formulação, implementação e avaliação. Lei esta que foi normatizada em 10/03/2004 pelo Conselho Nacional da Educação, aprovando as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A Lei Nº 10.639/03, altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Nº 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79, tornando obrigatória a inserção dos estudos da História de África e dos africanos e afro-brasileira nos currículos oficiais de ensino em todas as disciplinas e de maneira especial em: História, Arte e literatura, como podemos certificar. A mesma

lei também estabeleceu que o calendário escolar incluísse o dia 20 de novembro como “Dia nacional da Consciência Negra”.

3. EXPERIÊNCIAS CONTRADITÓRIAS: ESCOLAS ESTADUAIS EM FRANCA

Apresenta-se e discute-se a experiência de profissionais da área da educação e com interesse em compreender as Relações étnico-raciais no cotidiano escolar em que estão ou estavam vinculadas nos anos de 2021 e 2022. As escolas acompanhadas estão localizadas no interior do Estado de São Paulo, em um município com aproximadamente 360 mil habitantes. Ambas são escolas estaduais, mas uma das unidades está localizada mais próxima do centro do município e a outra em uma região periférica.

Ademais, embora o racismo ocorra no Brasil contra toda a população não branca, as duas experiências expostas nesse artigo voltaram-se para o racismo contra a população negra. Outro critério estabelecido é o ciclo escolar, enquanto a primeira escola selecionou os anos finais do ensino fundamental, a segunda selecionou o Ensino Fundamental e Médio.

3.1- Escola Estadual – região periférica

A partir do viés de desnudar o ensino de história e trazer às práticas educativas projetos que dialogassem com a lei nº 10.639/03, iniciou-se em 2018 na escola aqui pesquisada, uma sequência de ações didáticas, culturais e dialógicas com todos/as envolvidos no processo educacional: discentes, docentes, funcionários e comunidade em geral. O grande desafio de atuar dentro da periferia é que antes de alcançar qualquer resultado em aprendizagem é necessário que o gestor conheça em profundidade sua comunidade, suas mazelas, raízes e principalmente sua essência. Atrelar o trabalho burocrático ao trabalho humanitário que passa por essas esferas sociais, foi, e ainda é, o maior desafio do grupo gestor. Observando que uma das pesquisadoras é gestora nesta escola.

A unidade escolar analisada, está situada na região sul, em um dos maiores complexos da cidade de Franca SP, a região é fortemente marcada pelo comércio local, aproximadamente 2.876 estabelecimentos comerciais distribuídos entre vários segmentos da cadeia do comércio, serviço, indústrias dentre outros. Desde a nossa chegada na escola observamos que a comunidade além de padecer com questões de fome, desemprego, moradia e violência doméstica, enfrentam em seu dia a dia problemas com abastecimento de água, energia e sinal de internet, problemas estes, que afetam inclusive o prédio da escola, pela falta de infraestrutura oferecida à região. Amado (1937), escrevera em Capitães da Areia – “Nunca tivera

uma alegria de criança. Se fizera homem antes dos dez anos para lutar pela mais miserável das vidas: a vida de criança abandonada. Nunca conseguira amar a ninguém, a não ser a este cachorro que o segue.” Embora poética, a citação nos faz criar forte conexão com a comunidade em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O trabalho teve como principal motivação resgatar os marginalizados e empregar de sentido essas vidas com cultura e pertencimento através do ensino que conta sobre suas raízes, diversidade e ancestralidade.

A formação continuada de professores é entendida aqui como um processo contínuo que auxilia o professor a constituir os inéditos-viáveis e, portanto, a superar as situações limite (FREIRE, 2011, p.125). Este foi o primeiro pilar levantado, depois de entendermos o funcionamento da escola, seu público e comunidade, foi o momento de alicerçar o corpo docente, o novo modelo gestor que visava olhar além dos resultados de aprendizagem causou estranheza e medo, porém, somente com o movimento de mudança coletiva a escola seria capaz de caminhar rumo a construção identitária. Neste momento inicial da gestão, novas pautas para as reuniões pedagógicas foram criadas, o ambiente escolar começou a ser revitalizado, as normas escolares foram revistas e o contato mais íntimo com a comunidade passou acontecer de forma programada com os profissionais que faziam este atendimento.

Na função de gestora da unidade e movida pelo desafio de trazer à escola projetos e incentivos para construção identitária e cultural, busquei apoio e parcerias que resultaram na aliança com o Grupo Mulheres do Brasil que atuam com pautas de igualdade racial e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, que formou dez profissionais da nossa escola no curso “A história da África e Afro-Brasileira na perspectiva da lei 10.639/03.

Início de 2019 os efeitos das mudanças internas começaram a ser sentidos, e foi neste momento que a escola iniciou a implantação da lei 10.639/03, com ênfase em todos os segmentos da escola, que contou com o apoio de toda equipe escolar em suas múltiplas funções e cargos, amparou o despertar dos estudantes para novas percepções e concepções de mundo através das temáticas desenvolvidas de forma interdisciplinar. Os projetos, oficinas e eventos foram diversos como: Leitura e análise poética “Navio negreiro”, oficina de construção da boneca Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino, estudos sobre africanos no Brasil e cultura africana, danças africanas no Brasil, instrumentos musicais africanos no Brasil, religiões de origem africana no Brasil, gastronomia Africana, expansão vocabular africano, tradições e culturas africanas. Todos os projetos aconteceram de forma sistematizada, para que os estudantes compreendessem o contexto histórico, cultural e identificassem suas raízes através dos projetos propostos de teorias e práticas como estudos e oficinas.

Os trabalhos objetivaram desenvolver as seguintes competências e habilidades:

- respeitar e valorizar a cultura afro-brasileira;
- reconhecer a importância da cultura e do povo africano na formação da cultura e da identidade brasileiras;
- identificar algumas influências africanas na cultura brasileira: culinária, música, dança, vocabulário, religião, indumentária, arte marcial;
- compreender textos, interpretar dados e informações contidas em diferentes documentos históricos;
- selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações;
- desenvolver posturas de colaboração, de solidariedade, de tolerância e de respeito a si próprio e aos outros por meio do trabalho em equipe.

Ao final do ano letivo de 2019, observamos que o espírito de pertencimento e identidade começou a ser criado na escola, não somente entre os estudantes, também entre os docentes e funcionários da unidade, que passaram a chamar a escola de “nossa casa”.

Nos anos subsequentes, 2020 e 2021, o contexto de pandemia evidenciou diferenças sociais severas que vão muito além da acessibilidade para educação, elas estão penetradas num cenário de violência, miséria e esquecimento social. Em março de 2020, quando iniciou o isolamento devido a pandemia da COVID-19, que se estendeu até meados de agosto de 2021, o maior desafio foi manter contato com as famílias e estudantes, toda equipe gestora e docente trabalhou incansavelmente nas buscas para enviar atividades aos alunos de forma online ou impressa, operações de envio e recebimento de atividades impressas foram criadas, pois 80% da comunidade não tinha condições de internet para receber e enviar atividades, as famílias que provinham do acesso, relatavam dificuldades para fazer o envio eletrônico, deste modo, 90% das ações no ano de 2020, foram por meio de impressões. E dentro das normas de segurança da COVID-19, disponibilizou atendimento às famílias carentes e buscou ações junto à terceiros para acolher famílias em estado crítico de miséria.

O avanço da pandemia aumentou os desafios da nova gestão, que fragilizada pelas sequelas da pandemia começou articular em 2021 a implantação de um novo modelo de ensino, o PEI (Programa de Ensino Integral), com este objetivo a escola definiu um modelo de ensino que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Neste contexto de PEI, toda comunidade foi inserida no processo de conhecer intimamente o programa, seus benefícios e perspectivas, após vários encontros o consenso foi pela adesão ao programa, que iniciou em 2022.

Frente a todos os desafios encontrados na escola, nova gestão, questões sociais, pandemia do COVID-19, o balanço é de que esta trajetória poderia escancarar a realidade de uma escola fria, impregnada mais de regras do que de sentidos. Todavia foi se revelando um encantamento difícil de explicar, a alma poética de seu patrono, e suas raízes negras, seus corredores decorados de cores, música e símbolos, fazem com que alunos e ex-alunos sejam presentes na escola, a comunidade é atuante nas questões sociais, é engajada e participa ativamente de todos os eventos, o corpo docente recém chegado com o modelo PEI, já se faz presente com uma escola viva, na participação dos projetos com temáticas variadas, nos clubes juvenis e nas tutorias coletivas e individuais.

Destacamos que o programa de ensino integral dialoga de forma direta com a lei nº 10.639/03, que atua com um plano de ensino que objetiva trabalhar o currículo com ampliação histórica e verídica, com as temáticas das relações étnico-raciais, busca pela construção identitária e ancestral que embasa o sentido de ser e pertencer ao meio habitado. A escola que construímos em meio a comunidade pobre é uma escola que se forma dia após dia, amparada pelas descobertas nos seus corredores, entre projetos, aulas experimentais, cantos, amostras e debates, no repente de tantos talentos, raízes negras, culturas e tradições a escola forma sua identidade na medida em que projeta em seu plano didático a construção identitária de seus estudantes.

3.2- Escola Estadual – região central

Declara-se que o contato com a unidade ocorreu no segundo semestre de 2021, ano em que ainda havia limitações pela pandemia por covid-19, assim, não foi possível conviver com os alunos em sua totalidade, mas apenas com 33% de alunos por período. A escola é responsável por 1050 alunos, sendo que 525 frequentam o período da manhã, em que é ofertado o Ensino Médio, e mais 525 frequentam o período da tarde, nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola acompanhada está localizada no centro da cidade e após os primeiros contatos dentro da escola e no seu entorno, é possível observar investimento e preservação da infraestrutura, como saneamento, energia, acesso fácil à transporte público, praças limpas e com assentos íntegros, variação entre comércios essenciais ou de primeira necessidade, como supermercados e farmácias e os não essenciais, como papelaria e concessionária. Ainda sobre a localização, os atores sociais da comunidade escolar, referiam-se a ela como uma escola de classe média, com poucos alunos vulneráveis socialmente e com pais rígidos “por causa do bairro”. Outro relato em destaque, dito por um dos representantes da gestão escolar, é que essa escola em questão jamais se tornará integral, uma vez que os pais não permitiram. A justificativa é que a grande maioria dos alunos participam de outras atividades no período oposto à escolarização, como atividades ligadas ao esporte ou acadêmicas. Com essas descrições, é posto que a maioria dos alunos da escola possuem condições de vida dignas e ou privilegiadas.

