



# CURRÍCULO

## *Temas & Contextos*

ELÓI MARTINS SENHORAS  
(organizador)



# **CURRÍCULO**

## ***Temas & Contextos***



# **CURRÍCULO**

## ***Temas & Contextos***

---

**ELÓI MARTINS SENHORAS**  
(organizador)



BOA VISTA/RR  
2022

## Editora IOLE

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



### EXPEDIENTE

#### Revisão

Elói Martins Senhoras  
Maria Sharlyany Marques Ramos

#### Capa

Alokike Gael Chloe Hounkonnou  
Elói Martins Senhoras

#### Projeto Gráfico e

#### Diagramação

Elói Martins Senhoras  
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

#### Conselho Editorial

Abigail Pascoal dos Santos  
Charles Pennaforte  
Claudete de Castro Silva Vitte  
Elói Martins Senhoras  
Fabiano de Araújo Moreira  
Julio Burdman  
Marcos Antônio Fávaro Martins  
Rozane Pereira Ignácio  
Patrícia Nasser de Carvalho  
Simone Rodrigues Batista Mendes  
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se31 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Currículo: Temas & Contextos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 235 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998358-1-0

1 - Brasil. 2 - Currículo. 3 - Educação. 4 - Estudos de Caso.  
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD-370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



## EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

*Prof. Dr. Elói Martins Senhoras*

(Editor Chefe)





# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
------------	----

---

CAPÍTULO 1   A Flexibilização do Currículo e a Importância dos Projetos Educacionais no Estado do Ceará para o Enfrentamento da Evasão Escolar no Período Pandêmico da Covid-19	13
--	----

---

CAPÍTULO 2   Profanação da Lógica Neoliberal na Educação Superior e o Currículo Diante da Pandemia de Covid-19	37
--	----

---

CAPÍTULO 3   Uma Crítica ao Ensino a Distância como Projeto Neoliberal no Currículo de Psicologia	51
---	----

---

CAPÍTULO 4   O Currículo de Formação de Médicos em Cuba: Solidariedade Política e o Direito à Saúde no Contexto do Programa Mais Médicos	87
--	----

---

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 5  </b> Música na Educação Infantil: Análise da Experiência da Realização do PIBID/UFAL	101
<b>CAPÍTULO 6  </b> Educação Física no Ensino Médio: Examinando o Documento Curricular da Rede Pública da Cidade de São Paulo	139
<b>CAPÍTULO 7  </b> Saber Histórico no Currículo Paulista	167
<b>CAPÍTULO 8  </b> Um Estado Educador de seus Educadores: O Currículo do Estado de São Paulo	197
<b>SOBRE OS AUTORES  </b>	223

# **INTRODUÇÃO**

---



## INTRODUÇÃO

O trabalho coletivo que resultou no presente livro foi construído por meio de um trabalho desenvolvido em uma rede nacional, na qual estiveram envolvidos 23 pesquisadores com distintas experiências profissionais e formações acadêmicas, oriundos de diferentes instituições públicas e privadas de vários estados do Brasil.

As discussões presentes neste livro somente foram possíveis em função da presença de um esforço coletivo de pesquisa, demonstrando a relevância da colaboração científica multidisciplinar realizada a várias mãos por meio de uma funcional rede nacional de pesquisadores das macrorregiões Norte, Nordeste, Centro e Sudeste.

Em função de existir um campo de estudos sobre currículo que foi predominantemente construído por discussões lideradas pelas Ciências da Educação, este livro tem o objetivo de promover a ampliação da comunidade epistêmica na temática por meio de uma reunião multidisciplinar de profissionais que dissertam fundamentados pelo rigor teórico e pela experiência empírica.

Intitulada como “Currículo: Temas & Contextos”, a presente obra tem o objetivo de compartilhar com o público leitor uma assertiva discussão sobre temas com relevância contemporânea no campo educacional, partindo de experiências especializadas no Brasil, tanto, na curta periodização conjuntural, quanto na estrutural longa duração.

As pesquisas apresentadas neste livro foram estruturadas a partir de uma abordagem qualitativa quanto aos meios e exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins, por meio de uma combinação metodológica dos procedimentos de revisão

bibliográfica e documental no levantamento de dados junto ao uso de hermenêutica na análise de dados.

Com base nos marcos conceituais, discussões e resultados apresentados nesta obra, uma rica construção multidisciplinar é oferecida aos leitores por meio de estudos que corroboram para a expansão da fronteira científica através da produção de novas informações e conhecimentos sobre as experiências nacionais da realidade curricular.

Arquitetado para estimular o espírito de reflexão e criticidade sobre o pensamento e a realidade material da temática curricular, o presente livro de coletânea é indicado, tanto para um público leigo afeito a novos conhecimentos, quanto para um público especializado de acadêmicos que busca dialogar com base em tradicionais e novas abordagens científicas.

Excelente leitura!

*Prof. Dr. Elói Martins Senhoras*  
(organizador)

# **CAPÍTULO 1**

---

*A Flexibilização do Currículo e a Importância dos Projetos  
Educacionais no Estado do Ceará para o Enfrentamento da  
Evasão Escolar no Período Pandêmico da Covid-19*



## **A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO CEARÁ PARA O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR NO PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19**

*Patrícia Pimentel Pereira*

*Ivan de Oliveira Holanda Filho*

*Marcos Paulo Mesquita da Cruz*

*Rickardo Léo Ramos Gomes*

Diante das várias mudanças no âmbito educacional que ocorreram na educação nas últimas décadas em nosso país a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 intensificou problemas grandes como: a desigualdade social, acesso a informações, abandono e evasão escolar entre outros.

A falta de estrutura escolar deu espaço a outro vazio, a falta de equipamentos para alunos assistir aulas, remotamente. Esse e outros problemas levaram centenas de jovens a desistirem e/ou a interromperem seus projetos de vida para ajudar familiares para ter uma renda extra.

Em contrapartida, o currículo está mudando e o “novo Ensino Médio” permite que estudantes optem por uma formação de cunho profissional e técnica. Porém, muitos estudantes não sabem ainda dessas mudanças e/ou não tiveram tempo para se prepararem. O ano de 2022 está sendo decisivo, pois este é o ano de implementação desse novo Ensino Médio no Estado do Ceará e no Brasil.

Contudo, mesmo com todos os aparatos tecnológicos, existe uma exclusão crescente ocasionada pela desigualdade social e outros

problemas sociais, situação que foi intensificada com a pandemia da Covid-19.

Com isso a política pública que se pretende investigar diz respeito ao em fretamento da mudança da modalidade presencial para o ensino híbrido e as possibilidades de mudanças no currículo para o enfrentamento a evasão escolar no Estado do Ceará.

Diante disso, é possível fazer estudos sobre a mudança do currículo nesse período, buscando identificar os impactos dos programas sociais integrados e a formas de avaliação que ocorrerão ou estão acontecendo no decorrer desse cenário pandêmico. Estas são ações empregadas no enfrentamento da evasão escolar no período pandêmico no Ceará.

É importante pesquisar, investigar e criar estratégias para os impactos que a pandemia teve em todas as esferas, e claro no âmbito educacional. Assim sendo, procurar estratégias e implementar políticas públicas para mitigar os impactos da Covid 19 trouxe aos nossos jovens. Nessa perspectiva pretende-se responder à pergunta motivadora: Quais os impactos da flexibilização do currículo e a importância dos projetos educacionais no Estado do Ceará para o enfrentamento da evasão escolar no período pandêmico?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a flexibilização do currículo e os projetos educacionais atuaram na mitigação dos efeitos da pandemia da Covid-19 na educação do Estado do Ceará.

Os objetivos específicos são os seguintes: Comentar sobre os direitos e deveres na Educação; Discorrer sobre os Programas e Projetos desenvolvidos na educação no Estado do Ceará; Explicar como são as políticas públicas e os programas que combatem a evasão escolar no Estado do Ceará; Pesquisar quais foram as mudanças educacionais que aconteceram no Estado do Ceará em decorrência da pandemia da Covid-19.

A metodologia utilizada nesse trabalho seguiu uma abordagem qualitativa com o recurso procedimental de uma pesquisa bibliográfica, tendo como fonte de pesquisa artigos, livros, sites e revistas da temática. Este trabalho está dividido em: introdução, fundamentação teórica com temas sobre a educação no Brasil e no Estado do Ceará e programas educacionais criados para enfrentar a evasão escolar estadual que foi intensificada com a pandemia, há ainda a metodologia e os resultados e as referências bibliográficas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Direitos e Deveres na Educação**

Em muitos países e também no Brasil existem leis específicas para assegurar direitos e deveres do Estado em relação a crianças e adolescentes. Há muito tempo sabe-se que lugar de criança é na escola. Em Brasil (Constituição 1988) contata-se esse fato no capítulo VII que trata da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Na Constituição é notório o enfretamento de vários problemas que afligem o sistema educacional em nosso país. Oliveira (2020, p. 24), cita, inclusive, alguns desses problemas.

Os problemas de infraestrutura dos prédios escolares, os currículos escolares que pouco ou nada dialogam com as experiências de vida e com os projetos de futuro dos jovens, os professores despreparados ou desmotivados para lidar com estes jovens estudantes, a violência observada no interior de algumas escolas são alguns problemas que podem ser citados e que, certamente, desempenham papel importante neste contexto de exclusão escolar.

Além dos problemas assinalados há o racismo, o bullying e as questões de gênero que afligem nossa sociedade. Segundo a Unicef (2012), a discriminação racial é um dos motivos que fazem com que jovens deixem abandonem a escola.

Em meio a todas as dificuldades propostas, anteriormente, surge muitas outras com o surgimento do SARS-CoV-2, em que o ensino passou a ser remoto e gerou inúmeras dificuldades no qual muitos jovens tiveram que deixar seus projetos de vida escolares para ajudar no sustento de suas famílias com a crescente alta de desemprego em nosso país.

Há ainda outras questões que podem se deverão ser discutidas. Os estudantes que vão ingressar no ensino privado ou público em 2022 vão viver mudanças significativas com o novo Ensino Médio proposto pelo Ministério da Educação (MEC).

Essa reforma, sobretudo, amplia e flexibiliza a carga horária letiva e possibilita que os estudantes possam escolher conhecimentos técnicos e profissionais chamados de itinerários formativos.

Essa autonomia, sem dúvida, é algo de grande valia. Mas nossos jovens sabem dessas mudanças em sua totalidade? E quem parou de estudar terá incentivos para voltar as aulas? Quais políticas públicas serão utilizadas para que os alunos possam ser novamente

integrados a escola? Como tornar o jovem mais consciente da importância da própria escola em seus futuros projetos de vida?

Vale ressaltar que a palavra currículo ampliou nos últimos anos em relação ao início de sua invenção. Atualmente, tem-se o currículo como uma formalização de conteúdo. Em Sacristán (2000, p. 17), percebe-se esse fato.

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe<sup>2</sup> (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem.

Porém, no ano de 2022 os alunos poderão fazer escolhas importantes sobre o que será aprendido. Esse ano será importante já que seu futuro dependerá dessas escolhas. O grande problema é que a pandemia afetou milhares de jovens no Brasil e no mundo e muitos deles abandonaram e/ou evadiu da escola criando outros problemas graves.

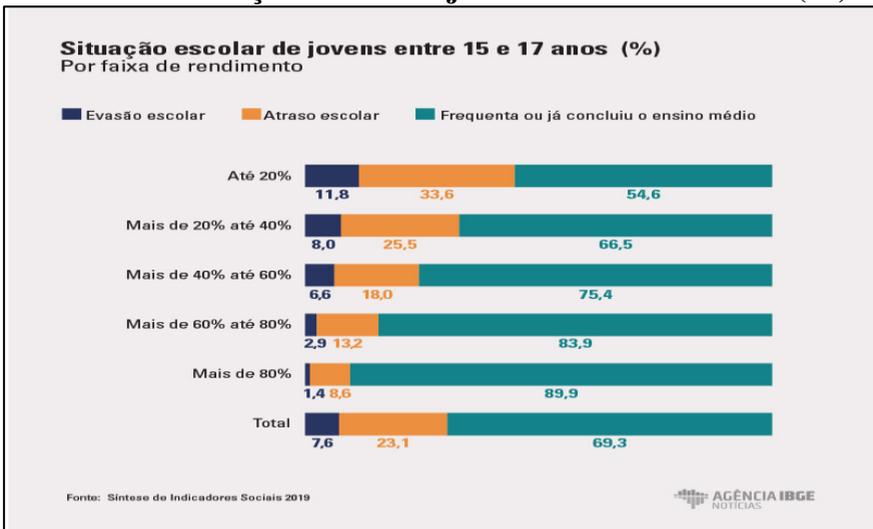
A evasão escolar prejudica muitíssimo o desenvolvimento de um país. No Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE), (2019) a evasão escolar é oito vezes maior em famílias mais pobres o que é evidenciado no gráfico 1, disposto na página seguinte.

O fato acima corrobora para conclusão de que jovens, em condições precárias, têm, ainda mais, dificuldades para alcançar mudanças significativas em suas vidas. A desigualdade social é gritante em muitas cidades do Brasil. Em Paulani (2010, Ipea nº1) constata-se que:

Socialmente, é evidente a diferença que tais mutações produzem num país secularmente marcado por uma desigualdade ímpar. Economicamente, é inegável o impacto que tais transformações têm na dinâmica do sistema, tendo em vista a magnitude do efeito multiplicador que elas propiciam, em particular se somarmos a esse cenário ao aumento da população de baixa renda, com o respectivo acesso ao crédito, e a larga difusão do expediente do crédito consignado.

Em países mais pobres e em países com alta desigualdade social as consequências são ainda mais intensificadas, pois muitos jovens deixam de ter perspectivas. Além de não possuírem os aparatos tecnológicos para assistir a aulas, precisaram se dedicar a afazeres domésticos ou ainda, iniciar atividades com remuneração para ajudar com as despesas em suas casas.

**Gráfico 1 - Situação escolar de jovens entre 15 e 17 anos (%)**



Fonte: IBGE (2019).

Simultaneamente, aos problemas acima, o crescimento de violência doméstica também cresceu e impede ou está impedindo jovens a continuarem as aulas. Além de presente na Constituição brasileira existe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) que estabelecem normas e princípios dos direitos da criança e do adolescente não deixem de frequentar as aulas. Se existem leis, estatutos e direitos previstos em leis porque a evasão escolar é crescente em muitos lugares de nosso país e do Estado do Ceará?