No período em que estive na escola, enquanto pesquisadora e psicóloga escolar, me deparei com contradições significativas e notei que há alunos e famílias com privações importantes, incluindo necessidades básicas como nutrição adequada, embora essa constatação não ser revelada no discurso oficial da escola. Explicar-se que nesse contexto, discurso oficial se refere ao que é declarado por membros da gestão e equipe administrativa. Todavia, como a escola me foi apresentada como “uma escola para brancos”, “quase sem negros” e com “pouca diversidade” em relação ao quadro de professores, alunos e funcionários, esse artigo buscou responder que mesmo em uma escola “para brancos”, a temática étnico-racial é importante, especialmente quando se trata da formação de cidadãos igualmente responsáveis pelo combate ao racismo e pela luta por políticas públicas eficazes.

Destaca-se que de acordo com o 2º Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2013, há desigualdades nas trajetórias educacionais das crianças e jovens negros nas diferentes etapas e modalidades de ensino, determinando percursos educativos bastante distintos entre negros e brancos. Assim, a educação básica tem como obrigatoriedade construir uma educação positiva para as relações étnico-raciais a partir das determinações da Lei nº 10.639/03. Esse relato de experiência, embasada em observações participantes, selecionou especificamente os anos finais do ensino fundamental, que corresponde o período entre 6º aos 9º anos. A faixa etária desse ciclo escolar está entre 11 a 14 anos de idade, o que na área de Psicologia do Desenvolvimento Humano condiz com o período de entrada na adolescência.

O início da adolescência amplia oportunidades para os crescimentos físico, cognitivo e psicológico, assim como aumentam os riscos para o desenvolvimento saudável. PAPALIA e FELDMAN (2013) esclarecem que o cérebro adolescente não está plenamente maduro, especialmente porque há reorganizações neuronais acompanhando o crescimento e preparando esses corpos para o início da vida adulta, a próxima fase do ciclo vital de desenvolvimento. Como consequência, há uma tendência para impulsividade e dificuldade de fazer julgamentos precisos e racionais, surgindo padrões de comportamento de risco como o consumo de álcool e abuso de drogas. Por outro lado, as autoras observam que há influências positivas durante essa fase do desenvolvimento e que são importantes tanto na prevenção de problemas sérios como no preparo para a vida adulta, como crenças na própria capacidade de realização, qualidade da escolarização, relacionamentos com pais, amigos e professores, além das influências culturais. Sobre a escolarização, as autoras demonstram a relação entre o abandono escolar e o ensino ineficiente, que é caracterizado por baixas expectativas por parte dos professores ou tratamento diferencial para certos grupos de alunos e ainda, a irrelevância do currículo para grupos culturalmente pouco representados. Afirma-se, com base nos conhecimentos

da ciência psicológica, a importância da Lei nº 10.639/03 para oportunidades reais de um desenvolvimento saudável para alunos adolescentes do ensino fundamental.

Nos meses em que acompanhei a escola, observei que há diferentes formas de tratamento entre os alunos, mas com desvantagens para os alunos negros. Por exemplo, em situações em que o negro era exposto em uma situação vexatória ou que o seu corpo era invadido com empurrões ou ameaça à integridade física. Notei também que os acordos implícitos ou explícitos sobre como deve ser o contato entre negros e brancos são determinados pelo grupo dominante, independentemente da situação problema for injusta para o aluno negro ou até mesmo a maneira de solucioná-la.

No contato com professores, escutei que o tema racismo não era comum naquela escola e as justificativas foram diversas, como: a) ser mais importante falar de diversidade como um todo ao invés de focar em relações raciais b) não ter espaço e tempo para abordar o tema c) os alunos ou a escola não estão preparados para falar sobre d) a localização da escola e o fato de ter mais alunos brancos já elimina a necessidade do tema e) a escola ter preconceito com negros e com as religiões do negro e por isso, nega ou impede a discussão de temáticas como o racismo f) ser desnecessário, pois na escola todos são tratados iguais, sendo a violência racial algo raro ou isolado. Os docentes que reconheceram que a escola reforça ideais racistas, ao mesmo tempo, culpabilizaram o aluno, a sociedade ou o sistema de ensino como um todo, negando que teriam participação na manutenção da supremacia branca ou que também são responsáveis pelo seu desmantelamento.

Há muito o que se discutir a partir dessas justificativas, mas no momento, pontua-se que para a efetivação da inserção do estudo das relações étnico-raciais nos projetos políticos pedagógicos das escolas, é imprescindível a compreensão que as ações multirraciais não poderão ser assumidas por apenas um grupo, mas que deve corresponder toda a comunidade escolar e o seu vínculo e responsabilidade com a sociedade como um todo. E especificamente sobre o ideal igualitário presente no discurso social brasileiro, Fonseca (2012) adverte que quase todos os cidadãos se declaram abertos e sem preconceitos e que isso contribui para a ausência de conhecimento sobre a presença de atitudes discriminatórias, além de omitir as disparidades sociais retratada na desigualdade socioeconômica entre negros e brancos e ricos e pobres.

Outras duas experiências também me marcaram, e estas são específicas do relacionamento entre aluno e professor. Na primeira, um aluno negro do 7º ano me contou como gostava de ter um professor negro e que falava sobre racismo na sala de aula com frequência. Observei satisfação nos olhos do aluno ao me relatar sua experiência de aprendizado sobre o tema e pude refletir, enquanto pessoa, profissional e acadêmica, sobre o quanto é importante para a construção da identidade positiva dos alunos negros poderem falar abertamente sobre a violência a

que são submetidos diariamente, impedindo a naturalização desta. E também, o quanto é importante esse tema na sala de aula em que há uma diversidade étnico-racial significativa, considerando a realidade brasileira que é multirracial e pluriétnica. A segunda experiência se deu na sala dos professores, em que o professor de matemática do 8º e 9º anos relatou que ele é o professor preferido da turma e que por isso, é procurado pelos alunos para desabaços e conselhos, sendo ele uma figura de confiança para alunos, pais e direção escolar. Como exemplo, o professor me mostrou uma conversa via WhatsApp ele entre e uma aluna, a qual relatava sofrer discriminação por não parecer tão feminina devido a seus traços de africanidade, mas infelizmente a resposta do professor foi incentivá-la a esquecer o que se passou na escola e “seguir em frente”.

Com a oposição entre as duas situações relatadas, afirma-se que o primeiro professor se aproximou mais das solicitações do documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais” (BRASIL, 2006), uma vez que o próprio afirma a necessidade de oferecer aos alunos do ensino fundamental uma formação que lhe proporcione consciência de sua condição de cidadão ativo e da interferência de sua postura política em processos sociais. Enquanto o segundo professor, não impediu e não incentivou que a aluna impedisse a criação e a propagação de imagens culturais que justifiquem as hierarquias sociais entre negros e brancos. Nesse seguimento, afirma-se que todo projeto racial atribui sentidos específicos à raça a depender do domínio que se pretende construir, e por isso, fomentam-se mecanismos para atribuição de sentido a certos traços fenotípicos para que a dominação de um grupo sobre outro possa ser legitimada e perpetuada (MOREIRA, 2020).

Com esse período de observação em uma escola localizada no centro e com status de escola para brancos e para famílias de classe média, evidencia-se os racismos presentes, diariamente reforçados e reproduzidos, formando a mentalidade dos alunos, cidadãos e responsáveis pelos anos seguintes do projeto social da nação. Com essa experiência, conclui-se a necessidade urgente em envolver toda a comunidade escolar e todos os grupos sociais no debate da educação das relações étnico-raciais e no grau de implementação da lei 10.639/03 desde sua promulgação. Nesse espaço, reafirma-se o que uma variedade de documentos e pesquisas já constavam, que o enfrentamento e o combate ao racismo à brasileira não são responsabilidades exclusiva da população negra brasileira, uma vez que a mentalidade narcísica da população branca é impeditiva de uma sociedade democrática e equitativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que as experiências destacadas são opostas no que tange a proposta da implementação de ações antirracistas na unidade escolar, além da diferença entre atitudes, valores e o fomento de prioridades entre as duas equipes

gestoras. A primeira escola, a que está localizada na região sul da cidade, além de demonstrar interesse em conhecer a configuração socioespacial que abarca toda a população da comunidade, buscou realizar ações que fossem significativas para seus alunos e sua família, e quando pontua-se sobre “ter significado”, compreende-se a consideração respeitosa pela diversidade humana e étnico-racial brasileira. Já a segunda escola não demonstrou interesse no estudo aprofundado das relações étnico raciais no interior de sua unidade, o que traz como consequência o impedimento de debates, ações antirracistas e a possibilidade de ressignificações no relacionamento entre alunos, alunos e professores e ainda, entre a escola e o seu entorno. Diante os relatos trazidos, destaca-se a relevância de se ter uma equipe gestora bem informada no que se relaciona aos estudos das relações étnico-raciais e também sobre a formação de seu próprio país. Outro aspecto relevante é a formação continuada dos docentes, que se mostrou positiva e transformadora na primeira escola apresentada, ao contrário da segunda, que até o momento, apresentou um corpo docente despreparado para uma atuação antirracista.

Finalmente, percebe-se que é necessária maior investigação no que diz respeito às diferenças microrregionais de um mesmo município, pois a escola localizada mais próxima do centro parece desconhecer a participação do movimento negro na constituição do próprio município, além de não identificar, reconhecer e acolher os seus alunos negros, não sendo uma justificativa plausível, oposto à isto, de que uma escola “quase” sem alunos negros não teria que se preocupar com as relações étnico-raciais em sua unidade de ensino. Ademais, afirmar-se a urgência da população branca reconhecer a sua responsabilidade na formação da mentalidade racista brasileira.

Afirma-se que há um longo caminho a ser percorrido na área da pesquisa e da educação no âmbito das relações étnico-raciais, além da necessidade de conhecer mais experiências e reconhece-las na academia, enquanto espaços produtores de conhecimento e mudanças sociais.

Conclui-se que com a ausência de ações implementadoras da Lei 10.639/03 não há como construirmos e mantermos escolar que objetivam assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Marley de Fátima, Morais. **O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Unesp/ Franca, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União. Brasília-DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04 de mai. De 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 04 de mai. De 2022

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

FONSECA, J.D. **Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2012.

MOREIRA, D. **Racismo recreativo.** São Paulo: Editora Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

PAPALIA, D.E; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2013, 12^oed.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento Negro no Cenário Brasileiro: Embate e Contribuições à Política Educacional nas Décadas de 1980-1990.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SÃO PAULO, **Diretrizes do Programa de Ensino Integral.**, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

**NAS CARTEIRAS ESCOLAS, COMO O ALUNO NEGRO É VISTO?
LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE ESTUDOS EMPÍRICOS EIXO TEMÁTICO:
INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

Débora Luz Squilante

1. A VIDA IMITA A ARTE OU A ARTE IMITA A VIDA?

Zito Makoa era um aluno negro da 4^o classe do ano de 1962, época em que Angola ainda lutava por sua independência. E Zeca, aluno da mesma turma, era branco e o melhor amigo de Zito desde o 1^o ano na escola.

Zito era o culpado por todas as peripécias da turma, recebendo punições escolares com frequência e sendo estigmatizado como “negro malandro”. Já o Zeca era xingado pelos mais encrenqueiros de “amigos dos negros”.

A história de Luandino Vieira faz parte da obra “Contos africanos dos países de língua portuguesa” e conta a história de dois amigos, que combatem, juntos, os racismos no cotidiano escolar, e por vezes, escutam falas raivosas e depreciativas de uma professora, sendo que Zito é quem recebe os castigos físicos do diretor.

O personagem Zito não era brasileiro e tão pouco nasceu recentemente. Mas ele conta uma história que se repete: A diferença de tratamento entre alunos brancos e não brancos, com desvantagem social, simbólica e material para o segundo grupo.

E por outro lado, há a história de vida da professora negra Benedita Delmino, nascida no ano de 1951.

Em 2022, Benedita publicou o livro “Eu vi” pela editora Companhia do Invisível, relatando, por meio de poesias, sua história de vida e as violências impostas pelos racismos.

Uma jornada que não pode ser reduzida em poucas palavras, mas que se trata de uma professora que por bastante tempo continuou trabalhando como empregada doméstica, pois (p.42):

“Como no sonho fez-se desejar
Uma jovem mãe estudada
E uma escola a procurar
As diretoras diziam
Que experiência
Deveria comprovar
Mas como acontecer isso
Se ninguém oportunizar...
Mesmo com diploma na mão”

A professora africana brasileira com qualificação para iniciar de imediato a sua carreira docente testemunhou, antes mesmo de pisar no chão da escola, o preconceito e a discriminação racial na instituição formal de ensino, a qual foi incumbida pelo Estado Nacional de desenvolver mentalidades e preparar para o mercado de trabalho.

Verifica-se que discurso semelhante entre a primeira e a segunda história é a do não pertencer. Na vida cotidiana prática, as ações estão entre o recriminar com violência e a eliminação dos corpos negros, dentro e fora dos muros institucionais.

E em uma escola com a professora Benedita e com os alunos Zito e Zeca, quais histórias poderíamos contar?

Essa é a indagação que estimulou a revisão de literatura desse artigo e em seguida, selecionou histórias reais que devem ser escritas, discursadas e convertidas em denúncias de violências que se repetem cotidianamente nas escolas brasileiras.

2. NO ESPELHO, O NEGRO DE ONTEM E DE HOJE SE MIRAM:

Nos racismos à brasileira, as dinâmicas de reprodução e de manutenção partem de uma diversidade de violências e privações.

Esse trabalho, fortalece e credita na ideia de que as ações mais intensas produzidas dentro deste país e por extensão, as instituições de ensino são: O silenciamento, que grita alto, e o discurso do não-pertencer.

Com a finalidade primeira de elucidar essas ideias, percorre-se ao ano de 2016 e ao estudo de Barbosa-Pereira.

O autor investigou o fenômeno social denominado de “Rolezinho no shopping”. A palavra rolezinho tem origem em “rolê”, uma gíria comumente usada por jovens que desejam fazer um passeio, circular pela cidade.

Pelas redes sociais, os jovens marcavam de se encontrarem em algum Shopping e juntos, realizavam o passeio, visando a diversão e o aproveitamento do espaço compartilhado.

Barbosa-Pereira (2016) demonstra o quanto os grupos incomodaram e geraram medo nos lojistas, administradores e frequentadores dos shoppings, ocasionando em ações policiais repressivas e com a finalidade de expulsá-los do local.

Para melhor análise das ocorrências, apresenta-se, pelas palavras do autor, um pouco sobre os protagonistas dos encontros entre jovens (p.546):

“...Gostavam de ouvir música funk e, em determinados momentos do encontro, cantaram músicas do repertório do chamado funk ostentação”.

Na continuidade do trabalho, é possível identificar que a maioria dos jovens eram negros e pobres. Como consequência, a mídia noticiou que a intenção dos rolezinhos eram realizar “arrastões”, ou seja, assaltos em grupo. E assim, os passeios foram criminalizados e se tornaram alvo certo da polícia, a qual agia em conformidade com as afirmações racistas e preconceituosas.

Enquanto isso, os jovens estavam a buscar afirmação e reconhecimento, demonstrando que também poderiam ser consumidores e cidadãos.

Anterior ao questionamento de como o aluno negro é visto, questiona-se como o negro brasileiro é visto no seu próprio país.

Para responder, concorda-se com Hasenbalg (2022) que apesar dos esforços já realizados – como os próprios rolezinhos que demonstravam a capacidade de consumo da população preta – a identidade do negro está basicamente definida pelos brancos.

Na vida cotidiana, essa identidade corresponde à estereotipação dos papéis e lugares do negro. Cita-se, como uma das liberdades desiguais do campo simbólico, a imagem distorcida enquanto consumidor em potencial.

Nos cenários apresentados, em shoppings, nota-se discursos e comportamentos que sinalizaram qual era o lugar do negro, fora do shopping. E simultaneamente a eliminação rápida, antes que ele “passe a pertencer”, observou o silenciamento.

Declara-se que a mídia e a segurança pública não se interessaram em conversar com os jovens e conhecer as suas motivações e em nenhum momento se recordaram da característica óbvia e esperada para a faixa etária, os encontros com os pares.

Com a apresentação destes dados, notou-se que ainda encontramos nas escolas, nos centros comerciais, nas praças públicas algumas figuras conhecidas. Afirma-se que não é necessário ir aos museus ou bibliotecas universitárias para se encontrar com Gilberto Freyre, Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Florestan Fernandes.

Para análise dos discursos racistas na manutenção do racismo à brasileira e para compreender que passado e presente seguem uma dinâmica temporal viva e sistêmica, fomentando os interesses dominantes e colonizadores, apresenta-se os estudos de Carlos Hasenbalg (2022).

No início da década de 30, os estudos acadêmicos de Freyre o levou a discursar sobre a mistura racial da população do país, e como consequência,

disseminou a ideia de que o Brasil era um país sem preconceito e discriminação raciais.

E sequencialmente a esta concepção, afirma-se que existem oportunidades econômicas e sociais iguais para negros e brancos.

Assim, na década de 40 e 50, os pesquisadores das relações raciais no Norte do país, influenciados ainda pelo arcabouço teórico de Freyre, desacreditaram a discriminação racial e seus efeitos em relação a mobilidade social do negro.

Verifica-se com Barbosa-Pereira (2016), a partir dos "rolezinhos", que a mobilidade social do negro é determinada pelo racismo ambiental e por uma mentalidade coletiva que determina o acesso aos espaços sociais. No entanto, desde a década de 40 e 50, o discurso oficial é que as oportunidades são iguais, não cabendo a responsabilidade do grupo social branco debater as diferenças nas condições de vida e ao acesso aos espaços públicos ou privados.

Nas décadas de 50 e 60, as linhas de pesquisa da escola de São Paulo influenciaram nas atitudes e opiniões subsequentes.

Para Hasenbalg (2022), os trabalhos dos três autores, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, apresentam suposições e conclusões em comum.

A situação social do negro, como a marginalização e a quase impossibilidade de ter um emprego formal, se devia as heranças do antigo regime escravista. Nesse cenário, o trabalhador negro tornou-se o culpado por não ter condições de assumir uma identidade de cidadão e trabalhador livre.

Na obra de Florestan Fernandes, há uma análise mais detalhada do período de pós-abolição. Para o autor (1964), a preferência por empregadores brancos imigrantes aparecem junto com uma forte ênfase nas deficiências culturais do ex-escravizado, como citou, a ausência de normas organizadas de comportamento social e familiar.

Verifica-se que impedimento semelhante foi notado na história recente de Benedita Delmino (2023). A professora, mesmo com diploma, era negra, empregada doméstica, mãe de um menino autista e com um histórico de cortadora de cana. Com essa "desorganização social e familiar" (leia-se na visão da branquitude), quem a contrataria?

Contudo, afirma-se que a perspectiva proposta nesse artigo não pretende excluir e nem negar os avanços notórios desde o século XX na mentalidade e na política brasileira, como o olhar brasileiro para o continente africano e o reconhecimento da verdadeira história e a formação do seu povo (FONSECA, 2018 e 2023), a construção das políticas de ações afirmativas (FONSECA, 2009) a história e a luta do movimento negro (GOMES, 2017; GONZALEZ, 2022) e a consequente obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da

Rede de Ensino a História e a Cultura Afro-brasileira a partir de 2003 (BRASIL, LEI 10.639/03).

Sobre o currículo escolar, observa-se que ele funciona enquanto um documento de caráter normativo, estabelecendo e assegurando a aprendizagem de todos os alunos em território nacional (BRASIL, MEC, 2023).

Assim, é de extrema importância e urgência a vigilância em relação ao cumprimento da Lei 10.639/03, principalmente porque é através dele e durante a sua aplicabilidade em cada escola deste país, que os atores sociais da escola apreendem as formas de vida e cultura que devem ser valorizados, assim como as noções particulares de raça e as posições sociais correspondentes.

Ademais, justifica-se que os currículos devem ser constantemente revisados, mas sempre partindo dos seguintes questionamentos: Quem são os alunos brasileiros? Quem são os seus professores?

Para iniciar essa resposta, apresento a análise de Fonseca (p.32, 2018):

“Há diversos Brasis presentes neste território nacional tão diverso e dispare um do outro, posto que aí se situam as nossas diferenças regionais e as nossas desigualdades étnico-raciais e sexuais, denunciando que não há uma escravidão superada no Brasil, mas que ainda existem escravidões e dominações espúrias no país”.

Para dar continuidade na resposta, primeiramente se faz necessária a união e solidificação dos Brasis, o que será possível com um olhar direcionado para a diversidade de demandas e intelectualidades que nesse país já se presentificam.

É essencial que o campo das ciências sociais e humanas acompanhem sistematicamente os processos educacionais e que contribuam para subsidiar a intervenção escolar perante situações de discriminação e tratamento desigual embasados nos racismos à brasileira.