## **Educação no Estado do Ceará: Programas e Projetos**

O Estado do Ceará é um dos Estados que mais desenvolveu entre os anos de 2005 e 2019 em termos de educação no país. A política de educação é: a destinação de parte da arrecadação de impostos aos municípios de acordo com as avaliações oficiais. Dessa forma os municípios que se destacam são premiados com valores extra da cota do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

Não é à toa que o Ceará recebe visitas de técnicos educacionais de outros Estados para implementar ações e/ou adaptações educacionais em suas cidades. O Estado ficou em 3º colocado na educação pública nos anos iniciais e empatou com o Estado de São Paulo em 1º colocado na educação básica nos anos finais do Ensino Fundamental.

Esses prêmios são importantes, mas outras ações como: Alfabetização na Idade Certa, formação contínua aos professores, foco em avaliações internas e externas, incentivos financeiros aos alunos, além de materiais diferenciados aos estudantes são mais alguns dos fatos que ajudam a alavancar as altas colocações educacionais do Estado em âmbito nacional.

Alguns projetos foram implementados e fazem parte da educação pública como o MAIS PAIC que em 2015 por meio da Lei 15.921 amplia o programa que antes era Programa Alfabetização da Idade Certa (PAIC) implementado no ano de 2004 que tinha como objetivo promover a alfabetização na idade certa como política pública do Estado. Em Cruz; Farah; Ribeiro (2021, p. 4), pode-se perceber a importância de ações conjuntas:

Com o MAIS PAIC, o Estado promove a cooperação técnica aos municípios, prevista na Constituição Federal, para os programas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trabalha a melhoria da capacidade institucional dos municípios e contribui para o aprimoramento da aprendizagem de forma equitativa, com práticas semelhantes a todas as localidades. Os municípios são apoiados nas práticas pedagógicas e de gestão; formação e qualificação dos profissionais de educação; realização de concursos para seleção e contratação de profissionais; valorização dos espaços físicos; e melhoria na proficiência da Língua Portuguesa (LP), de Matemática e de Ciências. O Paic, em função de seus resultados, é, em 2012, disseminado pela União, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que estabelece o compromisso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Ações conjuntas entre governos e secretárias de educação fazem a diferença na aprendizagem dos alunos. Alguns projetos são específicos a alunos do 3º Ano do Ensino Médio, como o Academia ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em que alunos que farão a prova no final do ano, tem aulas aos fins de semana, como forma de melhor preparação e é voltado para a orientação de jovens estudantes, principalmente, das escolas públicas.

Compromissos como o MAIS PAIC e o Academia ENEM funcionam em níveis educacionais diferentes, porém cada um deles tem enorme importância com o compromisso de melhorar o nível educacional dos alunos.

## **Políticas públicas e Programas que Combatem a Evasão Escolar no Estado do Ceará**

A Secretária Municipal de Fortaleza (SME) iniciou o sistema de busca ativa e acompanhamento diário da frequência escolar ajudou a reduzir a evasão escolar de 2008 a 2018 em 93,8% do abandono no Ensino Fundamental.

Em 2019 o índice foi de apenas 0,4%. Sem dúvida, esse sistema de busca ativa foi estratégico, porém são necessárias outras ações na pior crise sanitária vivida nos últimos anos em escala global.

Ações coletivas do conselho escolar e conselho tutelar, continuação da busca ativa a todos os alunos, atualização de dados mais rápidos no enfrentamento da crise educacional, criação de órgãos específicos para tratar do abandono e evasão na pandemia, entrega de material impresso como opção a dificuldades de acesso ao sistema remoto, e continuidade de programas sociais como bolsa-família/ auxílio Brasil podem ajudar na diminuição da evasão escolar.

Em SME (2020, p. 15), pode-se verificar outras ações na continuidade de jovens aos estudos.

Também dentro das ações estratégicas para fortalecer a aprendizagem dos alunos e auxiliar os profissionais da Educação envolvidos no ensino remoto, a SME

disponibilizará cerca de 242 mil chips com pacote de dados. Além disso, estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) IV também receberão 21 mil tablets. Ambos os itens, que estão em processo de licitação para aquisição, funcionarão por meio de cessão, para que estudantes e profissionais possam desenvolver as atividades pedagógicas em regime domiciliar pela difusão dos meios digitais. A distribuição será realizada nas unidades escolares, com o término do processo de licitação.

É preciso então ações conjuntas de políticas públicas, que envolvam os profissionais da educação e as famílias e, como uma ação integradora, as políticas públicas possam atingir os estudantes cearenses em sua totalidade. Outro ponto importante sobre o ensino são as novas formas de avaliar.

No ano de 2020 com as aulas remotas desenvolve-se novas formas de avaliação com ferramentas no: *Google Forms*, *Google Classroom*, entre outros softwares educacionais e novas metodologias chamadas de metodologias ativas foram implementadas ou potencializadas no ensino híbrido.

Em Bacich (2015, p. 34):

Nas etapas de formação, os alunos precisam do acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades.

Mais um ponto importante é que com todos esses aparatos educacionais muitos alunos não tiveram condições de

acompanhamento ou conseguiram se adaptar a esse novo formato de ensino com aulas feitas por vídeo e atividades remotas. O governo do Estado do Ceará concedeu *chips* com acesso à Internet a algumas séries do Ensino Médio.

Com isso houve uma flexibilização dos conteúdos no ano de 2021 e trabalhos direcionados no início do ano com intuito de revisar conteúdos do ano anterior (2020). Se os conteúdos foram flexibilizados e a forma de ensinar também mudou não é preciso repensar em novas formas de avaliar?

Na educação formal muito projetos dão ênfase a trabalho individualizados, outros enfatizam o trabalho grupal. Os dois são importantes e são necessários modelos mais amplos de avaliação, além da prova tradicional que todos conhecemos.

Holanda Filho, Farias e Gomes (2020, p. 23) afirmam:

Na ausência de uma resposta educação intencional e eficaz é provável que a pandemia do COVID-19 possa gerar uma maior perturbação em oportunidades educacionais em todo o mundo nesta geração. É imperativo, por esse motivo, que líderes educacionais procurem agir de imediato para desenvolver e implementar estratégias para mitigar o impacto da pandemia.

Bacich (2015, p. 38), destaca a importância dos trabalhos grupais na aprendizagem:

Em um mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização, bem como no incentivo à

colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso. As tecnologias web 2.0, gratuitas, facilitam a aprendizagem colaborativa entre colegas próximos e distantes. Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, que trocam informações, participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente.

Em um momento ainda delicado na educação é preciso rever o sistema de avaliação brasileiro. Muitos jovens ficaram meses sem estudar e cobrar uma avaliação formal como nota pode ser ainda mais prejudicial.

As avaliações podem acontecer de forma diagnóstica no início do ano ou ao final dele. Outras avaliações e métodos de avaliar podem estar integrados para o enfrentamento do abandono e evasão escolar em anos posteriores.

Em Saul (2015, p. 1303), pode-se perceber outros problemas da avaliação em nosso país.

O cotidiano escolar está impregnado de falas ameaçadoras que expressam o poder do professor. A avaliação domina o cenário da sala de aula, dando lugar ao que Barriga (1990) denominou “pedagogia do exame”, em substituição à pedagogia que valoriza a produção do conhecimento significativo, em uma perspectiva transformadora. A avaliação educacional, nesse sentido, serve aos propósitos de uma educação “domesticadora”, na qual os educandos assumem uma atitude passiva frente a conhecimentos prontos, que lhes são transferidos, ou depositados, como numa ação “bancária”, sem a intenção e possibilidade de criação de conhecimentos

significativos que sirvam aos propósitos de uma leitura crítica da realidade, com perspectivas de transformá-la.

Infelizmente não são poucos os casos de problemas com alunos sobre o problema de avaliação. O professor modela os alunos por sua fala sobre notas. O autor acima chama atenção ao fato sobre a “pedagogia do exame” em que tudo está atrelado a nota um grande erro.

Infelizmente este fato corrobora para problemas futuros com estudantes. Na pandemia, por exemplo, crianças deixaram de estudar simplesmente por *fake news* com notícias de que não haveria avaliação, e assim sendo, não precisaria ir à escola.

É necessário então, a criação de políticas públicas assertivas no combate à exclusão de nossos jovens a escola. Essa evasão pode ter sido muito mais intensificada na pandemia.

Em Silva (2013, p. 90), tem-se o fator social em políticas públicas: “Ademais toda política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente”.

Por ainda estarmos vivenciando esse momento difícil o presente trabalho pretende estudar os efeitos da flexibilização do ensino, currículo e mudanças nos processos de avaliação escolar.

Além disso, a continuação de programas sociais no enfrentamento a evasão escolar na pandemia com dados disponíveis até o presente momento. A criação e/ou a continuidade desses programas são importantes na educação, inclusão social, equidade, igualdade, projeto de vida, e cidadania.

Vale ressaltar que mudanças são, sem dúvida, importantes, mas gerar mudanças somente para melhorar certos índices na

educação e não se preocupar com o que está realmente sendo aprendido é algo a ser repensado.

De acordo com Saul (2015, p. 1304), constata-se esse fato em:

O poder público tem trabalhado com a suposição e expectativa de que o aumento dos índices de avaliação do rendimento escolar dos alunos, informados por mensurações do tipo IDEB, SAEB, SARESP, ANA e o PISA, expressam a melhoria da qualidade da educação. Cabe questionar que qualidade é essa, que se mensura pela devolutiva de informações/conteúdos selecionados pelas instâncias superiores das Secretarias da Educação.

De fato, mudanças educacionais precisam ser repensadas e ainda mais importante deve-se ter como premissa sempre o que é melhor aos alunos. Trazer mudanças apenas para melhorar certos índices sem de fato corroborar com o desenvolvimento dos estudantes é algo lamentável.

Assim sendo, é necessário fazer estudos mais sérios sobre currículo, avaliações e a integração nesse momento, ainda delicado (pandemia), no Estado do Ceará.

## **Mudanças Educacionais com a Pandemia no Estado do Ceará**

Durante a pandemia o professor teve que se reinventar para fazer novas abordagens em suas aulas com intuito de minimizar o fechamento das escolas durante o período pandêmico. A tecnologia foi fundamental nesse processo, de aproximar alunos e professores,

mas também trouxe novos desafios. O aprender e o ensinar sofrem e continuam, portanto, sofrendo mudanças constantes.

Em Santana (2021, p. 121), verifica-se esse fato:

Nesse novo panorama de aprender e ensinar, o professor teve que reavaliar e reinventar sua maneira de ensinar, como também seu jeito de interagir com os alunos, tendo que se tornar bem mais próximo dos seus alunos e da escola. Isso trouxe uma série de desafios para o professor e, conseqüentemente, para os alunos, como também para todo o ambiente escolar.

Além das mudanças do ensino presencial para um ensino mais digital, a afetividade, emoção, motivação, afetividade não ficaram de lados. Justamente nesse momento tão difícil, professores, gestores, e funcionários das escolas tiveram a árdua missão de fazer buscas ativas como já dito, monitoramento de alunos que não estavam fazendo atividades e/ou participando das aulas online.

Nesse contexto a educação não é algo que é feito de qualquer jeito, ao contrário, é algo inspirador.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Para Freire (1996), educação deve ser feito com atenção, afeto e sentimento. Algo que esteja longe da coletividade, união, empenho e dedicação não pode ser chamado de educação.

No sentido de continuar aulas remotas com o fechamento das escolas ocasionadas pela pandemia um replanejamento foi necessário com os conteúdos propostos no início do ano de 2020. Não foi somente a forma de dar aula que mudou, mais do que isso, os conteúdos foram reorganizados e trabalhados de forma mais atrativas em muitas disciplinas.

Em Santana (2021, p. 177), pode-se perceber esse fato.

Na perspectiva de integrar os alunos conectados com professores, para continuar com as rotinas de estudos e foco na aprendizagem, corroboramos temáticas mais atrativas para construir saberes junto às temáticas citadas, e, nesta perspectiva, pôde-se perceber a imensa disparidade social, econômica e educacional dos alunos no distanciamento social.

A importância dessas mudanças é imensa. Com grandes mudanças educacionais muitos alunos do Estado do Ceará deixaram de estudar em algum momento. Muitos se dedicaram a ajudar pais e responsáveis em atividades domiciliares e/ou em trabalhos extras para ajudar nas despesas. O ano de 2020 primeiro ano da pandemia trouxe debates sobre a imensa disparidade social existente no nosso país.

No Estado do Ceará: Resolução nº 481/2020, de 27 de março de 2020; Documento SEE/ CE e APEOC/CE, de 26 de março de 2020; e Documento SEE/CE e APEOC/CE, de 31 de março de 2020 nortearam professores a continuidade das aulas com a criação de grupos de *WhatsApp* nos quais muitas vezes os pais de alunos do

Ensino Fundamental estivessem presentes e, em um segundo momento, aulas pela plataforma *Google Meet* foram feitas.

Para aqueles que não possuísem aparatos tecnológicos, as escolas disponibilizavam atividades impressas para que pais e/ou responsáveis pudessem buscar para os alunos.

Essa medida possibilitou que alunos que não tinham aparatos tecnológicos de alguma forma pudessem fazer suas atividades com ajuda de seus familiares e com a leitura do livro. Fica claro, as dificuldades enfrentadas pelos jovens nesse momento.

As provas também sofreram mudanças, claro. Em um primeiro momento, as atividades foram repassadas em grupos com os alunos e mandadas ao professor que respondia individualmente os alunos.

Em um segundo momento através de formações professores aprenderam a usufruir o *Google Forms*, uma plataforma do Google, em que é possível fazer avaliações, questionários e colher dados para futuras pesquisas sejam elas educacionais ou não. Todas essas ações foram necessárias para de alguma forma manter a continuidade do ano escolar.

As reuniões entre gestão e professores também mudaram para o formato digital no qual, também, era possível resolver assuntos de âmbito escolar. O conselho escolar também se fez presente em muitas escolas dessa forma com intuito de resolver problemas diários.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada nesse trabalho seguiu uma abordagem qualitativa com o recurso procedimental de uma pesquisa

bibliográfica, tendo como fonte de pesquisa artigos, livros, sites e revistas da temática.

Com o levantamento dos dados bibliográficos foi possível assimilar o que foi lido e fazer uma interpretação dos dados, por meio de uma discussão franca e científica envolvendo outros autores que estudam a mesma temática.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Saliente-se que a pesquisa foi minuciosamente feita, em fontes confiáveis para a elaboração do presente artigo. Ressalte-se que com os dados aqui analisados e discutidos este artigo tem a pretensão de se constituir em uma fonte segura de informações norteadoras para futuros estudos relativos à previsão do fenômeno evasão escolar no Estado do Ceará.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreende-se que o processo de ensinar e aprender é dinâmico e com a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2,

muitas mudanças vieram à tona. A pesquisa evidenciou que com o fechamento das escolas o ensino passou a ser remoto com atividades, provas e trabalhos em uma outra realidade daquela que alunos e professores vivenciavam.

Porém, muitos problemas foram ocasionados com essas mudanças e novas políticas públicas precisaram ser revistas para diminuir a evasão e abandono escolar.

Projetos com atividades remotas, atividades diferenciadas de leitura e escrita aos alunos menores, adaptações para aulas de todas as disciplinas, provas e trabalhos feitos remotamente de casa, acompanhamento dos alunos através de grupos de *WhatsApp*, aulas na plataforma *Google Meet*.

Projetos de buscas ativas para evitar o abandono e consequentemente a evasão escolar, projetos de equidade e igualdade entre outros tantos projetos criados pela secretaria de educação do Estado do Ceará. Vale ressaltar que a informação esteve mais acessível e nunca foi tão importante nesse período.

Formações de professores, aulas feitas por canais do *Youtube* e/ou outras plataformas foram de grande valia no período pandêmico. Projetos como o Diretor de Turma nas escolas do Estado do Ceará foram importantes, pois ali foi possível visualizar problemas específicos que os discentes estavam passando e assim a gestão e os professores trabalharam, em conjunto para manter uma ajuda mútua constante.

O ano de 2021 foi uma continuidade desse modelo de 2020, mas com algumas mudanças. O modelo de ensino híbrido pode variar com adaptações feitas pelas escolas. E no segundo semestre de 2021 muitas escolas públicas ofereciam aulas presenciais e ao mesmo eram compartilhadas pelo formato *Google Meet* e as chamadas metodologias ativas aos alunos que não poderia assistir presencialmente.

As secretarias de saúde e educação trabalharam bastantes e o incentivo a vacinação também foi imprescindível nesse momento. A segurança para a volta as aulas no ano de 2021 foi um momento ímpar no Brasil e no mundo.

Sem dúvida as políticas públicas implementadas e tratadas ao longo deste trabalho foram e são necessárias ao combate à evasão escolar. O direito a educação é de todos e somente com educação pode-se vislumbrar um melhor futuro.

A desmotivação e falta de interesse já eram problemas enfrentados antes e com o surgimento do vírus em 2019 esse problema se agravou. Projetos que promovem a aprendizagem e trazem de volta a motivação dos alunos, frente ao momento ainda muito difícil pelo qual estamos passando, diminuem o abandono escolar e conseqüentemente a evasão escolar.

Assim sendo, a flexibilização, as atividades, provas diferenciadas e os vários projetos delimitados neste trabalho foram e continuam sendo importantes, pois as conseqüências do fechamento das escolas podem perdurar por anos.

Recuperar o *déficit* de aprendizagem nos próximos anos deve ser visto como prioridade e mais políticas públicas serão necessárias para recuperar todo o processo de educação que vinha sendo desenvolvido, com maestria, no Ceará.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L. I. **Ensino Híbrido Personalização na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28/06/2022.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28/06/2022.

CRUZ; M. *et al.* “Estratégias de Gestão da Educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade certa (MAIS PAIC)”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 24, n. 3, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLANDA FILHO, I. O. *et al.* “Sugestões Educacionais E Combate À Desinformação Durante O Período da Pandemia Covid-19”. **International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)**, vol. 3, n. 8, 2020.

PAULANI, L. “A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história”. *In: Boletim de Economia e Política Internacional / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)*. Brasília: Ipea, 2010.

SACRISTÁN, J. G. “O que significa o currículo? ”. *In: SACRISTÁN, J. G. (org.). Currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTANA, O. M. M. L. *et al.* (orgs.). **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia - Docências: Novas Formas de Ensinar e Aprender.** Fortaleza: SEDUC / Editora da UECE, 2021.

SAUL, A. M. “Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória”. **Educação e Pesquisa**, vol. 41, dezembro, 2015.

SILVA, M. O. S. “Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa”. *In*: SILVA, M. O. S. (coord.). **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras, 2013.

## **CAPÍTULO 2**

---

*Profanação da Lógica Neoliberal na Educação Superior e o Currículo Diante da Pandemia de Covid-19*



# **PROFANAÇÃO DA LÓGICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURRÍCULO DIANTE DA PANDEMIA DE COVID-19**

*Flávia Cristina Silveira Lemos*

*Daniele Vasco Santos*

*Igor do Carmo Santos*

*Felipe Sampaio de Freitas*

*Arthur Elias Silva Santos*

*Ana Carolina Farias Franco*

*Renan Mota Silva*

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras repercussões para a sociedade mundializada na qual vivemos, e isso não apenas na área da saúde. Um desses lugares bastante afetado foi o campo da educação, pensada sobretudo nas suas práticas pedagógicas e docentes como nos aponta Franco (2012).

Com as medidas de isolamento social adotadas pela maioria dos governos dos principais países do mundo a partir de orientação das Organizações Transnacionais que tratam do tema da saúde, como a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o Sistema de Educação regular precisou interromper suas atividades.

Em março de 2020, cerca de cem países apresentavam o fechamento das escolas como medida de contenção para a propagação do novo coronavírus. Com o prolongamento e o crescente aumento do número de casos e mortes à medida que o vírus

se alastrava, vários setores da sociedade começaram a dialogar sobre formas e maneiras de manutenção de suas diferentes atividades dentro desse novo contexto pandêmico, o que se convencionou chamar da busca de produção de um “novo normal”.

Em face à essas exigências de “retorno gradual”, “readequação”, “flexibilização” que atingiu também os serviços educacionais, várias entidades e órgãos do Estado e da Sociedade Civil se mobilizaram em discussões acerca dessa nova condição e de suas possibilidades.

Vamos nos ater aqui a algumas discussões e repercussões presentes principalmente dentro das Instituições Federais de Ensino, que era a realidade dos autores do presente texto à época da realização deste trabalho e vivência dessa experiência aqui relatada.

## **IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO**

A partir de 1989, com a queda do muro de Berlim, fica evidenciada a derrota do regime socialista-stalinista, capitaneado pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Esse marco é importante, pois, a partir de então, os pensadores do

Capitalismo (em franca expansão) começam a elaborar um conjunto de medidas que visavam acelerar as alterações econômico-sociais em todo o planeta, com prioridade para os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos (além dos ex-socialistas).

Essas alterações iriam impactar principalmente nas políticas sociais, e, no caso do Brasil, estavam na contramão das reais necessidades da população. Lima (2014), aponta que o Consenso de Washington (CW) foi o principal instrumento para a consolidação dessa força-tarefa.

Antes mesmo do fim da década de 1980, com a previsível queda da URSS, vários intelectuais economistas, chamados por John Willianson (do *Institute for International Economics*), se reuniram em Washington a pedido do Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) para elaborar tais medidas.

Este documento ficou conhecido como Consenso de Washington e tinha como objetivo central oferecer parâmetros para que os países pudessem adentrar à economia neoliberal, numa logica de subjugação dos Estados ao mercado.

A compreensão destes economistas era que os países que emprestavam dinheiro dos organismos internacionais estavam desperdiçando-o, não apresentavam superávit (ou seja, acumulação de riqueza) e os problemas econômicos estavam se agravando, o que piorava a situação de inadimplência.

Com isso, o Consenso de Washington garantiria melhoras econômicas, acompanhadas de atração de multinacionais, criando mais postos de trabalho e riquezas para os países. A conjuntura político-econômica não estava favorável e, de acordo com Cannabrava Filho (2010), os países endividados foram obrigados a aderir ao Consenso.

Percebemos, então, que as ideias do CW tiveram grande repercussão sobre as reorganizações das economias de vários países. Porém, as correlações de forças presentes em cada nação (principalmente onde os movimentos sociais estavam fortalecidos, como no caso do Brasil) fez com que estas medidas tivessem implementação diferenciada e, conseqüentemente, resultados distintos daqueles orquestrados pelos pensadores do CW.

Sendo assim, as metas políticas (formas de governamentalidade), que foram concebidas como último estágio para a entrada dos países no Neoliberalismo, passou a ser prioridade para poder implementar essa nova forma de governo o mais depressa

possível. Foucault (2010), nos mostra que o Estado, para que possa operar uma política econômica, por exemplo, cria um regime de exceção para justificar a implementação de medidas econômicas, mesmo que esteja em descompasso com as legislações dos países: é o “terrorismo de Estado”.

O Estado desenvolve técnicas para deslegitimar a si mesmo, em nome de uma pretensa ordem econômica e os países passaram a adotar metas menos tangíveis para as realidades locais, denotando o nível de irresponsabilidade dos executores do CW.

Os resultados alcançados estavam fora da realidade e não agradaram aos organismos financiadores (FMI e BM), e, no caso do Brasil, este foi forçado a diminuir as políticas protecionistas, ou seja, facilitar e incentivar a entrada de capital estrangeiro em diversas frentes de atuação do Estado, dentre estas, a saúde (LIMA, 2014).

Foucault (2008), nos dirá que o Neoliberalismo é uma forma de governo que sempre irá inquirir sobre a intervenção do Estado na economia. O que se deve promover é cada vez menos interferência no mercado e governar para que cada vez mais este goze de plena liberdade, gerando riqueza para a nação.

O Estado deve se preocupar em controlar a conduta das pessoas, é a governamentalidade, que pode se expressar nos aparatos jurídicos que irão dar embasamento para que esta liberdade seja assegurada. É neste campo tenso que se coloca a restrição da liberdade no uso da tecnologia na educação também, na medida em que o trabalho de aprendizagem e de ensino ganha novas dimensões na trama que forma o dispositivo de governamentalidade neoliberal.

O quadro geral da situação da educação no país e do ensino público no início de 2020 já se apresentava bastante preocupante, em um momento crítico de redução dos investimentos (reflexo das consequências da Emenda Constitucional 95 que instituiu o Teto de Gastos, que congelou os recursos direcionado às políticas públicas e

setores sociais), em mudanças constantes no Ministério da Educação (ocupado por pessoas que deram inúmeras declarações que iam na contramão dos princípios e valores de uma educação laica, democrática e libertadora), nas interferências arbitrárias nas Reitorias das Universidades pelo Governo Federal, com a indicação de nomes que não correspondiam aos eleitos pela comunidade acadêmica (ferindo a garantia constitucional da autonomia universitária), além da presença das novas tecnologias e do Ensino à Distância (EAD) como modalidades que buscavam ingressar nesse cenário (com atenção para o interesse econômico de grupos empresariais nesse novo mercado).

Em face desse conjunto de forças impulsionadas e aceleradas pela pandemia e os processos sociais dela decorrentes, é que os autores desse trabalho se depararam dentro de um contexto de ensino de graduação na área da saúde.

Objetivo: esse trabalho busca apresentar uma experiência de utilização do recurso da estratégia de escrita de um “diário de aprendizagem” como recurso metodológico de ensino e avaliação em cursos da saúde.

Esse trabalho foi desenvolvido dentro do contexto abordado acima, em que é produzida a demanda de construção de estratégias de ensino em modalidade remota, única possível dentro do quadro pandêmico.

Os autores do trabalho eram pertencentes ao quadro de docentes de uma instituição pública de ensino federal, ministrando disciplinas para o curso de graduação em Saúde Coletiva e Psicologia. Diante da modalidade de um Ensino Remoto Emergencial (ERE) implementado pela referida instituição, os docentes receberam um curso de formação voltado à aprendizagem de modelos de ensino com o uso de novas tecnologias.

Ainda que o curso tenha possibilitado o conhecimento e acesso a recursos digitais desconhecidos pelos autores e que ampliaram o leque de recursos utilizados junto aos discentes, permanecia a preocupação de como este ensino oferecido poderia efetivamente propiciar uma “experiência” de aprendizagem, conforme nos coloca Larrosa (2017), em “Pedagogia Profana”, ao pensar a educação como possibilidade ética, estética e política.

Evgeny Morozov (2011), tem levantado uma questão crucial, qual seja, a de que não devemos ser apenas espectadores críticos acerca dos avanços da tecnologia. Profanar a tecnologia sem dela abrir mão pode ser a criação de uma oferta política que desloca as forças centrípetas do capitalismo mundial integrado em prol de uma formação política enquanto atitude crítica face ao presente (LARROSA, 2003).

O sagrado hightech pode ser colocado em xeque e o mercado da educação interrogado em sua capacidade de lidar com a singularidade da existência na medida em que grupos de ativistas se unem em alianças micropolíticas de articulação de guerrilhas com o uso da própria tecnologia.

Apesar destas vias, sabe-se porque ninguém é ingênuo que os tentáculos das dominações de oligopólios da comunicação são forças quase impossíveis de serem vencidas e destronadas, na medida em que estão organizados em conglomerados de corporações que acoplam a educação em agenciamentos empresariais juntamente com outras hegemonias econômicas, políticas, sociais, culturais e técnicas.

Ainda assim, acreditar em algum possível é crucial e motivo de empreender lutas incansáveis para operar revoluções moleculares. A aposta nos encontros e na construção de entremeios para forjar redes potentes que sejam contracoloniais é um artifício a ser

fabricado frequentemente como utopia ativa e inquietação efervescente.

Pensar a educação nos encontros, mesmo que precários pode trazer algum campo de possível, o que não nos faz conformados às corporações da comunicação e da educação na lógica empresarial que se difunde como ampla frente privatista do ensino. O que se discute é qual a potência de afetação pode ser extraída e agenciada para criar linhas de fuga moleculares face aos aparatos gigantescos da sobrecodificação perpetuada pelo empreendedorismo educacional.