Jango (2017) enfatiza que também é função da escola quebrar os padrões brancos da histórica, cultura e estética, fomentando a autoestima e a autorepresentação positiva dos alunos negros, além de atuar em prol de uma mentalidade antirracista e com o direito resguardado de cada aluno conhecer a sua história pessoal, familiar, coletiva e ancestral.

Devido a conjuntura social, histórica, política, cultural e simbólica em que vivem os povos brasileiros, o Conselho Federal de Psicologia (2017) reconhece que as vivências racistas impactam na constituição dos sujeitos podendo torna-los inseguros e com sentimento de incapacidade, havendo simultaneamente a força do discurso meritocrático, culpabilizando-os pelas condições de vida em que se encontram.

Os adolescentes e jovens negros que não têm oportunidade para elaborar e ressignificar essas experiências negativas, posteriormente também não conseguirão mobilizar forças para lidar com os diferentes racismos que são cotidianamente submetidos (ARRUDA, 2022).

Por outro lado, observa-se que há uma parcela de adolescentes que sofrem racismo e a que partir da dor da violência criam mecanismos de luta e denúncia. Arruda (2022) cita a militância, a arte e os estudos.

Dentro das escolas é possível utilizar-se destas três formas, além de buscar outras estratégias, as quais poderão ser criadas a partir do momento em que a educação decidir em alto e bom tom que não permitirá mais o silenciamento e a negação da existência dos conflitos raciais.

Ressalta-se, ainda, que com frequência o tratamento diferenciado não é explicitamente atribuído a cor da pele ou a qualquer característica advinda da africanidade. Como por exemplo, quando o discurso meritocrático torna-se o elemento central da linguagem ou da justificativa de uma atitude.

3. LISTA DE CHAMADA: QUEM ABAIXA E QUEM LEVANTA A CABEÇA?

Foram coletadas histórias reais de diferentes investigações empíricas, com o interesse principal de refletir e debater a trajetória escolar dos alunos negros desde a educação infantil até o ensino médio.

Por ser tratar de diferentes histórias de vida, conta-se com diferentes regiões, estados e cidades, mas com um elo em comum: Os racismos estão emaranhados nas engrenagens do sistema de ensino, servindo e sendo servido pela opressão, discriminação e preconceito racial da sociedade.

O Sistema de Ensino Brasileiro determinou, a partir da Lei nº 12.796 de 2013, que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo organizada pela pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, MEC, 2023).

Seguindo a ordem das etapas de escolarização, as discussões desse trabalho iniciam-se pela Educação Infantil, também denominada de pré escola, a qual tem como finalidade “*o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*”, como especificado no artigo 29 da Lei nº 12.796/13”.

O primeiro estudo empírico apresentado, trata-se de uma professora de educação física, com atuação em uma escola pública localizada na comunidade da Mangueira, no Rio de Janeiro.

A professora relata (2021) que no portão da saída da escola, presenciou uma cena em que a aluna Sophia, com 4 anos de idade, escondia os penteados de coque com uma blusa, enquanto a face do rosto demonstrava tristeza.

Na publicação parcial da investigação, há um relato dessa cena (RAIMUNDO; TERRA, 2021, p.3):

Logo, perguntei: o que estava acontecendo? Naquele instante, nos entreolhamos e o silêncio tomou conta daquele ambiente, os segundos pareciam horas. Assim, esquivando-se da pergunta, ela me responde: - Estão rindo do meu cabelo!

Com esse episódio em mente, a professora se permitiu refletir e se aprofundar em diversos questionamentos, que posteriormente influenciaram sua atuação pedagógica e desenvolvimento como pesquisadora, entre eles:

Como o racismo poderia se fazer presente, desde a tenra idade, em uma comunidade constituída por uma grande população negra e com intensa produção cultural devido a agremiação da escola de Samba “Estação Primeira de Mangueira”? Há quanto tempo, enquanto professora negra e da comunidade, ela não olhou e não escutou as práticas discriminatórias?

Observa-se que esse estudo, embora realizado entre os anos de 2018 e 2021, assemelha-se com os relatos compartilhados em 1982, na *Coletânea Fala*, por Maria Beatriz Nascimento.

Maria Beatriz, importante historiadora, professora, pesquisadora do protagonismo negro no meio acadêmico e ativista pelos direitos humanos de negros e mulheres brasileiras (1942 – 1995), compartilha suas vivências cotidianamente ao sair de casa, em meados de 1954 (2022, p. 136):

Eu era a caçula e tinha um cabelo bem rentinho. Por causa disso a molecada da rua me chamava de João e ficava me provocando toda vez que que passava para a escola ou ia fazer algum mandado pelas redondezas. Era um horror. Pra eu ir à rua era uma tortura...”

Interessante frisar as similitudes dos comportamentos das crianças e jovens apesar de décadas. Nesse caso, se passaram cerca de 65 anos e os deboches, ridicularizações, humilhações direcionadas às infâncias negras permanecem, especialmente as que enfatizam os traços fenótipos próprios da identidade africana brasileira.

Retomando o estudo de Terra e Raimundo (2021) e a história da aluna de 4 anos, que foi nomeada na pesquisa de Sophia, esclarece que a professora organizou um planejamento de ensino com sequencias de aulas sobre cultura africana, afro-brasileira, a origem das crianças e sua correspondente identidade cultural.

A professora utilizou recursos lúdicos e com especial atenção as expressões corporais culturais, visto sua formação profissional. Cita-se, para compartilhar a ideia, o jogo do Labirinto, de Moçambique, e o jogo da amarelinha africana. Como resultado, as crianças iniciaram questionamentos e verbalizações sobre se identificarem como negros e com a cultura africana, além da mãe da Sophia ter ido à escola contar a professora o quanto aprendeu através das experiências da filha.

Pontua-se que o planejamento e a execução das aulas desta professora foram preparados a partir de muito estudo, dedicação e motivação. Mesmo assim, afirma-se que essas ações afirmativas e em prol da diversidade não custaram “mais tempo” das crianças dentro da escola e nem exigiu a compra de recursos caros, sofisticados e tecnológicos.

Segue-se para o Ensino Fundamental, ciclo com 9 anos de ensino. Em 9 anos de desenvolvimento, encontra-se crianças em fase escolar de alfabetização (1º ao 3º ano), pré-adolescentes (4º ao 6º ano) e adolescentes (7º ao 9º ano). Por causa da faixa etária, a organização pedagógica, a formação docente necessária e a complexidade gradualmente exigida em cada ano letivo, o Ensino Fundamental foi dividido em Anos iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º ano).

Apresenta-se, então, dois estudos empíricos: Um para os Anos Iniciais e outro para os Anos Finais.

Caroline Jango (2017), desenvolveu a sua pesquisa de mestrado na Universidade Estadual de Campinas, objetivando ampliar a discussão do racismo na educação, mas tendo como foco o olhar da criança sobre essa construção.

Para a autora (2017), muitas vezes as instituições de ensino são coniventes com práticas racistas, afetando o processo de construção da identidade das crianças negras. E por isso, em sua metodologia de pesquisa, ela optou por entrevistas crianças de diferentes escolas através de elementos gráficos e lúdicos, permitindo que elas falassem sobre a escola, suas dores e o papel do racismo enquanto mediador das relações humanas dentro das instituições.

Em uma das etapas da investigação, Jango (2017) buscou responder *quem as crianças seriam se pudessem escolher serem outras pessoas da sala*. A maioria dos meninos escolheram outros meninos para serem e todas as meninas escolheram outras meninas, embora a pesquisadora tenha solicitado que as crianças selecionassem 1 pessoa, independente de sexo ou gênero.

Os resultados parciais, relevaram que (p.266, 2017):

“Quão evidente é a tendência das crianças negras, de um modo geral, em escolher amigos brancos para serem, se pudessem ser diferentes do que são. Mais da metade das crianças, 56,86% fazem essa escolha”.

Para a autora (2017), esses dados, entre outros coletados, indicam que a criança negra está inserida em um contexto que desvaloriza e inferioriza a sua identidade africana. Ademais, destaca-se a frequência em que as crianças negras relatam o quanto os alunos brancos são inteligentes, estudiosos e comportados, justificando o porquê gostariam de ser parecidos com eles.

E é partir desse ambiente, que as crianças negras aprendem sobre os padrões brancos enquanto “superior” ou “mais bonito” e observam a aceitação positiva e distribuição de privilégios simbólicos - mais carinho, mais incentivo, mais instruções pedagógicas - por parte dos professores com as crianças brancas (CAVALLEIRO, 2021).

Gomes (2019) também enfatiza os prejuízos do racismo nos sujeitos da educação em toda categoria de idade, esclarecendo que (p.11, 2019):

“...sofrerão ainda mais as crianças negras pela já constatada vivência do racismo e da confluência das desigualdades, das injustiças e seus impactos que recaem sobre a sua diferença racial inscrita na pele, no corpo, na ancestralidade”.

Representando os anos finais do ensino fundamental, apresenta-se a pesquisa de Jorge (2016), a qual foi realizada em uma escola pública no município de Bauru – SP.

O autor utilizou o espaço das aulas de História para oportunizar aos alunos do 6º ano discussões sobre racismo, objetivando a prevenção da violência racial no interior da unidade. Para tal, Jorge (2016) selecionou uma metodologia que o aproximasse, dos alunos, valorizando músicas, filmes, leituras e brincadeiras que os interessassem e promovendo rodas de conversa.

Na escola investigada, o autor observou que o racismo era um assunto ausente, mas que isso não significava que as crianças não sentiam, percebiam e compreendiam as discriminações raciais como violências. Esses dados são comprovados pelos textos curtos escritos pelos próprios alunos durante as aulas, por exemplo (p.9, 2016):

“Nessa escola existe muito preconceito e racismo e eu acho que tinha que parar com essas coisas por que somos todos iguais.

(aluno 5).

Preconceito não se deve fazer, racismo também não.

(aluna 14).

O racismo parte da premissa de que alguém é superior. O negro é sempre inferior. E dessa pessoa não se admite sequer que ela abra a boca (aluno 7)”.

Evidencia-se como as aulas de História foram importantes para a Educação das Relações Étnico-raciais, demonstrando ainda que os alunos devem

ser protagonistas das ações escolares, especialmente quando há urgência em combater e eliminar as diversas violências nos interiores das escolas.

Afirma-se que os alunos do 6º ano da escola de Jorge (2016), assim como de outras escolas, são observadores, inteligentes e motivados para pensar e debater sobre desigualdades raciais no Brasil, portanto, não há justificativas para a ausências de debates e projetos antirracistas distribuídas por toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil.

No Ensino Médio, a discriminação, o preconceito racial e o acúmulo de impactos negativos na trajetória escolar dos alunos negros continuam sendo frequentes e com episódios de violência duradouros.

Para a discussão, selecionou-se uma pesquisa de mestrado etnográfica realizada entre 2020 e 2022. Nela, a pesquisadora (SQUILANTE, 2022) coletou dados em uma escola estadual no interior de São Paulo, especialmente por meio de entrevistas formais e informais com membros da equipe escolar, como agentes de organização, merendeiras, coordenador e diretor.

Seleciona-se um trecho de uma conversa entre a pesquisadora e a merendeira da escola, que debatiam sobre o racismo na educação e naquela escola, em especial.

A merendeira, uma mulher negra, graduada em Contabilidade, e com três anos de experiência na Educação, relatou que a sua filha se formou no 3º ano do Ensino Médio, em 2020, nessa mesma escola em que atualmente ela trabalhava:

“_ Ela se queixava muito de os alunos falarem, o tempo todo, “oh senzala”. Isso ocorria quando ela passava perto de um grupo de pessoas da sala dela. Ela também acabou com raiva do próprio cabelo”.

Nesse relato, observa-se que os discursos racistas contra a aluna negra eram frequentes e duradouros, visto que a mesma se queixara várias vezes. Outro fato é que eram pessoas da sua própria turma, trazendo como consequência direta o medo e a humilhação enquanto obstáculos para a aprendizagem do conteúdo escolar e permanência na escola.

E após repetidas exposições, a consequência foi a raiva do próprio cabelo. Ou seja, surge, diante a dor da violência racial, o desejo de atacar ou alterar o seu traço de africanidade e por extensão, seu pertencimento racial.

Destaca-se que, em alguns casos, para que haja a manutenção de certa integridade psíquica e intersubjetiva das vítimas de racismo, criam-se mecanismo psíquicos defensivos, como por exemplo, a identificação com o agressor (CONSELHO DE PSICOLOGIA, 2017).

No caso apresentado, a tentativa do sujeito negro é se assemelhar mais com o grupo branco e se esquivar de agressões dirigidas ao seu pertencimento

racial, o que pode ocorrer através da tentativa de mudar algum aspecto do próprio corpo, como os cabelos.

Complementa-se com a visão de Jango (p. 270, 2017):

“A negação de si e a projeção do desejo no outro, de ser o outro, comporta, portanto, as representações sociais negativas da negritude e a supervalorização da branquitude, que vão constituir a identidade das meninas negras e estão na base do processo de fragmentação”.

E em relação aos agressores, argumenta-se que eles se direcionavam para a aluna negra com a agressão verbal “*oh senzala*” estavam - sob a proteção da suposta brincadeira – dizendo que ela não deveria estar ali, mas na senzala.

Novamente, nota-se que os discursos racistas se movimentam entre o pertencer e o não pertencer e de quais grupos teriam acesso a quais oportunidades sociais.

Adiciona-se que a escola também demarca o espaço social do desenvolvimento da intelectualidade, do acesso a informação, ao mercado de trabalho e a entrada na Universidade, notadamente para os alunos do Ensino Médio.

Assim, as agressões objetivam discursar sobre a inferioridade intelectual natural das pessoas negras, além de reforçar a superioridade das brancas, garantindo a manutenção de privilégios e vantagens sociais para o seu grupo, como analisa Hasenbalg (p. 88, 2022), que “*apesar do crescente descrédito do determinismo biológico e racial, o velho tema volta a aparecer com novas roupagens*”.

Recorda-se, ademais, que as relações raciais com estigmas negativos para a população negra brasileira não dizem respeito apenas aos ganhos materiais para os opressores brancos, mas há um conjunto de distribuição dos benefícios derivados do racismo (HASENBALG, 2022).

Exemplifica-se a maior disponibilidade de recursos e oportunidades sociais para se alcançar qualidade de vida, iniciando pelo tratamento positivo e maior incentivo aos estudos durante toda a trajetória escolar, e em seguida, maior probabilidade de se inserir no mercado de trabalho formal, com as garantidas dos direitos trabalhistas.

Adiciona-se que os alunos dessa escola fizeram associação entre “negros e senzala”, e intencionalmente, demonstraram cumplicidade e aceitação em relação ao período escravista e toda brutalidade, desumanidade e injustiças ocorridas, reforçando também posições de subalternidade e subserviência, estratégia comumente utilizada para manter aspectos ideários negativos sobre a população não branca (CIRQUEIRA, 2010).

Por outro lado, essa associação entre “negros e senzala” tem sido realizada dentro da escola e por isso, é facilmente apreendida e reproduzida pelos

alunos. Beatriz Nascimento já expunha, em 1976, o obscurantismo em que o negro foi mergulhado em relação a sua história ancestral e a si mesmo, incluindo as lutas travadas no passado.

Na visão da autora (1976), as crianças negras ao escutarem que os africanos viviam livres quando foram aprisionados e transportados, poderão se sentir revoltadas, mas ao mesmo tempo, aprenderão sobre a docilidade do negro, que por serem frágeis foram passivos diante da decisão branca de escraviza-los.

Como consequência, observa-se casos como a da aluna, identificada como “filha da merendeira”, em que não há o comportamento de procurar as autoridades da escola ou fora dela e de denunciar as agressões de cunho racista. Ou seja, o apagamento da história da população africana em seus diferentes países e no Brasil, torna-se mais uma estratégia racista para a manutenção de privilégios de um grupo dominante.

A história da luta, resistência e genialidade da população africana é um dos aspectos principais na História da formação do povo brasileiro e o acesso a esse conhecimento é indispensável para o combate ao racismo no contexto educacional.

Propõe-se que as escolas brasileiras retomem com mais intensidade, interesse e motivação os estudos, debates e a implementação da Lei 10.639/03. E que de imediato, enquanto mobilizam seus esforços internos e busquem o conhecimento e experiência do Movimento Negro, se responsabilizem em formar sujeitos com novas visões de mundo, atitudes e comportamentos.

Sugere-se que dois eixos principais sejam amplamente e rapidamente aplicados na Educação Básica:

a) escuta ativa e acolhedora em relação as experiências dos alunos negros e simultaneamente, o reconhecimento dos racismos no interior da escola, fomentando ações de combate e eliminação b) o fortalecimento da identidade africana brasileira e o pertencimento desta na sociedade, valorizando e comprovando toda a construção social, política, econômica e cultural advinda da riqueza do continente africano.

Esses eixos foram formados a partir do conhecimento e valorização de que o continente africano é o berço comum de toda a humanidade. E que no caso brasileiro, formou-se uma identidade nacional pautada pela herança cultural africana.

Espera-se que as denúncias das investigações empíricas sirvam para o debate e reflexão crítica da realidade a que estamos situados e que nos defrontamos diariamente. Afora o incentivo para que as universidades e seus correspondentes programas de ensino e pesquisa se comprometam com o desenvolvimento social, político, econômico, cultural e simbólico da sociedade, mas considerando o povo da nação, que é sobretudo africano brasileiro

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se, diante os dados empíricos, que os pressupostos dos ideários do sistema escravista se mantêm vivos de alguma forma – se alimentando também do sistema de ensino - e se expressam por meio de ofensas, xingamentos, apelidos, insultos raciais e vantagens social e moral indevida ao grupo branco.

Acredita-se que a escola é um dos dispositivos sociais mais importantes no combate e eliminação de práticas racistas, visto que é a responsável formalmente e legalmente em formar cidadãos e prepara-los para a sociedade, sem discriminação por sexo, cor, etnia e condições socioeconômicas.

Diante o direito de todos à educação desde a Constituição brasileira de 1988, afirma-se que, até o momento, o sistema de ensino tem falhado em seu cumprimento, já que nem todos são bem-vindos, acolhidos, respeitados e orientados em relação ao avanço de seus estudos, submetendo muitos alunos a diversas injustiças e ao fracasso e evasão escolar.

REFERÊNCIAS

Barbosa-Pereira, A. (2016). Os “rolezinhos” nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 545-557.

CAVALLEIRO, E.S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 6^o ed, 7^o reimpressão, 2021.

FONSECA, D.J. O negro no Brasil e seu olhar para a África e a América Latina: Um olhar sobre a globalização Sul-Sul. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*; Vol.1 - n.1. p.26-59. 2018

FONSECA, D.J. O ocidente mente – uma mente por detrás do Ocidente – a ciência. IN: *As mentiras do ocidente*. São Paulo: Selo Negro. Coordenação e organização Dagoberto José Fonseca, 1^o ed, p.192, 2022.

GOMES, N.L. RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: À PROCURA DE JUSTIÇA. *Revista e-curriculum, Programa de Pós Graduação em Educação da PUC/SP*, v.17, n.3. Dossiê Temático: Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social, 2019.

GONZALES, L. HANSEBALG, G. Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Zahar. 1^o ed. 2022.

JANGO, C. Aqui tem racismo: Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

JORGE, M. Ação pedagógica de prevenção às práticas racistas na escola: a percepção sobre racismo entre estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Revista: Educação, Artes e Inclusão, vol. 12, nº3, 2016.

NASCIMENTO, B. O negro visto por ele mesmo: Ensaio, entrevistas e prosa. São Paulo: Ubu Editora, Organizador Alex Ratts, 1º ed, p.240, 2022.

RAIMUNDO, A. C; TERRA, V.C. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. Revista Movimento, Programa de Educação Física da UFRGS, v. 27, p. e27018, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.108168.

SQUILANTE, D.L. A naturalização do racismo no cotidiano escolar e o não cumprimento da Lei 10.639/03: Obstáculos ao desenvolvimento social e humano. UNI FACEF: dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado Interdisciplinar, do Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF, 2022.

A EXCLUSÃO DA INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA NORMATIVA QUE REGULOU O PROFESSOR DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2023.

Genilson Donizete de Jesus Faria

Vânia de Fátima Martino

1. INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre o Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino de Minas Gerais trouxe a lume um importante ator no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, qual seja, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas - ACLTA. A tendência de projeção deste profissional reflete a centralidade de sua atuação no processo de estabelecimento da Educação Especial Inclusiva no âmbito da segunda maior rede estadual de ensino no Brasil. Por outro lado, a produção acadêmica sobre este profissional se concentra nos anos de 2017 a 2020, indício de um interesse recente e crescente sobre a matéria (VAZ e VIANA, 2022).