Foucault (2008), observa que a lógica liberal se estrutura em uma ideia de liberdade ditada pelo mercado. É o mercado que vai dizer o que se deve fazer para que o sujeito se considere livre, porém, nesta lógica, os sujeitos são concebidos como naturalmente individualistas e materialistas, concorrendo entre si.

A liberdade então, para o Liberalismo, se apoia em uma concepção de concorrência. Ser livre, para o mercado, é estar apto para concorrer. Ao Estado então não caberia – segundo os teóricos do Liberalismo – intervir nessa liberdade, nessa concorrência, pois ela se organizaria de maneira natural.

Cabe ao Estado apenas reconhecer as leis que emergem naturalmente desse espaço de concorrência e não atrapalhar seu desenvolvimento natural. A forma de governo que se idealiza na lógica liberal é efetivamente a de um governo econômico.

Na lógica Neoliberal a concepção em torno do mercado e dos indivíduos se apresenta de outra forma. Aqui há uma intervenção maciça do Estado na sociedade civil e, portanto, nos indivíduos, que já não são tomados como naturalmente materialistas e individualistas como no Liberalismo Clássico.

Ao contrário, o sujeito materialista e individualista precisa ser produzido de modo que os mecanismos concorrenciais do mercado se efetivem como reguladores da sociedade civil. O Estado no Neoliberalismo é aquele que cumpre essa função de capilarizar a lógica do mercado por todo o tecido social e em cada uma de suas camadas.

Sustentados por esse pensamento, alimentados por interesses particulares e com o suporte do governo federal e do Ministério da Educação, grupos empresariais de educação decidiram manter suas aulas em formato à distância, submetendo professores e estudantes a uma rotina de atividades diárias, desconsiderando as dificuldades atuais e abrindo espaço para a implementação radical do EAD no país, modalidade de ensino que já vinha crescendo no Brasil nos últimos anos em cima de duras críticas, e que ganha força neste momento no qual as aulas presenciais estão suspensas.

Tomemos, por exemplo, a decisão do Ministério da Educação do dia 06 de dezembro de 2019 que, através da portaria de nº 2.117, aumentou a carga horária permitida de EAD nas universidades públicas, de 20% para 40% da carga horária total dos cursos.

Talvez, algumas leitoras e, alguns leitores pensem que essa decisão trata apenas de uma tentativa bem-intencionada do Estado de democratizar a educação, tornando-a mais acessível com os usos das plataformas digitais.

No entanto, quando analisamos com maior atenção o que tem acompanhado as deliberações tomadas neste âmbito tal como a descrita acima, fica difícil acreditar em supostas boas intenções de alguns de nossos representantes políticos, afinal, se trata de uma disputa ferrenha de mercado no jogo da economia política.

Lemos, Galindo e Nascimento (2016), alertam para a presença crescente e preocupante de agremiações do setor privado nas determinações governamentais para a educação superior pública.

As pesquisadoras apontam de que maneira essas oligarquias exercem influência decisiva sobre as políticas destinadas à educação. Citam como exemplo o Edital Programa de Apoio à Formação de Profissionais (Edital n. 044/2014 – CAPES 2014), no campo das competências socioemocionais, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As instituições promoveram uma parceria entre a CAPES e o Instituto Ayrton Sena, que, embora tenha contribuído para ampliar a pesquisa, serviu também para solidificar “a ciência brasileira como veículo para a redução de impostos associada à chamada responsabilidade social” (p. 10).

De acordo com as autoras, o Instituto Ayrton Sena, desde 2004, integra uma Cátedra da UNESCO, auxiliando para que o Brasil atinja as metas acordadas com a Organização das Nações Unidas (ONU). Suas ações servem como referência para a elaboração de políticas públicas no país.

Lembramos também que há algum tempo instituições e fundações privadas têm suas inserções no MEC cada vez mais afirmadas através do grupo *Todos pela Educação*. Esse grupo que se auto denomina “independente, plural e decisivo”, afirma que suas práticas não objetivam fins lucrativos e que tampouco recebem apoio financeiro do governo para serem realizadas.

De acordo com a descrição do grupo no site do *Todos pela Educação* seu compromisso é produzir estudos, pesquisas de modo a melhorar a educação no país, articulando com o poder público políticas educacionais para garantir o aprendizado de crianças e adolescentes.

No mesmo site pode-se verificar as instituições e fundações que mantêm as ações do grupo, entre elas estão: Fundação

Telefônica Vivo, Fundação Bradesco, Itaú Social, GOL, Fundação Vale, Instituto Natura, para citar algumas. De Oliveira (2020), nos fala que através das atividades desse grupo esses Institutos e Fundações buscam interferir de maneira cada vez mais expressiva determinando ações e legislações de interesse próprio sobre a gestão do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desse modo fica mais fácil compreender esse empenho do governo federal para solidificar a modalidade EAD nas universidades públicas, uma vez que ele já é comum no ensino privado. Empenho esse que é convertido em imagem a qual vende a ideia do EAD como formato que supostamente ultrapassaria os percalços do tempo, espaço e condição financeira; sobretudo neste período de incertezas e de isolamento social. É neste cenário de trabalho remoto e *home office* que o EAD ganha força, atrelado a gestão de um governo que prioriza as pautas de grandes empresários.

## **EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIAS FACE À PANDEMIA DE COVID-19**

Por meio da pedagogia profana, as perguntas permitem tensionar a realidade dura e dolorosa da pandemia e abrir alguma brecha da educação em saúde como vivência coletiva transformadora. O cuidado por meio da partilha das histórias de vida, dos acolhimentos pelas redes sociais com a formação de redes quentes de solidariedade em meio aos isolamentos foi um movimento em processualidade para resistir a tempos tão difíceis. A dramática foi transformada em problemática e experiência de restituição libertária na experiência cotidiana do enfrentamento à pandemia de Covid-19.

Quando nos desvencilhamos do opressor internalizado, é possível sonhar mesmo que com um universo tão desesperador à frente quanto foi o da pandemia, ora vivida nos últimos dois anos e meio. Os efeitos na educação escolarizada tanto nos níveis básicos e fundamentais quanto no ensino superior ainda estão em processualidade e não se pode prever os resultados posteriores dos mesmos na vida que se segue.

Todavia, é visível que há uma marca de intensificação dos usos de nova tecnologias na educação, especificamente, as ligadas à internet e às plataformas de EAD. A precarização do ensino se fez presente e se acentua com a corrida tecnológica e a financeirização mundial no capitalismo flexível.

Por fim, para além da técnica, nos colocamos uma questão ética. Como o ensino remoto, com a imposição da distância física pode propiciar aproximações, contatos do sujeito como o seu “objeto” de conhecimento? Como ensinar, sem saber o que “se passa” com os discentes ao longo de uma disciplina? Como inserir a “vida” que passava por tantas mudanças e incertezas naquele ensino?

## REFERÊNCIAS

AMBRÓZIO, A. “Governamentalidade Neoliberal: disciplina, biopolítica e empresariamento da vida”. **Kínesis**, vol. 4, n. 8, 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique**: cours au Collège de France. Paris: Éditions Seuil / Gallimard, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: Sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor. Novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA, J. **Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel**. Barcelona: Laertes, 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOROZOV, E. **The net delusion**: the dark side of internet freedom. New York: Public Affairs, 2011.

OLIVEIRA, F. L. “Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem é o quê está por trás dessa ação? ”. *In*: **Pandemias e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

## **CAPÍTULO 3**

---

*Uma Crítica ao Ensino a Distância como  
Projeto Neoliberal no Currículo de Psicologia*



## **UMA CRÍTICA AO ENSINO À DISTÂNCIA COMO PROJETO NEOLIBERAL NO CURRÍCULO DE PSICOLOGIA**

*Flávia Cristina Silveira Lemos*

*Daniele Vasco Santos*

*Eleazar Venancio Carrias*

*Arthur Elias Silva Santos*

*Jéssica Modinne de Souza e Silva*

*Válber Luiz Farias Sampaio*

Este capítulo é um ensaio temático com o objetivo de problematizar a formação em Psicologia, do currículo nesta área e das encomendas neoliberais ao ensino por meio de uma lógica empresarial da educação à distância (EAD). A transformação do currículo e da prática educativa em um mercado é resultante de uma racionalidade utilitarista e empreendedora da existência e das relações humanas.

Esta breve reflexão já nos dá pistas para perceber por que a modalidade EAD costuma ser tão preferida pelos grupos empresariais para as instituições de ensino superior privado que as administram. No afã por empreender e aferir lucros, investem em um sistema de educação que lhes conceda mais vantagens.

Situação preocupante que afeta o sistema privado e que agora tem avançado para as instituições públicas e ganhado força no atual governo de Jair Bolsonaro, que tem pautado os interesses de grupos educacionais empresariais para universidades públicas. Busca-se, deste modo, interrogar alguns mecanismos e acontecimentos do

presente em que são explicitadas políticas formativas e curriculares baseadas no ensino à distância sob a égide do mercado educacional.

## **A MODALIDADE EAD E O GOVERNO DAS CONDUTAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO**

Com a decisão do Ministério da Educação, em dezembro de 2019, à qual aumentou a carga horária permitida para a modalidade de ensino à distância (EAD) – de 20% para 40% – da carga horária total dos cursos superiores nas universidades públicas, muitas discussões têm sido levantadas a respeito da qualidade desta modalidade de ensino.

Se por um lado as propagandas dos cursos EAD enaltecem as “vantagens” destes em termos de praticidade e flexibilidade para a organização de horários das aulas e de estudo por parte dos estudantes, por outro, resta a dúvida quanto à qualidade e à forma dos currículos destes cursos têm sido compostos no presente.

Sabe-se que na modalidade EAD os gastos educacionais são menores se comparados à modalidade presencial: gastos com a contratação de professores, com a elaboração de material, com a estruturação do espaço para as aulas e demais equipamentos passam a ser substituídos pela criação e gestão de plataformas virtuais que administram o conteúdo que deverá ser ministrado.

Sem espaço para questionamentos, debates e discussões coletivas que podem surgir entre os estudantes e o professor durante as aulas presenciais – discussões importantes para a democratização do acesso ao ensino e que ajudam a abrir espaço necessário para a produção de conhecimento, enriquecendo o pensamento e

desenvolvendo a capacidade crítica – a experiência da sala de aula é substituída pela experiência com o computador.

Ana Paula Corti (2019) no texto *Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio* chama a nossa atenção para a relação entre educação e empreendedorismo no Brasil. Ela lembra que desde o governo FHC<sup>1</sup> a preocupação com a educação está muito mais voltada para que os estudantes do ensino médio desenvolvam a capacidade de aprendizagem.

A autora argumenta que essa preocupação com a aprendizagem tem norteado todas as políticas educacionais desde então e esteve presente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de então o currículo do ensino médio no Brasil, no que tange os processos avaliativos, passa a focar no desenvolvimento (entre os estudantes) das chamadas “habilidades e competências”, elementos considerados condicionantes para a avaliação da capacidade de aprender, segundo os PCN.

Porém a autora denuncia que as mudanças no currículo educacional do ensino médio não foram acompanhadas do aumento necessário da destinação de recursos que tentassem garantir estrutura suficiente para a realização de uma educação com qualidade o que acabou por empurrar os estudantes contra o próprio processo educativo, uma vez que os currículos passaram a cobrar algo que a própria estrutura educacional não é capaz de oferecer, gerando individualização e culpabilização do estudante pelo fracasso escolar.

Ainda a respeito da preocupação dos PCN com a aprendizagem no sistema educacional, Silvio Carneiro (2019), alerta para o que ele chama de “ideologia da aprendizagem”. Segundo o autor essa preocupação das atuais políticas educacionais com a

---

<sup>1</sup> Sobretudo com a reforma do ensino médio, implantada em 1998.

aprendizagem aponta para a maneira como os governos compreendem a educação em nosso país.

Uma vez que o foco passa a ser a aprendizagem e não a educação como um todo, a relação entre professor e estudante se daria por meio de uma proposta de ensino conteudista, focada no desenvolvimento de determinadas habilidades e competências que os estudantes devem adquirir ao final de cada etapa de ensino.

Os processos avaliativos então ficam encarregados por observar o desempenho dos estudantes ao final do período escolar, uma forma de docilização e padronização dos corpos como bem aponta Foucault (2012), em “*Vigiar e Punir*”.

Essa proposta de ensino focado no processo de aprendizagem, de acordo com Silvio Carneiro, reduz a experiência que relações educacionais complexas proporcionam, como por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, ou seja, que estes sejam, sim, capazes de aprender, porém que tornem-se autônomos diante daquilo que lhes é apresentado, de modo a não serem fixados em um lugar de passividade perante o processo de ensino.

Ainda segundo o autor, a proposta de ensino focado no processo de aprendizagem acompanha o fluxo que visa atender as demandas de um mercado atrelado aos interesses capitalistas, cujo objetivo (entre outros) seria o de gerar mão de obra para atendê-lo, sem que se possibilite espaço para a reflexão e crítica deste modelo.

Observamos aí semelhanças com o que se pretende implementar com a propostas de ensino à distância para os cursos superiores. Restaria assim a nossa dúvida: qual, de fato, tem sido a preocupação dos governos quando tratam da Educação no Brasil?

Sendo assim, este artigo objetiva fazer algumas reflexões e análises sobre a decisão do Ministério da Educação (MEC) de

dezembro de 2019 que passou a permitir que os cursos superiores tenham suas cargas horárias totais compostas por até 40% na modalidade ensino à distância (EAD). Nossas reflexões visam debater sobre os possíveis impactos desse modelo de ensino na formação superior, sobretudo na formação do psicólogo.

Sabe-se que esse tipo de investida na educação coaduna com o projeto neoliberal que visa enxugar os gastos sociais do governo com a educação superior pública e abrir lugar para o setor privado que traz como uma de suas propostas a facilitação do acesso à formação em nível superior, reiterando a ideia de um mundo do trabalho em que a facilidade está em dar a oportunidade para que as pessoas possam fazer seus próprios horários, uma característica do projeto neoliberal que difunde a lógica do empresariamento de si.

Sendo assim, este texto está dividido em quatro momentos: primeiramente fazemos uma análise do avanço do neoliberalismo contra a educação a partir de pistas que nos permitem compreender o neoliberalismo não apenas como uma lógica econômica que fundamenta o capitalismo.