O papel desempenhado pelo Professor ACLTA nem sempre está claro para a comunidade escolar em que está inserido. Proposto como profissional com formação especializada em Educação Especial na rede regular de ensino e agente intermediador ente o estudante com deficiência e o corpo docente regular (BOAVENTURA JR, 2019).

Este cenário de estudo recente carece, contudo, de um estudo sistemático da disciplina normativa que regula a o provimento deste posto profissional em toda a extensão da rede. A compreensão das normas que disciplinam a estabilidade do vínculo e a escolaridade dos profissionais que desempenham a função ajudam a compreender a dimensão que esta política pública assume para o Gestor Público. É neste flanco que se insere o presente estudo, de natureza exploratória e descritiva. O objetivo do presente trabalho é compreender os modos pelos quais a rede estadual de ensino de Minas Gerais seleciona os profissionais para o desempenho desta função, com especial ênfase na presença de profissionais estáveis ou contratados e na escolaridade exigida para o seu desempenho, adstrita a um recorte temporal que permita compreender de plano as tendências e variações mais recentes, em especial nos últimos cinco anos (2018 a 2023). A partir da compreensão destas características do profissional admitido nestas funções é possível inferir os predicados demandados deste profissional pela rede mineira de ensino e o lugar que ele ocupa no complexo profissional mobilizado pela educação pública.

2. MÉTODO

Para compreender os mecanismos legais de provimento funcional da Educação Especial e Inclusiva na rede estadual de ensino de Minas Gerais procedeu-se ao levantamento dos atos normativos legais emanados do Congresso Nacional e da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, bem como os diplomas infralegais da Secretaria de Estado de Educação, órgão ligado ao governo do Estado de Minas Gerais, estritamente relacionados com a temática. Para as leis em sentido estrito (leis ordinárias e tratados internacionais) que tangenciam esta política pública o recorte proposto pretendeu alcançar todo o ordenamento vigente em ambas as esferas (federal e estadual) dada a exiguidade de material normativo especificamente voltado para a política. Quanto às normas infralegais (resoluções, notas técnicas e editais), tem como recorte temporal proposto os últimos cinco anos (2018 a 2023), considerada a quantidade de atos normativos relativos à temática produzidos a cada ano no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Deste recorte, resultaram como objeto do presente estudo as normas a seguir qualificadas. Em âmbito federal, as disposições relativas ao atendimento educacional especializado na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e no Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014). Já na esfera estadual, foram trazidos à análise excertos atinentes da Constituição do Estado de Minas Gerais (1989) e do Plano Estadual de Educação (Lei Estadual nº 23.197/2018), ambos do Estado de Minas Gerais.

A partir deste cenário, para compreensão da disciplina normativa estadual sobre a escolaridade e a presença de servidores efetivos e contratados no exercício da função de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas na rede estadual de ensino, foi indispensável a leitura das Resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que – anualmente – orientaram o processo seletivo de inscrição para contratação e organizaram o Quadro de Pessoal das escolas estaduais. Da compreensão deste complexo normativo exsurge uma compreensão mais adequada do conjunto de disposições que regem a atuação deste profissional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atendimento educacional especializado é uma dimensão indissociável da contemporânea concepção da educação enquanto política pública

positiva do Estado, de forma que a obrigatoriedade da sua oferta pelas redes públicas de ensino ficou consignada na Constituição da República desde a sua redação original, em 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Este atendimento é dever do Estado na efetivação da educação escolar pública, nos termos do art. 4º, III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), dirigido aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Esta oferta, segundo o mesmo dispositivo, é transversal a todos os níveis e modalidades de ensino com preferência de oferecimento na rede regular de ensino público. Para garantir a efetivação desta política, a LDB, determina aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar aos educandos que demandarem educação especial, a presença de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado” (art. 59, III).

Por seu turno, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada em Nova York em 30 de março de 2007 e inserida no ordenamento jurídico interno brasileiro por meio do Decreto nº 6.949/2009, determinou aos Estados Parte a responsabilidade de assegurar que “as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (art. 24, item 2, d.)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, plasmado na Lei nº 13.146/2015, enfatiza a educação como direito assegurado à pessoa com deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015)

O mesmo diploma determina como responsabilidade do poder público assegurar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (art. 28, XI), bem como a “oferta de profissionais de

apoio escolar” (art. 28, XVII) como meio de implementação efetiva da inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Para tanto, no art. 3º, XIII, qualifica o profissional de apoio escolar como sendo:

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015).

Também o Plano Nacional da Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também manifestou a importância do Atendimento Educacional Especializado no atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino como política estruturante da inclusão deste público. A meta nº 4 está assim impressa:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Uma das ações propostas para consecução desta meta se expressa precisamente na ampliação e profissionalização do corpo funcional destinado ao atendimento desta demanda:

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014)

Em linhas gerais, a disciplina normativa federal que consagra o atendimento educacional especializado como política pública imprescindível na oferta da Educação Pública de qualidade é silente quanto a efetivação prática desta política, conferindo a cada Ente Federado autonomia para disciplinar no âmbito de suas redes as condicionantes na prestação do serviço. Não há no ordenamento jurídico federal - por exemplo - exigência de escolaridade mínima para os profissionais atuantes nesta política ou estabilidade do vínculo funcional como fator de estruturação efetiva de uma política pública permanente e contínua. Desta autonomia deferida pela União a Estados e Municípios surge uma miríade de

quadros distintos, que refletem a realidade e o histórico de desenvolvimento da política no âmbito de cada Ente.

É neste contexto que se insere a discussão da realidade mineira no oferecimento do atendimento educacional especializado, com foco no profissional que diuturnamente acompanha os estudantes público desta política em sala de aula, na rede regular de ensino, atuando em conjunto com os demais professores e profissionais, qual seja o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas - ACLTA.

A Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, produzida em continuidade do processo de abertura política em fins da década de 1980, também expressa a importância do atendimento educacional especializado como espaço de materialização do direito à educação do estudante com deficiência:

Art. 198 – A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante:

III – atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; (MINAS GERAIS, 1989)

No mesmo processo de adaptação à realidade local da disciplina normativa federal, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais - instituído pela Lei Estadual nº 23.197 de 26 de dezembro de 2018 - muito se aproxima do texto do Plano Nacional de Educação, enfatizando a ampliação do equipamento funcional direcionado ao Atendimento Educacional Especializado como meio de efetivação desta política:

Meta 4 – Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular

4.12 – Apoiar a ampliação das equipes de profissionais de educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (MINAS GERAIS, 2018)

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, as Diretrizes Estaduais da Educação Especial Inclusiva foram fixadas pela Resolução da Secretaria de

Estado de Educação nº 4.256 de 2020. Ela assegura aos estudantes que demandam a Educação Especial a matrícula em escolas regulares em todos os níveis e modalidades de ensino, distribuindo as funções de inclusão entre os diversos profissionais atuantes nas escolas estaduais. Para os professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, a Resolução fixa como incumbência:

Art. 9º - [...]

I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;

II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;

III - Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;

IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;

V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;

VI - Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante. (MINAS GERAIS, 2020)

A função deste docente se desgarra das atribuições habitualmente direcionadas para o professor regente de aulas e turmas para conferir a este profissional o papel de articulador do currículo e dos distintos atores com vistas à eliminação das barreiras que afetem a qualidade do contato entre o estudante e o currículo. Em específico para o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, a mesma norma assim caracteriza sua atuação:

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

§ 1º - Nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas poderá atender mais de três estudantes.

§ 2º - É vedada a coexistência de mais de um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas em uma mesma turma.

§ 3º - A autorização do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas. (MINAS GERAIS, 2020)

Compreendida a função atribuída ao Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas na rede estadual de ensino de Minas Gerais, passamos à análise da escolaridade exigida para o ingresso na função, as condicionantes para a presença de servidores efetivos nesta área, bem como os meios de admissão de agentes temporários para o seu exercício. Para tanto, passaremos à análise das Resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que – anualmente – regulamentam o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino com o objetivo de perceber rupturas e continuidades na disciplina normativa que regula a presença deste profissional.

O primeiro elemento a ser considerado para a compreensão do perfil profissional do Professor ACLTA estimulado pelo ordenamento normativo local é a opção pela atribuição desta função a servidores efetivos - titulares de cargo público acessível por meio de nomeação em decorrência de aprovação em concurso, nos termos do art. 37, II, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - ou a agentes contratados temporários. (BOAVENTURA JR, 2019)

Para o ano de 2018, o ato normativo que regulou a atribuição de turmas, turnos e funções entre os servidores da rede estadual de ensino de Minas Gerais foi a Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017. Este ato estabeleceu a contratação temporária - então denominada designação para o exercício de função pública - como via subsidiária de provimento dos postos de trabalho, fixando a atribuição das funções a servidores efetivos como meio adequado de provimento da rede estadual de ensino:

Art. 26 - Somente haverá designação de servidor para o exercício de função pública, em cargo vago ou substituição quando não existir servidor efetivo ou estabilizado ou servidora designada, gestante em estabilidade provisória, que possa exercer tal função, observado o disposto nesta Resolução. (MINAS GERAIS, 2017)

Para atribuição de turmas, aulas e funções para os professores efetivos, inclusive para o exercício das funções relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, o mesmo ato estabeleceu como critério:

Art. 13 - A atribuição de aulas entre os professores deve ser feita no limite da carga horária obrigatória de cada cargo, observando-se, sucessivamente:

I – o componente curricular constante da titulação do cargo;

II – outro componente curricular constante da titulação do cargo;

III – outro componente curricular para o qual o professor possua habilitação específica e/ou formação especializada. (MINAS GERAIS, 2017)

Em linhas gerais, a norma estabeleceu que, preferencialmente, os servidores titulares de cargo efetivo deveriam compor sua carga horária de trabalho com aulas do componente curricular constante na titulação do cargo, e subsidiariamente poderiam assumir aulas de outros componentes ou outras funções para as quais detinham a habilitação exigida pela norma. A discussão acerca da escolaridade mínima exigida para o desempenho destas funções será feita adiante.