Mas também como uma força que atravessa os corpos (individual e social) produzindo com ela modos de vida e de governo de si e dos outros, gerando efeitos na maneira como nos relacionamos com nós mesmos e com os outros, sustentados em modelos pedagógicos que afirmam perspectivas desenvolvimentistas e psicologizantes da educação através da lógica de empresariamento de si (LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO, 2016).

Em seguida fazemos uma análise geral da educação superior no contexto brasileiro desde o período do governo Fernando Henrique Cardoso, passando pela era Lula e Dilma até chegar no governo atual de Jair Bolsonaro, observando algumas formas como as políticas neoliberais forma geridas para a educação superior em

cada um destes governos, para assim, em um terceiro momento, apontarmos algumas condições que contribuíram e deram abertura para as decisões políticas atuais do Ministério da Educação, de modo a entendermos melhor o porquê desse interesse pela proposta de ensino na modalidade à distância. Por fim, analisamos algumas implicações desse modelo no currículo dos cursos de Psicologia e alguns possíveis efeitos na formação de psicólogas e psicólogos no Brasil.

Veiga-Neto (2009), em seu ensaio para o livro “Para uma vida não-fascista” escreve sobre as nuances acerca do que se entende sobre currículo. As mais familiares versam sobre “corrida” ou “ato de correr”, “programação pedagógica”, “documento”.

E por conta da sua forma latina *curriculum*, nos suscita “trajetória”, “cursos”. Essa polissemia, como cita Veiga-Neto-Neto (2009) permitiu a confecção de um campo teórico que começou a ser denominado de Estudos Curriculares e abrangeu uma série de teorizações acerca do que deveria ser estudado ao se tratar do tema “currículo”, quais elementos o comporiam, como se davam suas relações, sobretudo, entre currículo e o sujeito o qual ele alude:

Trata-se, assim, de um rebatimento de duas vias: num sentido, o sujeito é aquele que seu currículo diz quem ele é; no sentido inverso, seu currículo é aquilo que ele mesmo (ou alguém por ele) registrou quem ele é. Em qualquer caso, o que está em jogo, o que é posto em circulação em tais rebatimentos, é a trajetória que o sujeito diz que (per)correu – ou que disseram que ele (per)correu. Opera-se, assim, um processo de fusão, de identificação entre o sujeito e seu currículo, de modo que qualquer coisa que vier a ocorrer com um virá a produzir efeitos no outro e vice-versa (VEIGA-NETO, 2009, p. 19).

Por sua vez, seguindo essa mesma linha de pensamento, em “Documentos de identidade”, Tomaz Tadeu da Silva (2011) introduz seu livro questionando o que seriam as “famosas” “teorias do currículo? ”. Na verdade, trata-se de uma provocação acerca das inúmeras publicações que tematizam sobre esse assunto.

Ele argumenta que normalmente as teorias que buscam “explicar”, conceituar, delinear questões acerca do currículo iniciam justamente tentando descrever essa palavra. E seguem-se inúmeras descrições com base na etiologia da palavra, com o uso de dicionários, etc. E acabam na verdade estabelecendo uma circunferência sobre o que próprio teorizam, uma vez que, quando tentam explicar o que vem a ser esse objeto eleito, eles acabam produzindo-o.

Assim, as teorias possuem essa postura em relação à produção de conhecimento. Entendem que existe um objeto pré-existente que está à espera de uma “descoberta” e cabe ao pesquisador “desvendar os mistérios” que o cercam e “descobrir” suas supostas “essências” e “verdades”.

Então, postulam uma teoria que irá dar conta de entender esse objeto fabricado, produzido, possuindo muitas vezes pretensões metanarrativas, tal como nos aponta Foucault em “A ordem do discurso” (2004a).

## **NEOLIBERALISMO, MERCADO E EDUCAÇÃO**

Na década de 1970, em seus cursos do *Collège de France*, Michel Foucault (1999; 2002; 2006; 2008a; 2008b) pontua que o liberalismo ou o neoliberalismo deveriam ser compreendidos mais como um modo de vida do que simples ideologias de sustentação e justificação capitalista (VEIGA-NETO, 2011). Dessa forma, a

importância em expor teórica e politicamente o neoliberalismo, reside em um complexo processo de discursos sobre hegemonias.

O neoliberalismo se expande como estratégia de poder/saber: primeiro através de um conjunto de reformas concretas/materiais sob o plano econômico, jurídico, educacional etc., e, em segundo lugar, através de uma miríade de estratégias de caráter cultural orientadas a “impor” diagnósticos sobre a crise que se instalou, construindo novas significados sociais que buscarão legitimar reformas neoliberais no sentido de serem as únicas reformas possíveis no contexto de crise de nossa sociedade (GENTILI, 1999).

Explicar o êxito do neoliberalismo (é também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1999, p. 1).

Em termos educacionais, a luta de forças que proporciona o neoliberalismo – enquanto ideologia – como possibilidade mostra-se, com efeito, de grande importância; tal processo é explicitado no

momento em que a escola<sup>2</sup> não é vista apenas como o lugar onde há circulação de saberes, conhecimentos e práticas de ensino, mas, sim, como instituição encarregada de formar subjetividades (VEIGA-NETO, 2011). Foucault (2008a; 2008b), ao esmiuçar uma genealogia sobre a temática, demonstrou que o Liberalismo – enquanto forma de vida desenvolvida no século XVIII – deslocou-se para Neoliberalismo em meados do século XX.

Os argumentos que diferem liberalismo e neoliberalismo estão ligados à expansão conceitual do primeiro para o segundo termo: enquanto que o liberalismo compreendia que a liberdade de mercado era de uma ordem do natural, o neoliberalismo compreende que a liberdade deve ser praticada de forma livre e competitiva.

Alfredo José da Veiga-Neto (2011), indica e destaca esta diferenciação como o foco de interesse neoliberal. Para ele, na medida em que o neoliberalismo protagoniza os processos econômicos de forma não-natural, não se deve deixar estes processos ocorrerem de maneira livre, ao acaso; pelo contrário: estes processos devem ser “ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (p. 38-37).

[...] O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise (GENTILI, 1999, p. 2).

---

<sup>2</sup> A palavra “escola” será usada no texto como termo generalista, se levando em conta que o ambiente acadêmico universitário está inserido nesta nomenclatura.

Pablo Gentili (1999) explica que os intelectuais neoliberais sempre reconheceram como um desafio a construção de um novo senso comum, de um novo imaginário social, sendo esta construção uma prioridade, pois garantiria o “êxito” no desenvolvimento de uma ordem social regulada por princípios do livre-mercado e sem nenhuma interferência estatal.

Para a construção argumentativa neoliberal, não se trata apenas de seguir estratégias academicamente coerente e rigorosas; se trata, no entanto, de conseguir a aceitação social de suas ideias como soluções naturais para problemas estruturais.

A inserção desse discurso na esfera social não foi (e não é), logicamente, produto do acaso, muito menos “meritória” no que diz respeito ao(às) intelectuais obstinados do âmbito acadêmico. Gentili (1999) relembra o regime de acumulação fordista como acontecimento de intensa e progressiva crise estrutural, apontando-nos os caminhos da retórica neoliberal a ganhar os espaços políticos, bem como densidade ideológica.

Segundo o autor, este contexto servirá de oportunidade para produção de confluência histórica entre um pensamento no plano filosófico e econômico – mesmo com o escasso impacto nos campos acadêmico e social – e, ao mesmo tempo, a necessidade de um “bloco dominante” que defenderia a fórmula keynesiana nos estados de Bem-estar Social (*Welfare State*).

A partir do exposto, é possível compreender, de forma mais explícita, a hegemonia que caracteriza o neoliberalismo. Na América Latina, os efeitos históricos do neoliberalismo constituíram as ditaduras militares.

O quadro implementado juntamente às forças dominantes neoliberais (como os EUA), tornou o continente um verdadeiro laboratório de experimentação neoliberal cujos resultados poderiam trazer “milagres econômicos” aos países do continente.

A exemplo, no Brasil tivemos a censura de imprensa, que buscava, através de práticas punitivas de tortura, mascarar os efeitos que uma ideologia neoliberal trazia para o país. Outro exemplo é a ditadura de Augusto Pinochet no Chile, em 1973.

Entretanto, a contribuição latino-americana ao neoliberalismo mundial não se esgotou na experiência chilena. Durante os anos 80, e no contexto das incipientes democracias pós-ditatoriais, o neoliberalismo chegará ao poder, na maioria das nações da região, pela via do voto popular. Algumas experiências, inclusive, transcenderam as fronteiras como modelos "exitosos" capazes de iluminar (de forma quase universal) o caminho de uma verdadeira e profunda reforma econômica, a partir da qual garantir a estabilidade monetária e política, a partir da qual garantir uma suposta governabilidade democrática. Durante a segunda metade do século XX, o neoliberalismo deixou, assim, de ser apenas uma simples perspectiva teórica produzida em confrarias intelectuais, a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, o que inclui desde as nações do Primeiro e do Terceiro Mundo até algumas das mais convulsionadas sociedades da Europa Oriental (GENTILI, 1999, p. 3).

No que concerne à educação, Gentili (1999), explicita que a retórica neoliberal, agora eleita por voto popular, possui alguns aspectos discursivos passíveis de diagnósticos e, conseqüentemente, possui propostas políticas que devem orientar uma profunda e sólida reforma no sistema escolar contemporâneo.

É importante compreendermos aqui que conhecer e reconhecer as nuances que caracterizam e ampliam os discursos e

práticas neoliberais não possui força suficiente para frear o próprio neoliberalismo, sobretudo, nas escolas – espaços de intensa subjetivação; entretanto, abordar tais aspectos nos oferece oportunidades que podem nos ajudar a construir melhores estratégias de resistência em relação às dinâmicas excludentes sociais produzidas por políticas neoliberais.

Destarte, se destaca imensamente a condição de que, na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais de hoje enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade (GENTILI, 1999). Para os(as) intelectuais, o processo de expansão da escola ocorreu de maneira acelerada e sem garantias de distribuição eficiente dos serviços oferecidos.

Nesse sentido, a crise imputada nas instituições escolares seria um produto de uma expansão desordenada e caótica. Fundamentalmente, se trata de uma crise de qualidade, fruto da improdutividade que caracterizaria as práticas pedagógicas e as gestões administrativas da maioria das instituições de ensino.

Sob esse contexto, os mecanismos de exclusão e discriminação educacionais resultam clara e diretamente da “ineficácia” da escola e da “incompetência” daqueles(as) que lá trabalham; ou seja, para a perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais não enfrentam uma crise de democratização; a crise inscrita pela perspectiva neoliberal é da ordem gerencial.

Tal crise engendra alguns “problemas” escolares, como evasão, analfabetismo funcional, repetência etc. Assim, a reforma democrática neoliberal se restringe à reforma administrativa. Gentili (1999) explica os discursos circundantes neoliberais sob a instituição escola:

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias

neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1999, p. 4).

Assim crise na educação ocorre, em grande medida, pela ineficiência do Estado em gerenciar as políticas públicas. A educação funciona mal e ineficazmente porque foi “mal-acostumada” pela política de estatização.

Este discurso contra a estatização de ensino, sobretudo, o superior tem ganhado adeptos inveterados no Brasil desde a últimas eleições presidenciais (ano de 2018). No governo atual, quem gerencia a pasta do Ministério da educação-MEC é Abraham Weintraub, cujas estratégias políticas estão submersas tanto no neoliberalismo, quanto em ideologias e teorias conspiratórias.

Na lógica de neoliberal, como a explicitada por Weintraub, a ausência de um verdadeiro mercado educacional nos ajudaria a entender a crise de qualidade incrustada nas instituições de ensino. O principal alvo do ministro é, justamente, as universidades federais públicas, as quais fazem coro em resistência aos retrocessos políticos imputados pela atual “gestão” do MEC.

Nesse contexto, a construção de um mercado de educação constitui um dos maiores desafios assumidos pelas políticas neoliberais. Na perspectiva neoliberal, apenas nesse mercado dinâmico e flexível que se pode promover os mecanismos necessários para a garantia, eficácia e eficiência de serviços; basicamente, o sistema a ser desenvolvido conta com a competição interna, envolvendo um sistema de prêmios e castigos baseados na meritocracia e no esforço individual dos(as) envolvidos(as) nas atividades educacionais. Além disso, a equidade neoliberal necessita de mercado e concorrência para o seu funcionamento prático (GENTILI, 1999).

O crescimento da pobreza, da exclusão, enfim, da precarização de vidas, nos conduz à formação de sociedades estruturalmente seccionadas, onde o acesso às instituições educacionais de qualidade, bem como a permanência nelas, se constitui como um privilégio excludente de minorias.

O preconceito e a discriminação educacionais se articulam com a discriminação de classe, raça, gênero e território de forma histórica. Estes processos se inserem em uma dinâmica social assumida pelo capitalismo contemporâneo que, já avançado, também tem sofrido a intensificação desta tendência no seio de sociedades aparentemente imunes ao aumento da precarização de vidas não dominantes.

“[...] Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas um otimista com a vontade” (GRAMSCI, 2005, p. 382). O aforismo de Antônio Gramsci celebra o quadro que buscamos, humildemente, pincelar aqui; o nosso pessimismo da inteligência nos permite a oportunidade de considerar de forma crítica a magnitude da ofensiva neoliberal contra a educação das chamadas minorias (pessoas negras, pobres etc.).

Entretanto, o otimismo da vontade nos mantém ativos(as) nas resistências contra o atual sistema de exclusão social que vem quebrar as bases que sustentam a democracia de direito à educação como pré-requisito básico para exercício de cidadania plena – esta, que só pode se concretizar numa sociedade radicalmente igualitária.

## NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

*A crise da educação no Brasil não é  
uma crise, é um projeto*

**Darcy Ribeiro**

A frase do antropólogo Darcy Ribeiro, atrelada às análises do avanço do neoliberalismo na educação no Brasil apresentam a materialidade de um projeto em curso. Projeto este que se adensa nos dias atuais em que as forças neoliberais se intensificam nas mãos de um governo de ultradireita.

De fato, a crise na educação como um todo não pode mais ser encarada como o efeito de um capitalismo desordenado, mas deve ser compreendida como uma forma de manutenção da própria estrutura do capital.

Um mecanismo que se sustenta utilizando, entre outros meios, o sucateamento de bens públicos, ocasião pela qual, em seguida, se justifica a privatização dos mesmos. Se não se consegue privatizar a educação de maneira direta então recorre-se à privatização indireta.

No caso das instituições públicas de ensino superior (nosso foco neste texto) uma das formas de privatização deste se dá através da transferência dos investimentos que seriam destinados para as

universidades públicas para as instituições privadas de ensino superior.

Sabe-se que o ensino superior no Brasil sempre foi privilégio de poucos e sempre esteve a serviço de poucos. No período de surgimento das primeiras IES no Brasil, com a chegada da família real portuguesa em 1808, o ensino superior estava disponível apenas para a elite daquele momento e era destinado à formação de profissionais que atendessem às necessidades da própria elite, tais como médicos, advogados e engenheiros (JACÓ-VILELA, 2012).

Reconhecemos que ao longo dos anos a educação superior veio se tornando, de certo modo, mais acessível à população em geral como nos mostram os trabalhos de alguns autores (CUNHA, 2003; AMARAL, 2009; CHACON; CALDERÓN, 2015), porém percebemos que nesse tempo as decisões de cada governo têm contribuído em maior ou menor potencial para o processo de mercantilização da educação em nosso país.

O avanço do neoliberalismo contra a educação é um fenômeno global. Assim, para uma análise mais crítica é preciso compreendê-lo enquanto uma lógica que não se restringe apenas ao contexto brasileiro.

Há que se estar atento para os modos como os governos brasileiros estiveram mais ou menos alinhados às pautas neoliberais globais, percebendo as brechas que possibilitaram e ainda possibilitam a consolidação destes projetos.

Como evidenciamos anteriormente o neoliberalismo é uma lógica que nos atravessa e nos constitui. É uma força que se afirma para além de um modelo econômico, atravessando não apenas o mundo do trabalho e das trocas, como também as instituições, as relações; constituindo modos de ser, de pensar; maquinando formas de existência.

Assim, é preciso também que estejamos atentos e atentas para observar em quais contextos históricos estas pautas ganham força em nossa sociedade, certos de que somos também atravessados por estes processos, afirmando-nos como parte das condições que também viabilizam tais pautas e não apenas corpos passivos em posição de simples docilidade diante dos imperativos de um Estado e de um governo.

Chacon e Calderón (2015), nos lembram que durante o regime militar de 1964, mesmo numa atmosfera de intensa deterioração dos direitos civis, a reforma do ensino superior de 68 foi inspirada na pauta de reivindicações dos movimentos estudantis das décadas anteriores, promovendo mudanças importantes tais como a abolição das cátedras.

A criação dos departamentos (que tornavam as decisões mais democráticas), institucionalização da pesquisa, estimulação da pós-graduação e a capacitação dos docentes. Porém os autores apontam que nesse período houve um crescimento na demanda para o ensino superior, ocasionando uma intensa expansão deste nos anos que seguiram de 1960 a 1980, com o número de matriculados subindo de 200.000 para 1.400.000.

A maneira então que o governo militar encontrou para dar conta da demanda por matrículas foi repassá-las para o setor privado, deixando nas mãos do poder público a manutenção das “universidades de elite”, o que elevou os custos do ensino público, impossibilitando sua expansão. Desta maneira as demandas não atendidas pelo Estado foram empurradas para o setor privado.

Percebe-se assim um outro descompasso no âmbito do acesso ao ensino superior. Se por um lado o ensino superior no país estava agora mais acessível à população, por outra sua acessibilidade passa a acontecer através da disponibilidade de vagas no setor

privado, o ensino superior gratuito e possível a todos estava ainda muito distante de ser uma realidade.

Durante o período Collor (1990 – 1992), nota-se uma queda no número de IES privadas, queda esta que foi atribuída ao descompasso com a situação do mercado de trabalho daquele momento – uma vez que profissionais de nível técnico recebiam uma faixa salarial igual ou muito semelhante às das profissões que exigiam nível superior – e à ampliação da participação das IES públicas.

Apesar da queda no número de IES privadas e da ampliação da participação das IES públicas, o governo Collor não demonstrou preocupação em ampliar o número de matrículas e melhorar a situação educacional, descumprindo inclusive o preceito constitucional que determina à União a aplicação de 18% na educação (CHACON; CALDERÓN, 2015).

Com a entrada de Itamar Franco (substituto de Collor após seu impeachment), o quadro do ensino superior não mudou tanto. Porém devido ao Plano Real, implementado por Fernando Henrique Cardoso (então ministro da Fazenda daquele governo) houve uma estabilização financeira e melhorias no cenário econômico brasileiro o que, de certo modo, produziu efeitos na situação das IES privadas que registraram um aumento no número de matrículas durante esse período. Entretanto, ainda assim, ocorreu diminuição de 1.36% no número de IES públicas e de 2.91% no número de IES privadas (CHACON; CALDERÓN, 2015).

Como podemos notar a partir das informações anteriores o avanço do neoliberalismo contra a educação é um projeto que já vem se instalando há algumas décadas, principalmente após a abertura à privatização por meio do incentivo através de demandas às IES privadas. Este projeto tem feitos parte da história da educação no

país, atravessando-o de forma ininterrupta, variando apenas na intensidade como ele é estimulado e instalado por cada governo.

É com a atuação de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que o avanço do neoliberalismo contra a educação ganha força em ritmo mais acelerado, produzindo efeitos de crise.

Foi nesse momento que as decisões políticas que diretamente afetam o cenário da educação no Brasil hoje começaram a ser colocadas em pauta: da redução de gastos públicos e das tarifas de importação à redução da intervenção do Estado no campo financeiro (AMARAL, 2009), o que se vê é o funcionamento de uma maquinaria que tem feito da educação um grande negócio.

Dentre as muitas mudanças promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso na educação, destacaremos algumas que consideramos mais impactantes e que contribuíram bastante para seu processo de mercantilização. Este governo foi o principal responsável por pensar a educação a partir do ponto de vista econômico.

A educação então serviria de base para uma proposta de desenvolvimento, cujo termômetro seria o progresso científico e tecnológico. Entendia-se, desta maneira, que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico.

Afirmava assim uma proposta de parceria entre setor privado e governo, universidade e indústria. Em suma, o olhar dirigido à educação, de modo geral, sobretudo no âmbito do ensino superior, é o de produzir uma população qualificada para o mercado (CUNHA, 2003).

A política para o ensino superior parte de mudanças administrativas, cujo objetivo seria a “administração mais racional dos recursos e a utilização de capacidade ociosa, objetivando

generalizar os cursos noturnos e o aumento das matrículas sem despesas adicionais” (CUNHA, 2003, p. 39), ou seja, resumindo, trata-se de uma política de contenção de gastos focada prioritariamente no alcance de metas. Evita-se, desta maneira, estabelecer compromisso com a educação de modo a compreender as particularidades e dificuldades desta no contexto brasileiro.

A destinação de recursos às IES passa então a depender da avaliação do desenvolvimento das mesmas. As IES públicas são atingidas naquilo que há de mais importante e que justificam a sua existência: suas atividades acadêmicas.

O funcionamento das atividades das IES pública passa a depender dos financiadores que avaliam a produção das mesmas a partir de olhares utilitaristas. Acaba-se assim com a autonomia e liberdade intelectual das IES que agora começam a se preocupar com atividades produtivistas a fim de somarem pontos para a captação de recursos de financiadores externos (AMARAL, 2009).

O governo Lula (2003 – 2010) teve como prioridade a expansão da oferta de ensino superior. Por meio do “Programa Expandir” previu a criação de dez universidades federais e quarenta e três campi universitários em várias regiões do país, numa tentativa de interiorizar o ensino superior.

Ainda que a grande maioria das universidades criadas no governo Lula tenham sido oriundas do desmembramento de universidades já existentes (CHACON; CALDERÓN, 2015). Além disso criou o programa REUNI que objetivava o aumento do número de IES públicas e a expansão do ensino superior por meio de:

[...] recursos para contratação de professores e servidores técnico-administrativos, obras, equipamentos e outros custeios. Em contrapartida, as Universidades criarão novos cursos, sobretudo

noturnos, e elevarão suas relações alunos por docentes para 182 e a taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG)<sup>3</sup> deverá se elevar para 90% (AMARAL, 2009, p. 332).

Contudo o governo Lula que representava a promessa de frear o avanço do neoliberalismo no Brasil acabou por contribuir bastante com a expansão das IES privadas e com a entrada de estudantes através do programa PROUNI (AMARAL, 2009).

## **O CURRÍCULO DE PSICOLOGIA E AS MODALIDADES DE ENSINO À DISTÂNCIA NA ATUALIDADE**

Muito falamos de acerca do processo de democratização da educação no Brasil, sobretudo quando tangenciamos debates sobre a qualidade de ensino superior no país. Buscamos uma formação crítica, dotada de uma carga de conteúdos que tenham proximidade às latências de nossa realidade regionais e latino-americanas, assim como os atravessamentos éticos e políticos dessa formação. Mas paramos para debater as diretrizes curriculares que fazem a gestão dos nossos saberes acadêmicos?

Se pensarmos diante da realidade brasileira, nosso currículo em Psicologia, está voltado para o aspecto técnico-linear. Essa afirmação se dá diante de como as decisões são tomadas de forma estritamente aos objetivos que devem ser atingidos, às grades curriculares, aos tópicos conteudistas, cargas horárias, métodos e técnicas de avaliação de objetivos que são pré-estabelecidos (SAUL, 1991).

Historicizando, de forma breve, o primeiro currículo de Psicologia teve sua implantação por meio do decreto de nº 21.173 de

19 de março de 1932<sup>3</sup>. A partir desse momento, a emergência dos cursos de Psicologia no Brasil emancipou-se diante das demandas que surgiam. É, justamente, neste momento, que há o processo de industrialização do território brasileiro. Os modelos estrangeiros de crescimento econômicos incidem na racionalização do trabalho, o que, conseqüentemente, tem desague na “necessidade” do aumento de eficiência e produtividade.

Na mesma direção que o processo econômico se expõe, a nível de produtividade, que a Psicologia galgava um espaço através de seus serviços que estavam em torno de práticas psicológicas predominantemente avaliativo, composto de aplicação de testes, objetivando a investigação de aptidões e maior possibilidade de produção (JACÓ-VILELA, 2001).

Em meio a ausência de sistematização das práticas da Psicologia, sabemos bem que a regulamentação deste campo de saber somente ocorreu no Brasil em 27 de agosto de 1962, através da lei 4.119. É através dessa legislação que se estabelecem diretrizes para a formação acadêmica, critérios legais e civis para o exercício profissional.

Nesse sentido, vale ressaltar que o saber psicológico, em seu âmbito prático, envolve dignidade e integridade humana, sobretudo por se tratar de atividades ligadas ao bem-estar e saúde – no seu mais amplo conceito (SILVA, 2008).

O parecer 402/62 complementou a lei que regulamenta a profissão no país, apresentando o que foi denominado de currículo mínimo, diante da expansão dos cursos de Psicologia. Este documento apresentou-se como uma “primeira aproximação” do saber psicológico, ao qual seria progressivamente desenvolvida (BRASIL, 1962). O currículo mínimo estabelecia um conjunto de

---

<sup>3</sup> Diante desse decreto, um dos artigos retirava a jurisdição do Ministério da Justiça e colocava sob gestão do Ministério de Educação e Saúde Pública (JACÓ-VILELA, 1999).

disciplinas para a formação do/a profissional da Psicologia, tanto ao bacharel quanto para a licenciatura.

Este Currículo Mínimo para o Bacharelado e Licenciatura em Psicologia, determina a obrigatoriedade das seguintes disciplinas: Estatística, Fisiologia, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral, além das disciplinas pedagógicas exigidas para a formação em Licenciatura. Para cumprir a Formação do Psicólogo, [...] são obrigatórias as disciplinas Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico e Ética Profissional; e ainda outras três entre: Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia do Excepcional, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. É exigido, ainda, o mínimo de 500 horas de estágio supervisionado e a duração mínima de quatro anos para a Licenciatura e Bacharelado, e cinco anos para a Formação do Psicólogo, incluindo os estágios (JAPUR, 1996, p. 132).

Foi, também, diante da abrangência do saber psicológico que outros dispositivos foram sendo criados objetivando um “suporte” ao direcionamento tanto diante da formação, quanto da atuação desses/as profissionais. Documentos estes, tais como: a resolução de nº 218/97 do Conselho Nacional de Saúde, que reconhece o/a profissional de Psicologia como uma área de nível superior da saúde, tendo descrito as atividades de competência destes/as profissionais no Catálogo de Brasileiro de Ocupações (CBO).

Ainda segundo Silva (2008, p. 133), no que tange à formação:

[...] a Lei 9.394 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Cap. IV – Da educação superior) e os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (CNE/CES n.º 1.314 / CNE/CES n.º 72 / CNE/CES n.º 62 / CNE/CES n.º 153/2007 / CNE/CES n.º 8).

Destarte, algumas alterações foram sendo ocorridas à medida em que os cursos de Psicologia foram ganhando espaço no território brasileiro, sobretudo diante da dimensão territorial, e, conseqüentemente, as demandas advindas de um terreno desigual.

A partir da década de 80, com a abertura democrática e a emancipação de políticas públicas, a Psicologia foi adentrando espaços outros que sobrepujam a atuação que anteriormente era centrada em atendimentos clínicos, a área escolar e a área voltada para a organizacional e do trabalho<sup>4</sup>.

Apenas no ano de 1996, a Comissão de Especialistas do MEC apresentou um documento que propunha a reformulação do currículo mínimo, até o momento vigente. Um dos argumentos estaria em torno de que, mesmo os currículos mais avançados em termos de uma formação crítica e ampla, não apresentavam vias apropriadas

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que essa mudança não ocorreu de forma breve. Foram através de diversos encontros de entidades representativas da categoria, tais como: Conselhos Regionais – CR's, Conselho Federal de Psicologia – CFP, Associações de Psicólogos/as, instituições de ensino, assim como de estudantes, que diante das comissões de especialistas do MEC, constituíram um fluxo de diálogos e embates em torno das propostas formativas à Psicologia no Brasil (SILVA, 2008).

para a formação integrada dos vários domínios da Psicologia enquanto ciência e profissão.