A possibilidade de atribuir a servidores efetivos as funções relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado fica melhor evidenciada no art. 13, § 1º, da mesma norma, com redação dada pela republicação da Resolução no Minas Gerais - Diário Oficial do Executivo de 30 jan. 2018:

§1o - Excetua-se do caput deste artigo o professor efetivo, com carga horária completa, que optar por atuar nas funções para atendimento à Educação Especial, desde que comprove a formação especializada nos termos da Resolução vigente e desde que tenha vaga disponível na escola após o remanejamento dos excedentes da localidade. (MINAS GERAIS, 2017)

A norma assim posta permitiu a professores efetivos titulares dos mais diversos componentes curriculares assumir as funções do Atendimento Educacional Especializado, desde que possuíssem a escolaridade mínima exigida para tanto. Subsidiariamente, para os postos de trabalho não preenchidos por meio da atribuição a servidores efetivos, a norma permitiu - como disposto no art. 26 supracitado - a contratação temporária de servidores que não compunham o quadro funcional efetivo. Em linhas gerais, este é o quadro normativo que regulou a presença de servidores efetivos e contratados nas funções da Educação Especial Inclusiva na rede estadual de ensino no ano de 2018, em especial quanto ao Professor de ACLTA.

Para o ano de 2019, uma nova Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais regulando a matéria foi publicada. Trata-se da Resolução nº 4.112, de 07 de janeiro de 2019. Seu teor, contudo, coincide exatamente com o disposto no ato anterior, com uma discreta alteração na numeração dos artigos, mantendo idêntica disciplina.

Uma redefinição destes critérios ocorre, entretanto, em novembro de 2019, quando uma Nota Técnica expedida por uma diretoria interna à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais altera os critérios de atribuição das funções do Atendimento Educacional Especializado. Trata-se da Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI nº 04/2019 da Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais em conjunto com a Coordenação de Educação Especial Inclusiva, datada de 27 de novembro de 2019, que a título de trazer elucidações sobre o cargo/função na Educação Especial trouxe as diretrizes que seriam adotadas pela disciplina

normativa a ser implementada a partir de 2020. A decisão e seus fundamentos foram assim expressos:

I. Sobre o cargo de Professor para atuar na função de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas:

Não será autorizado ao Professor Efetivo, a partir do ano de 2020, assumir a função de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), mesmo com formação especializada, pelos motivos elencados a seguir:

1. Por não se tratar da função para a qual o professor assumiu a nomeação.

2. A função de ACLTA é uma autorização especial de atendimento para estudantes com deficiência que tem como objetivo favorecer a autonomia e independência no processo educacional, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.

3. Nas situações em que o estudante com deficiência solicitar transferência para outra escola e/ou município o professor efetivo ficará sem função, devendo assim retornar para a regência da turma, independentemente do período do ano em que ocorrer a transferência. Tal situação implicará na dispensa do professor que foi designado para substituição na regência, causando alterações na metodologia e didática na sala de aula e gerando grande prejuízo pedagógico a todos os estudantes, devido à rotatividade de professores.

4. No casos em que o estudante com deficiência se afastar temporariamente por licença médica, haverá também alterações na regência, uma vez que o professor efetivo retornará para a regência, gerando a dispensa do professor designado. Após o retorno do estudante com deficiência para as atividades escolares o professor efetivo retornará à função de ACLTA e novo professor será designado para seu lugar. Assim, a turma passaria por, no mínimo, 3 professores diferentes ao longo do ano, trazendo fortes impactos para a escolarização.

5. Nas situações em que há desistência do professor efetivo à função ACLTA no decorrer do ano, este retorna à regência originando dispensa de professor designado, causando novamente prejuízo pedagógico a todos os estudantes. (MINAS GERAIS, 2019, p. 1)

Disposições semelhantes alcançaram as demais funções da Educação Especial Inclusiva, como o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o Professor Intérprete de Libras.

Em síntese, o fundamento aduzido pela Administração Pública para limitar a atuação de servidores efetivos no Atendimento Educacional Especializado foi a instabilidade e a transitoriedade da demanda nesta dimensão da Educação Básica frente à permanência do cargo efetivo, conduzindo a inevitáveis rupturas no processo educacional dos estudantes regulares. Esta postura, entretanto, desvela uma distinção entre a preocupação com a continuidade do Ensino Regular e da Educação Especial e Inclusiva. Ao passo que a primeira é posta em relevo e tem

destacado o impacto negativo da alternância de professores, para a segunda destaca-se a transitoriedade da demanda, reveladora de uma perspectiva de Educação Especial que é subsidiária e temporária, sem uma política permanente de implantação das ações e de provimento do quadro funcional.

Para o ano letivo de 2020, a disciplina normativa para o provimento das funções de Professor de ACLTA tomou novo contorno amoldando-se ao disposto na Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI nº 04/2019. Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 4.265, de 15 de janeiro de 2020, inovou limitando a presença de professores efetivos na Educação Especial Inclusiva:

Art. 12 - [...]

§1o Em conformidade com a Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI no. 04/2019 e Informações Complementares o professor efetivo com formação especializada nos termos da Resolução SEE no 4.230/2019, poderá atuar nas funções para atendimento a Educação Especial, em escola com vaga disponível, sucessivamente nas seguintes situações:

- a) o servidor efetivo excedente nomeado para o cargo de Regente de Turma pelo edital SEPLAG/SEE no 05/2014;
- b) o professor efetivo em situação de excedência na escola;
- c) o professor efetivo excedente da localidade;
- d) como extensão de carga horária opcional, desde que não possua saldo de aulas no componente curricular para o qual foi nomeado;
- e) designação de candidato habilitado observando-se a ordem de prioridade estabelecida pela legislação vigente. (MINAS GERAIS, 2020)

A partir desta nova forma de provimento das funções do Atendimento Educacional Especializado, a atuação de professores efetivos foi drasticamente limitada. As hipóteses de atuação de um servidor de carreira ficaram limitadas à excedência total do servidor na escola ou na localidade, ou subsidiariamente a título de extensão de carga horária quando não houver saldo de aulas no componente curricular da titularidade do cargo efetivo. A excedência se verifica quando a unidade de lotação ou a localidade não possuem mais aulas vagas para atribuir a um professor efetivo. Nesta condição, o professor assume aulas de outro componente curricular ou outras funções, desde que detenha habilitação legal para tanto. A extensão de carga horária, por seu turno, é a ampliação opcional da jornada semanal de trabalho do professor para assumir aulas ou funções para as quais detenha habilitação. Em outros termos, a partir da Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI no. 04/2019, um professor efetivo só pode assumir alguma função na Educação Especial e Inclusiva se não houver na localidade saldo de aulas de componente para o qual seja habilitado.

Disposições semelhantes foram endossadas nas Resoluções que organizaram o Quadro de Pessoal das escolas estaduais nos anos subsequentes. Para os anos de 2021, 2022 e 2023, foram publicadas a Resolução SEE nº 4.486 de 22 de janeiro de 2021, a Resolução SEE nº 4.672 de 07 de dezembro de 2021 e a Resolução SEE nº 4.789 de 11 de novembro de 2022. Nos três atos destinados ao mesmo fim – qual seja, organizar o Quadro de Pessoal das escolas estaduais –, o teor da disciplina foi idêntico, alinhando-se as disposições da Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI no. 04/2019 no sentido de limitar a presença de professores efetivos nestas funções.

Se a presença de professores efetivos passa - a partir de 2020 - a ser consideravelmente restrita, o mesmo não se pode dizer de professores contratados. A admissão de professores contratados para o desempenho desta função ficou limitado à comprovação da escolaridade mínima exigida. Deste ponto exsurge o segundo foco do presente estudo, qual seja, a escolaridade exigida dos profissionais para o desempenho destas funções. Para compreender este aspecto, tomaremos como baliza o mesmo recorte temporal: os anos de 2018 a 2023, lançando mão das Resoluções da Secretaria de Estado de Educação que – neste intervalo – regulamentou a contratação temporária de Professores de ACLTA.

Para a Contratação Temporária no ano de 2018 – denominada pelo ordenamento jurídico mineiro então vigente como Designação para o Exercício de Função Pública – a inscrição e classificação de candidatos interessados foram regulamentadas pela Resolução SEE nº 3.643 de 20 de outubro de 2017. Para a contratação de profissionais para o exercício da função de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, a Resolução estabeleceu que:

Art. 25 – Os candidatos à designação para a função de Professor de Educação Básica (PEB) para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos e para a função de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, serão classificados em listagem única, por município, observando-se a habilitação e a escolaridade previstas no QUADRO I, do Anexo IV desta Resolução, e a formação especializada estabelecida no item 11 do referido Anexo. (MINAS GERAIS, 2017)

A habilitação e a escolaridade referidas no documento são as seguintes:

QUADRO I - Habilitação e escolaridade exigidas para atuar nas funções de Tradutor e Intérprete de Libras e Guia Intérprete, Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos, nas escolas e nas atividades desenvolvidas no CAP, CAS e Núcleos.

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO

Habilitação e Escolaridade

1º - Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento ou curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado estritamente, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2, de 1997, ou do art. 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015) em qualquer área do conhecimento.

2º - Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento ou curso superior (bacharel ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento.

3º - Matrícula e frequência em um dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

4º - Matrícula e frequência a partir do 2º (segundo) período, exceto no três últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

5º - Matrícula e frequência a partir do 2º (segundo) período em curso superior (bacharel ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento.

6º - Curso Normal em nível médio.

[...]

11. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA (PEB) para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos e no Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas.

O candidato deverá comprovar habilitação e escolaridade previstas no QUADRO I deste Anexo, acrescidas da seguinte formação especializada.

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO

Formação Especializada

1º - Licenciatura Plena em Educação Especial.

2º - Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva e licenciatura plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo, 360 horas de conteúdos da Educação Especial.

3º - 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.

Em síntese, o candidato deve comprovar a escolaridade mínima exigida pelo Quadro I (que prefere licenciados em qualquer área em detrimento de não licenciados e não graduados) cumulada com a formação especializada exigida pelo item 11 (que estabelece a precedência de candidatos graduados ou pós graduados em Educação Especial).

Neste contexto, a preferência para o provimento dos postos de trabalho privilegia os candidatos licenciados e – entre estes – aqueles que possuem

cumulativamente a licenciatura em Educação Especial, mas não estabelece distinção entre as licenciaturas para classificar os candidatos. Relevante considerar também a possibilidade legal de contratação de um candidato não licenciado, com precedência – entre estes – por aqueles que possuem outras graduações, sem descartar – de plano – a possibilidade de contratação de profissionais não graduados.

Para o ano letivo de 2019, o ato que estabeleceu os critérios de inscrição e classificação de candidatos a ocupar as funções públicas foi a Resolução SEE nº 3.995 de 24 de outubro de 2018. O novo ato, apesar de renumerar a articulação das disposições supracitadas, manteve idêntico teor do texto, com as mesmas prioridades e possibilidades de contratação de não licenciados.