Dessa forma, muitos outros aspectos estariam sobrepostos nesse processo formativo, como o perfil do/a profissional que está sendo proposto, sobretudo diante de uma atuação em um caráter clínico liberal privatista<sup>5</sup>.

Logo, pensar a formação de Psicologia na atualidade é defrontar-se com a portaria do MEC de nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019, que versa sobre o aumento de oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EAD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

Vale ressaltar que já havia outra portaria, de nº 1.428 de dezembro de 2018 já dispunha da possibilidade de disciplinas em formato EaD de 20% a 40% em cursos de IES cadastradas no MEC.

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos: I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro) (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a retórica galgada pelo processo neoliberal que assola o mundo, mas sobretudo ganha força na América Latina. O processo de precarização dos vínculos trabalhistas faz parte da gama de aferições que emerge desse momento de tensões ético-políticas no território brasileiro.

---

<sup>5</sup> Críticas que são apresentadas em diversas pesquisas atuais.

As mudanças na legislação atravessam questões como o desconto da contribuição no seguro desemprego, acidentes de percurso não fazem mais parte do conjunto considerados como acidentes de trabalho, alterações que tangem o trabalho em dias de domingos e feriados, exigência de pontos de registro em empresas que possuam mais de 20 funcionários, dentre outros/as.

Mas para quem interessa esse pacote organizado de alterações na legislação trabalhista? Não podemos esquecer que o objetivo é primordialmente a diminuição de encargos financeiros aos empresários; logo, os/as trabalhadores/as serão os/as mais afetados/as.

Doravante, com as portarias de nº 1.428/2018 e a de nº 2.117/2019 do MEC legitima-se a ausência de inúmeras garantias de direitos em direção aos/às trabalhadores/as. Para além desse aspecto, há as lacunas de cargas horárias em caráter presenciais, conseqüentemente, evitando a contratação de docentes.

Logo, são inúmeros profissionais com qualificação – mestres/as e doutores/as – que deixam de ser requisitados a ocuparem espaços de uma vida de dedicação acadêmica e profissional, o que promove um acirramento no processo de individualismo (principalmente no mercado de trabalho) e desemprego estrutural, no que tange o dinâmica subjetivo desses/as profissionais.

Com esse acirramento de mercado reitera-se a baixa de valores pagos por hora/aula para os/as docentes. São “alternativas” criadas para ajustes econômicos que compete vantagens apenas para o mercado.

Luiz (2013), afirma que, neste contexto de desemprego não há análise pela via de ausência de faltas de oportunidades, mas sim da ausência de preparo, habilidade e qualificação do sujeito que não se predispôs à formatação de um mercado que exige um profissional

forjado – com o perfil – na necessidade de uma sociedade; é justamente neste momento que se dá a exclusão.

Nessa mesma perspectiva, a portaria de nº 2.117/2019 do MEC vem intensificar esses debates. Por meio da precarização dos serviços executados por parte do Estado, o colocando como mínimo, as IES federais, que adimplem grande organização e resistência contra o processo neoliberal, começam a serem desarticuladas, a medida em que com a medida da portaria não possibilitam a realização de concursos, tendo como justificativa o aumento de carga horária para disciplinas EaD. Dessa forma, os blocos conteudistas<sup>6</sup> servem como escopo do discurso.

Destarte, para além dos impactos nas legislações trabalhistas, devemos refletir sobre os impactos que teremos diante das formações acadêmicas. Ora, os debates sempre são pautados na acentuação da necessidade do desenvolvimento da criticidade, da ética, da socialmente comprometida com aspectos sociais, da valorização da interdisciplinaridade, da multiprofissionalidade, assim como da integração teórico-prática durante todo o processo de formação, dentre outros/as. Diante disso, questionamos: e quais os impactos de tais portarias às formações acadêmicas?

Assim como nas demais políticas públicas, o momento não é gratificante no que diz respeito à educação, sobretudo, superior. Para além da precarização da legislação trabalhista e da Proposta de Ementa Constitucional – PEC de nº 241 ou 55<sup>7</sup> – que congela os investimentos em gastos públicos por 20 anos, na tentativa de equilibrar as contas públicas – ainda nos defrontamos com a redução de recursos destinados às políticas de formação e interiorização e à ciência e à tecnologia, o que auxilia na redução de produtividade,

---

<sup>6</sup> Termo utilizado para caracterizar as disciplinas que serão organizadas por profissionais e será oferecida aos/às acadêmicos/as.

<sup>7</sup> Tem sua variabilidade diante da casa legislativa.

principalmente diante de acadêmicos/as que mudam de território para a dedicação à vida acadêmica.

Ao instituir que IES federais absorvam quase a metade de um curso de nível superior ao modelo EaD, se precariza a educação de forma direta. Como garantir que a pluralidade e diversidade de ensino seja adequada para todos/as os/as alunos/as de uma EIS? Um dos temas centrais dos debates da Psicologia é a subjetividade; como considerar um modelo pautado na uniformidade de ensino sem deixar de considerar a singularidade humana, e com ela todos os atravessamentos sociais?

Um dos debates atuais nas IES do norte do Brasil está em torno das diversidades e peculiaridades da região amazônica, o denominado fator amazônico. Nesse sentido, como se tornar executor de um modelo educacional normalizador se a diversidade é uma das principais características da região?

Ao nos defrontarmos Bock (2004), identifica-se que, de certa maneira, não há surpresas diante do fato das Diretrizes Curriculares irem de encontro com os propósitos neoliberais, pois, segundo ela, desde 1995 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trazem propostas que possuem, ao mesmo tempo, abertura/autonomia e controle diante das diretrizes.

Dessa forma, ao servir para o mercado, de acordo com as necessidades deste, forja-se uma realidade de facilidade aos/às acadêmicos/as, diante da proposta de disciplinas que podem ser acessíveis a qualquer momento<sup>8</sup>, em qualquer lugar, diante da retórica da tecnologia, ao mesmo tempo que não levam em

---

<sup>8</sup> Ainda dentro da noção de fator amazônico e das inúmeras formas de desigualdades sociais, desconsideramos que todos/as os/as acadêmicos/as tenham acesso à internet para seus estudos e demais atividades. Logo, essa retórica não abarcaria determinadas complexidades regionais.

consideração o nível de complexidade e latência de demandas em um território tão diverso, com o é o Brasil.

Inúmeras entidades e movimento sociais/acadêmicos questionam uma porcentagem tão acentuada (40%) para esses conteúdos, o que conseqüentemente retorna o “fantasma” de uma formação tecnicista, sem criticidade, com a velha premissa da hegemonia da saúde e que galga suas raízes no positivismo.

Mesmo com os esforços de entidades como o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT), a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

O Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) que operaram atualmente no aperfeiçoamento das propostas do novo Projeto de Resolução sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, ainda percebe-se a ausência de debates acerca do tema.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reconhecemos que esse texto não fecha um ciclo de debates acerca da temática. Mas é diante dessa proposta que intensificamos a necessidade de pensarmos sobre. Que profissionais estamos formando e que profissionais pretendemos formar? Não refletirmos sobre esse questionamento é deixar uma lacuna na história e na construção de um saber recente no Brasil, mas que cada vez mais

está perdendo espaço e possibilidade de debates outros, que possam estar alinhados às práticas com compromisso social e ético.

Desse modo, o currículo, quando entendido como uma “invenção da modernidade”, tal como cita Popkewitz (2002), tem como uma de suas funções regular e disciplinar o indivíduo.

A ideia de currículo corporifica uma organização curricular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade (LUDGREN, 1983; HAMILTON, 1989; ENGLUND, 1991 *apud* POPKEWITZ, 2002, p. 186).

Para Corazza (2004), devemos questionar o currículo, torná-lo “estranho”, para assim transportá-lo do lugar comum visionado. Se entendido como uma linguagem “[...] a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída” (CORAZZA, 2004, p. 9-10). Se percebido como um ser falante, pergunta-se: “o que está dizendo?”

O que quer dizer, com isto que está dizendo? O que você quer?”. Ainda, de acordo com a autora:

[...] um currículo também produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais. [...]. Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado (CORAZZA, 2004, p. 13-14).

Assim, romper com a naturalização das práticas curriculares e questionar a construção do currículo é um ato que demanda coragem e historicização com o objetivo de colocar em xeque os efeitos normalizadores e de adequação social de um currículo a serviço das grandes corporações do capitalismo neoliberal e também interrogar a noção tão banalizada de formação para o mercado.

Falar de currículo não é apenas um ato de organizar e administrar o ensino e, sim, uma prática política da história da verdade e da construção dos corpos e desejos, de maneiras singulares de viver e agir. O currículo é um dispositivo que lida diretamente com a criação de uma forma e maneira de constituir um sujeito em formação e a ser formado por meio de processos materiais e concretos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. “Avaliação e financiamento de instituições de educação superior: uma comparação dos governos FHC e Lula”. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 4, n. 3, 2009.

BOCK, A. M. B. “A Conformação Histórica das Diretrizes Curriculares”. **ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia** [02/08/2004]. Disponível em: <<http://www.crppe.org.br>>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº 403/1962**. Brasília: MEC, 1962. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria 1.428/2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria de nº 2.117/2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/10/2021.

CHACON, J. M. T.; CALDERÓN, A. I. “A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula”. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, vol. 6, n. 17, 2015.

CUNHA, L. A. “O ensino superior no octênio FHC”. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 82, 2003.

GENTILI, P. “Neoliberalismo e educação: manual do usuário”. In: SILVA, T. T. *et al.* (org.). **Escola S.A.: quem ganha quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**, v. 1: 1926-1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

JACÓ-VILELA, A. M. “Formação do psicólogo: um pouco de história”. **Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 4, n. 8, 1999.

JACÓ-VILELA, A. M. “Psicologia: um saber sem memória? ”. In: JACÓ-VILELA, A. M. *et al.* (org.). **Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ / NAPE, 1999.

JACÓ-VILELA, A. M. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio do seu ensino. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 32, novembro, 2012.

LEMOS, F. C. S. *et al.* “Considerações sobre o empresariamento da vida em políticas públicas para a educação”. **Barbarói**, n. 46, janeiro / julho, 2016.

LUIZ, L. H. T. **Os impactos do neoliberalismo no ensino superior privado no Brasil** (Dissertação de Mestrado em Educação). Uberlândia: UFU, 2013.

SAUL, Ana M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de Currículo**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, E. A. R. “Diretrizes Curriculares e a formação em Psicologia: debates constantes, consensos possíveis”. *In*: SILVA, E. A. R. (org.). **Psicologia em Foco: uma abordagem no plural**. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.

VEIGA-NETO, A. “Governamentalidades, neoliberalismo e educação”. *In*: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault: filosofia e política**. São Paulo: Autêntica, 2011.



## **CAPÍTULO 4**

---

*O Currículo de Formação de  
Médicos em Cuba: Solidariedade Política e o  
Direito à Saúde no Contexto do Programa Mais Médicos*



## O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE MÉDICOS EM CUBA: SOLIDARIEDADE POLÍTICA E O DIREITO À SAÚDE NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS MÉDICOS

*Maria Patrícia Silva*

*Marlucy Alves Paraíso*

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve análise de uma solidariedade política pela via da saúde identificada em um currículo que forma médicos em Cuba, no contexto do Programa Mais Médicos (PMM). Nesse sentido, o trabalho apresenta, brevemente, algumas experiências práticas de cooperação realizadas por Cuba com outros países, além do Brasil, para mostrar a existência naquele país de uma estratégia de diplomacia da saúde<sup>9</sup>.

Ao direcionar o foco à formação de médicos em Cuba, o argumento aqui desenvolvido é o de que a construção de um currículo para formar médicos, naquele país, carrega em seus princípios organizativos e pedagógicos estratégias para o efetivo fortalecimento do direito à saúde em diferentes nações.

Analizamos para isso as características presentes no *currículo prescrito* que forma médicos em Cuba. Desse modo, percorremos no *território* do currículo parte dos “raciocínios pedagógicos” (PARAÍSO, 2018) evidentes no texto curricular, a fim de explorar a intenção, o plano e a prescrição. Currículo aqui é entendido como um *artefato cultural*, que é feito, fabricado,

---

<sup>9</sup> Segundo Buss e Leal (2009, p. 2540) “diplomacia da saúde pode ser entendida como uma área da política externa e da cooperação internacional, assim como campo disciplinar e de formação de recursos humanos”.

produzido com uma finalidade, e traz em si elementos culturais de seu tempo e contexto (PARAÍSO 2020).

Além disso, um currículo visa a produção de determinado tipo de sujeito, uma vez que “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida” (PARAÍSO, 2010). No Currículo, portanto, há intenção; há objetivos; há influências históricas, culturais e sociais.

Portanto, o currículo, como um dos elementos direcionadores de práticas profissionais, faz-se permeado por uma teia de relações, nas quais convivem por um lado conflitos, interesses, normatividades, relações de poder e, por outro lado, possibilidades de mudanças porque ele lida com vidas (PARAÍSO, 2010).

A escolha do currículo que forma médicos em Cuba<sup>10</sup> na investigação que subsidia este artigo, ocorreu devido ao fato de grande parte da inserção de estrangeiros no Programa Mais Médicos (PMM) ter advindo de Cuba.

Parte do pano de fundo deste trabalho considera como pertinente considerar “aspectos coadjuvantes”, inerentes ao PMM. Nesse sentido, fica reconhecido o papel da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS/OMS) com uma participação que esteve alinhada a aspectos qualitativos programa, como por exemplo: o acompanhamento e a avaliação de resultados identificados na própria assistência das unidades básicas de saúde, que refletiu na estruturação e fortalecimento do Sistema Único de Saúde.

A diplomacia inerente ao contexto, implantação e o desenvolvimento do PMM no Brasil aconteceu com intuito de fortalecer uma cooperação internacional horizontal de tal modo a

---

<sup>10</sup> O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG com parecer favorável (número 3.021.804).

desempenhar, por meio da solidariedade e cooperação entre as nações, ações estruturantes da saúde.

A metodologia desse estudo carrega especificidades de uma abordagem basicamente qualitativa. Trabalhamos, assim, com pesquisa documental para realizar as análises dos objetivos e conteúdos adotados no Projeto Político Pedagógico Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (UCMH), de Cuba para formar médicos. Nesse sentido, trata-se de um estudo exploratório, que em sua concepção compreende currículo como um campo de lutas e também de possibilidades (PARAÍSO, 2010; 2020).