Ainda no ano de 2019, foi veiculada a Nota Técnica SEE/DMTE - CEEI nº 04/2019, anteriormente analisada, que – além de limitar a presença de servidores efetivos no Atendimento Educacional Especializado – estabeleceu novas diretrizes para a escolaridade exigida quando da contratação de Professores de ACLTA para o ano seguinte. O documento fixou que:

A partir do ano de 2020 a SEE-MG definiu como primeiro critério para classificação de candidatos para as funções na Educação Especial – professor de ACLTA, o curso de Pedagogia, por considerar que o profissional da área da Pedagogia possui em sua formação inicial um conjunto de disciplinas que versam sobre as metodologias de ensino de diversas disciplinas, do trabalho metodológico e didático que perpassam por toda a área da educação. Ao mesmo tempo o conhecimento básico acerca do desenvolvimento humano e as teorias acerca do currículo colaboram para o melhor desempenho do trabalho do professor de apoio e de sala de recursos que são voltados, essencialmente, para o desenvolvimento de estratégias e habilidades que perpassam pelo conhecimento acerca do desenvolvimento humano e construção de metodologias de ensino diversificadas que são transversais a todas as disciplinas da educação básica. (MINAS GERAIS, 2019, p. 2)

Alinhada com essa nova orientação, a nova Resolução da SEE que regulou a inscrição de candidatos para contratação temporária em 2020 alterou os critérios de classificação dos inscritos. A Resolução SEE nº 4.230, de 13 de novembro de 2019, publicada para este fim, estabeleceu nova ordem de prioridades:

QUADRO I - Habilitação e escolaridade exigidas para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas funções de Tradutor e Intérprete de Libras, de Guia Intérprete, de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, na Sala de Recursos e nas atividades desenvolvidas no CAP, CAS e Núcleos.

Habilitação/Escolaridade

1º - Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior.

2º - Licenciatura Plena nas demais área do conhecimento, ou bacharel ou tecnólogo, acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), em qualquer área do conhecimento.

3º - Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.

4º - Bacharel ou tecnólogo em qualquer área do conhecimento.

5º - Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

6º - Matrícula e frequência a partir dos 2 (segundo) período, exceto os três últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

7º - Matrícula e frequência a partir do 2º (segundo) período em curso bacharelado ou tecnólogo em qualquer área do conhecimento.

8º - Curso Normal em nível médio – Habilitação Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A preferência dada para profissionais graduados em pedagogia – em detrimento de licenciados em outras áreas do conhecimento – é um critério legítimo da Administração Pública para prover os postos de trabalho com profissionais com formação mais alinhada as atividades a serem desenvolvidas. No caso particular do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – ACLTA, o conhecimento prévio das dinâmicas e fases da alfabetização e letramento são um considerável diferencial na seleção dos candidatos, em detrimento da formação em outras licenciaturas.

Nos anos subsequentes, a mesma disciplina normativa foi mantida por sucessivas resoluções anuais, mantendo a precedência de pedagogos em relação aos demais profissionais. No ano de 2021, as inscrições foram regulamentadas pela Resolução SEE nº 4.475 de 06 de janeiro de 2021, em 2022 o mesmo processo foi disciplinado pela Resolução SEE nº 4.673 de 09 de dezembro de 2021, e em 2023 as inscrições foram orientadas pela Resolução SEE nº 4.773, de 04 de outubro de 2022. Em todos estes diplomas, as disposições quanto à escolaridade exigidas dos profissionais atuantes como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas - ACLTA permaneceu semelhante às disposições já analisadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Malgrado as leis federais que tangenciam a Educação Especial Inclusiva enfatizem a importância do aparato profissional na efetivação desta política pública, elas se silenciam quanto ao perfil esperado, a escolaridade e estabilidade dos profissionais que atuem nesta política pública – entre eles o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – de forma a delegar, por via

omissiva, a Estados e Municípios a competência para dispor sobre o modo de efetivação desta política na realidade local.

Ademais, quando considerada exclusivamente as normas que se amoldam à categoria de lei em sentido estrito, esta política pública está consideravelmente desregulamentada. Este condição afasta o debate público e social - manifesto nas casas legislativas - do estabelecimento de balizas mínimas na conduções desta ação e atribui ampla margem de autonomia aos Poderes Executivos locais para gerirem o oferecimento desta política. Ante o silêncio das leis em sentido estrito, atos infralegais estabelecem os traços caracterizadores da efetivação desta política. Na realidade mineira, estas decisões ficam a cargo do Secretário Estadual de Educação que regula o aparato funcional disponibilizado para a efetivação desta política por meio de Resoluções, atos unipessoais, discricionários e anuais.

Esta configuração legal tende a criar um ambiente impermanente e inseguro na prestação desta política pública, que deixa de ser entendida como uma ação permanente e estruturada, e um direito ínsito ao estudante que demanda atendimento educacional especializado, para ser concebida como uma ação pontual e transitória, marcada pela instabilidade dos agentes que efetivam sua prática no cotidiano escolar. Há, neste contexto, um hiato entre a prática efetivada pelo ordenamento infralegal e a concepção do Atendimento Educacional Especializado como uma política pública permanente e indissociável da Educação verdadeiramente inclusiva e dos direitos já reconhecidos ao estudante com deficiência em âmbito nacional e internacional. Há, no ordenamento legal local infralegal, a tendência a produzir um corpo funcional marcado pela instabilidade e precariedade.

Por outro lado, a preferência por profissionais com escolaridade de nível superior e com formação especializada na área é um diferencial na construção de um corpo funcional capaz de compreender seu papel e atuar na efetivação desta política. Esta preferência, contudo, não afasta a possibilidade de atuação de profissionais não licenciados - ou mesmo de profissionais não graduados - como no Atendimento Educacional Especializado efetivado na rede estadual de ensino mineira.

Este quadro, em linhas gerais, sintetiza o cenário legal que dá suporte e regulamenta a ação dos Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no estado de Minas Gerais. Este posto funcional indispensável na materialização de uma Educação Especial Inclusiva, descrito como elemento de articulação do corpo docente na construção de um percurso adequado à realidade do educando com deficiência, se submete a uma disciplina normativa marcada pela discricionariedade e transitoriedade, sem segurança jurídica quanto à continuidade de sua atuação. Esta realidade desnuda um cenário mais amplo de precarização do trabalho docente na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA JR, Márcio. "Sobrou o Apoio!": Desencontros na Construção da Profissionalidade docente das Professoras de Apoio. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais-Belo Horizonte. 189p. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32665>. Acesso: em 19 jun. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Versão atualizada até a Emenda nº 114/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: em 19 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: em 20 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Poder Executivo, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: em 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Poder Executivo, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: em 06 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Poder Executivo, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: em 20 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais**: promulgada em 21 de setembro de 1989. 27. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021. 476 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70446/CE_MG_EC_108-2020.pdf?sequence=21&isAllowed=y. Acesso: em 20 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 27 dez. 2018, p. 2. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/plano-estadual-de->

educacao-lei-no-23197-de-26-de-dezembro-de-2018/#gallery. Acesso: em 06 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 02 dez. 2017, p. 42 a 45. Republicação no Minas Gerais - Diário Oficial do Executivo de 08 dez. 2017 e 30 jan. 2018, com nova redação. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3660-17-r.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 3.643, de 20 de outubro de 2017. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 21 out. 2017, p. 24 a 27. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3643-17-r.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 3.995, de 24 de outubro de 2018. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 25 out. 2018, p. 9. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3995-18-r.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.112, de 07 de janeiro de 2019. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a partir de 2019 e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 08 jan. 2019, p. 11. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4112-19-r.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.230, de 13 de novembro de 2019. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 14 nov. 2019, p. 19 a 26. Disponível em: https://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/2019/Resolucao_De_signacao/RESOLUCAO-SEE-N-4.230-DE-13-DE-NOVEMBRO-DE-2019_.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.256, de 09 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 10 jan. 2020, p. 28 a 33.

Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.265, de 15 de janeiro de 2020. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o ano de 2020. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 16 jan. 2020, p. 78 a 80.

Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4265-20-r%20-%20Public.16-01-20.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.475, de 06 de janeiro de 2021. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 07 jan. 2021, p. 34 a 40. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4475-21-r%20-Public.07-01-21.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.486 de 22 de janeiro de 2021**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 02 dez. 2017, p. 33 a 36. Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.486,%20DE%2022%20DE%20JANEIRO%20DE%202021%20-%20QUADRO%20PESSOAL%20\(1\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.486,%20DE%2022%20DE%20JANEIRO%20DE%202021%20-%20QUADRO%20PESSOAL%20(1).pdf). Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.672 de 07 de dezembro de 2021. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 08 dez. 2021, p. 14 a 18. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4672-21-r%20-%20Public.%2008-12-21.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.673, de 09 de dezembro de 2021. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de

Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo: Poder Executivo**, Belo Horizonte, MG, 11 dez. 2021, p. 161 a 172. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Publica%C3%A7%C3%A3o%2011-12-21%20-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204673-21.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.773, de 04 de outubro de 2022. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. **Minas Gerais Diário do Executivo: Poder Executivo**, Belo Horizonte, MG, 05 out. 2022, p. 24 a 37. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/4773-22-r-public.-05-10-22.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.789 de 11 de novembro de 2022. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo: Poder Executivo**, Belo Horizonte, MG, 12 nov. 2022, p. 78 a 81. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.789-DE-11-DE-NOVEMBRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais. Coordenação de Educação Especial Inclusiva. **Nota Técnica SEE/DMTE - CEEI nº 04, de 27 de novembro de 2019**. Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/18-designacao/426-informativo-nota-tecnica-educacao-especial>. Acesso: em 06 jul. 2023.

VAZ, Kamille; VIANA, Camila Paula Costa. A produção acadêmica sobre o professor de Educação Especial em Minas Gerais. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória/ES, v. 7, n. 14, p. 55-66, 16 jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41496>. Acesso: em 09 jul. 2023.

ÍNDICE

A

Adriana Neves Ezequiel Lopes de
Oliveira, 83
André Luiz Pereira Spinieli, 46

D

Dagoberto José Fonseca, 73
Débora Luz Squilante, 83, 96

F

Fausto Gonçalves Cintra, 7

G

Genilson Donizete de Jesus Faria, 110

M

Marley de Fátima Morais Borges, 73, 83
Matheus Felipe Silva, 33
Mayara Mayumi Sataka, 33

R

Rafael Afonso de Paula, 20

S

Silvio Carvalho Neto, 20

V

Vânia de Fátima Martino, 110
Vitor Xavier Gonçalves, 57, 70
Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo,
57, 62, 64

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br