## **CUBA E A SOLIDARIEDADE PELA VIA DA SAÚDE: O CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS MÉDICOS**

A diplomacia da saúde pode ser tomada como ferramenta para efetivação de política de cooperação internacional. No caso do Brasil, a cooperação internacional pode ser caracterizada como do tipo “desenvolvimentista” (SANTOS; CERQUEIRA, 2015).

A Cooperação Sul-Sul é essencialmente um processo conjunto para alcançar o desenvolvimento de capacidades por meio de intercâmbios de diferentes aspectos, ente eles estão o uso de conhecimentos e tecnologias (UNDP, 2004).

Essa tarefa também é estabelecida em estratégias de compartilhamento de capacidades especializadas, em um tipo de cooperação mais horizontal, que preza pela solidariedade entre as nações (ALMEIDA, 2013; SANTOS; CERQUEIRA, 2015).

Em Cuba, pode dizer que o envio de médicos para outros países integra uma das iniciativas políticas por uma cooperação diplomática horizontal. A qual, embasa no apoio entre as nações com uma iniciativa de solidariedade pela saúde. Historicamente, a ilha

sempre prezou pela formação de médicos e o estabelecimento de um tipo de intercâmbio humanitário via missões médicas.

A solidariedade via saúde cubana inicia com o envio de médicos para o Chile, em 1960, após o país ter sido vitimado por um terremoto (MADUREIRA, 2010). Também cabe mencionar o envio de médicos para Venezuela, via dois programas chamados “Mission Barrio Adentro” em 2003, e “Mission Milagro”, em 2004. Na Venezuela, as ações dos médicos cubanos acontecem no nível primário e com o atendimento hospitalar (GOMBATA, 2016).

Em se tratando da formação de futuros médicos, a cooperação Cuba e Venezuela formou mais de 3.328 estudantes venezuelanos em medicina geral em Cuba (MOURÃO NETTO *et al.*, 2018).

A implementação do PMM no Brasil integrou um conjunto de ações do governo federal no intuito de fortalecer o sistema de saúde, entre o conjunto de estratégias estava a de solucionar o problema da escassez de médicos em determinadas regiões do território nacional. O espaço de inserção dos médicos do programa, aconteceu exclusivamente na Atenção Primária à Saúde (APS).

A APS – o primeiro nível de atenção dentro da organização do SUS, com um trabalho guiado pela promoção de saúde. Entre as atividades previstas e de responsabilidade das equipes de saúde que trabalham na APS estão ações voltadas para prevenção de riscos à saúde, em um trabalho integral e conectado com os outros níveis da atenção.

Para Ramalho Filho e Lima (2018), um dos grandes desafios do PMM é compreendido, exatamente, com a expressiva movimentação de profissionais médicos vindos da ilha cubana, em uma iniciativa de recrutamento ligada a um processo de educação continuada, expressa em um dos eixos estruturantes do programa.

Dos grandes eixos que compõem o PMM mencionamos: a inserção de novos médicos na APS em municípios de menor capacidade de atração; o avanço no número de graduações e residências no país; e uma reconfiguração do processo formativo estabelecido nas escolas médicas.

O “Mais Médicos” apresenta, em sua concepção, como parte de seus motivos de sua existência, o atendimento de necessidades de saúde da população mais vulnerável e contribuir com o fortalecimento do SUS. Enfim, parte de seu significado diz respeito ao fato de buscar garantir o direito à saúde.

Os resultados da pesquisa mostram que na prática e na relação entre os médicos estrangeiros, especialmente os cubanos, e os médicos brasileiros, podemos afirmar que PMM como um lugar de encontro entre médicos cubanos e brasileiros se abriu como campo de possibilidades, quando foram abertas espaços de (re)significação nas relações, tomados com efeitos culturais presentes na integração ensino-serviço, que emergiu um currículo (SILVA; PARAISO, 2019).

A vinda de médicos intercambistas cubanos para o Brasil esteve envolta em diversas polêmicas. Contudo, parte dos efeitos qualitativos na assistência e cuidado à saúde da população brasileira foi reconhecida por diversos estudos. Ao longo de sua existência foi notória a participação de médicos cubanos no PMM, em qualidade do cuidado a saúde da população brasileira realizado nas unidades básicas de saúde, conforme analisam Franco, Almeida e Giovanella (2018).

A presença e atuação dos médicos cubanos deixou efeitos segundo Santos *et al.* (2019, p. 266) com “marcas fortes, resultantes de uma cultura médica distinta e necessária ao povo brasileiro”. Nesse sentido, consideramos que o currículo formal ministrado aos médicos cubanos, na prática efetiva-se como um currículo de

possibilidades, onde é razoável relacionar com a performance qualitativamente diferenciada desses médicos quando estiveram no Brasil, realizando ações no Programa Mais Médicos.

Cabe ainda dizer que, as autoras chamam atenção para o entendimento do currículo como “um território político, ético, estético” (PARAISO, 2010, p. 588), assim sendo considerar pontos positivos no currículo não exime de possíveis falhas no percurso. Porém, esse último aspecto não é o foco desse trabalho.

## **CUBA E A FORMAÇÃO DE MÉDICOS: POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO PELA SOLIDARIEDADE VIA SAÚDE**

A seguir serão descritos alguns dos aspectos de um currículo que forma médicos em Cuba, com base nas informações estudadas, uma perspectiva narrativa, descritiva. Todas as informações que serão aqui apresentados foram colhidos por meio de uma pesquisa documental, com foco nos conteúdos adotados no Projeto Pedagógico, Orientações metodológicas e de organização da Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (UCMH)<sup>11</sup>, de Cuba<sup>12</sup>.

Entre os princípios e os objetivos do currículo estudado, identificamos em diferentes trechos dos documentos analisados a presença de uma preocupação estratégica em garantir uma formação

---

<sup>11</sup> A elaboração desta subseção do presente capítulo está toda com base em informações retiradas de documentos referente ao currículo que forma médicos da Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, para que o texto fique mais coeso optamos por registrar aqui essa informação.

<sup>12</sup> Os documentos estudados referentes ao currículo foram fornecidos por uma instituição federal de ensino superior que formam médicos de Cuba.

de médicos para práticas de um trabalho internacional colaborativo e solidário.

Ademais, a formação de médicos que exerça uma medicina pela integralidade e a preocupados com aspectos da saúde coletiva e promoção de saúde, perpassam todas as disciplinas, atividades teóricas, práticas e metodologias previstas no currículo de medicina em Cuba, especialmente com a disciplina Medicina Geral Integradora.

O currículo que forma médicos em Cuba prevê que o desempenho profissional do médico deverá seguir por princípios ético-humanistas, prezando por atuar de acordo com os interesses e necessidades da sociedade; estar disposto a agir em situações de desastre; desenvolver um sistema de valores em que o profissional médico tenha clareza de seu papel para servir o povo, que seja distanciado de posições elitistas e despido de sentimentos mercantilistas (UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA, 2015).

O currículo, portanto, preza pela solidariedade. É possível observar que nele valoriza-se o ensino de que é importante tratar pessoas sem distinção e prestar serviços em qualquer parte do mundo, onde fizer necessário.

Em harmonia com o princípio da solidariedade pela via da saúde, é possível identificar aspectos de iniciativas, também, político humanitária já previstas na formação de médicos (UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA, 2015). Nesse aspecto, Gomes, Merhy e Ferla (2018) observam a formação e o trabalho de médicos cubanos como articulação cultural e prática social integrada às práticas de valores daquela sociedade.

Para além dos aspectos mencionados, cabe trazer para o debate estudo realizado por sobre Gomes, Merhy e Ferla (2018), em que analisam o modelo de saúde cubano e singularidades do que eles

chamaram “conformação dos médicos cubanos”, o estudo representa uma análise voltada para os processos sociais que incidiram na subjetivação desses profissionais. Segundo os autores, o modelo de saúde e formação de médicos cubano é um híbrido, com destaque para dois fenômenos: i) Em Cuba a disciplinação integra a atuação em uma vida social que, evidentemente, ao estimular a solidariedade interna e externa, também promove um sujeito de uma moral política e revolucionária; ii) Cuba opera com conceitos da subjetivação inspirados na teoria do capital humano. No caso desse último aspecto, para tal afirmativa Gomes, Merhy e Ferla (2018), operam com a análise de discursos de Fidel Castro e o uso da noção de capital humano, com uma tentativa de desvincular da concepção neoliberal.

Cremos que isso se deu, em primeiro lugar, por uma questão econômica, pois seria uma possibilidade de inserção mais potente de Cuba numa economia mundial cuja hegemonia se deslocava para o trabalho imaterial (Lazzarato e Negri, 2001). Também, provavelmente, seria uma tentativa de usar as ferramentas do opositor contra ele mesmo, diante das urgências do ‘período especial’. Essas duas motivações, no final, seriam faces indissociáveis de uma mesma moeda. Tais apostas ficavam patentes quando Fidel valorizava a contribuição do ‘capital humano’ cubano para a superação das dificuldades econômicas e para manter as vitórias conseguidas no socialismo. Ele defendia ainda a ideia de que: “viveremos do capital humano (GOMES; MERHY; FERLA, 2018, p. 912).

O principal ponto de encontro desse trabalho com o estudo realizado por Gomes, Merhy, Ferla (2018), diz respeito ao modo como os valores políticos, sociais e a formação de profissionais “revolucionários”, que movimentam “Estado, sociedade e medicina”

(GOMES; MERHY; FERLA, 2018, p. 914), são parte de um processo de subjetivação singular e atravessam o currículo para formar médicos.

Não seria errado afirmar que esses aspectos foram percebidos pela população brasileira em contato com médicos cubanos do Programa Mais Médicos. Entre as singularidades do trabalho do médico cubano estão o reconhecimento de um cuidado mais humanizado, solidário e fundamentado em conhecimentos técnicos-científicos que regem a medicina pela promoção da saúde.

## CONCLUSÃO

Buscamos mostrar neste artigo que o estudo realizado permite dizer sobre a importância crucial de um currículo que forma médicos para o efetivo fortalecimento do direito à saúde em diferentes nações. É importante também uma cooperação internacional solidária que caminhe de mãos dadas com a estruturação de sistema de saúde em países vulneráveis.

O profissional médico do currículo investigado é formado com uma carga de valores políticos que se afastam da lógica capitalista, que considera a saúde como uma mercadoria. E isso tem efeitos em suas vidas e na vida de muitas pessoas que são atendidas por esses médicos.

Para garantir essa formação chama atenção alguns aspectos da estrutura do plano de estudos, tais como: uma articulação de conhecimentos interdisciplinares com aspectos políticos; o investimento em habilidades dialética materialista para a interpretação dos fenômenos sociais; o foco em habilidades que conectam teoria e prática, ensino e serviço em formação de medicina integral; o destaque de habilidades que estejam voltadas para a

defesa do país; a implementação de ações para a redução de desastres; e, a formação de valores humanitários e altruístas.

No nosso entendimento, corroborando com Silva e Souza (2020) fundamentando em Wagner (2010), ao olhar para parte da cultura imanente em um currículo que forma médicos em Cuba, é preciso assumir que o fazemos com entendimento e experimentações de nossa própria cultura.

Fato é que os aspectos tratados nesse capítulo demonstram que o currículo estudado carrega dimensões que a todo tempo observam a busca por um trabalho médico que, singularmente, volta-se para o cuidado e que vê saúde como um direito social, afastando do uso mercantil desse direito. Ainda, o currículo estudado preza pela formação integral, com aspectos políticos solidários a serem implementados internamente em Cuba e, bem como na cooperação entre as nações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. *et al.* “A concepção brasileira de ‘cooperação Sul-Sul estruturante em saúde’”. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, vol. 4, n. 1, 2010.

GOMBATA, M. **Política social e política externa: a atuação de médicos cubanos em programas da Venezuela, da Bolívia e do Brasil** (Tese de Mestrado em Ciência Política). São Paulo: USP, 2016.

GOMES, L. B.; MERHY, E. E.; FERLA, A. A. “Subjetivação dos médicos cubanos: diferenciais do internacionalismo de cuba no Programa Mais Médicos”. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 16, n. 3, 2018.

MOURÃO NETTO, J. J. *et al.* “Programa Mais Médicos e suas contribuições para a saúde no Brasil: revisão integrativa”. **Revista Panamericana de Salud Pública**, vol. 42, 2018.

PARAÍSO, M. A. “Currículo e Cultura: Gabriel e eu ou amor é o signo que faz a diferença! ” *In*: PARAÍSO, M.A.; SILVA, M. P. (orgs.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações**. Curitiba: Brazil Publishing. 2020.

PARAÍSO, M. A. “Diferença no currículo”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 40, n. 140, 2010.

PARAÍSO, M. A. “Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ‘ideologia de gênero’”. *In*: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2018

RAMALHO FILHO, J. E.; LIMA, A. E. I. “O Programa Mais Médicos e a cooperação trilateral Brasil-OPAS-Cuba para o fortalecimento da atenção básica no SUS”. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde e Política externa: os 20 anos da Assessoria de Assuntos Internacionais de Saúde (1998-2018)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

SANTOS, R. F.; CERQUEIRA, M. R. “Cooperação Sul-Sul: experiências brasileiras na América do Sul e na África”. **Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, vol. 22, n. 1, 2015.

SANTOS, J. B. F. *et al.* “Médicos estrangeiros no Brasil: a arte do saber olhar, escutar e tocar”. **Revista Saúde e Sociedade**, vol. 25, n. 4, 2016.

SILVA, M. P.; PARAÍSO, M. A. “Um currículo na integração ensino-serviço do Programa Mais Médicos e possíveis efeitos culturais”. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 17, n. 3, 2019.

SILVA, M. P.; PARAÍSO, M. A. “Um currículo para médicos em Cuba pela solidariedade política no campo da saúde: possível explicação para a atuação no programa ‘Mais Médicos’”. **Revista Pro-Posições**, vol. 32, 2021.

SILVA, M. P.; SOUZA, N. M. “Currículos de medicina no Brasil e em Cuba e a invenção do modo de ser médico”. *In*: PARAISO, M. A.; SILVA, M. P. (orgs.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

UCMH - Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. **Modelo del profesional para la formación de médicos/indicaciones metodológicas y de organización**. Habana: Comisión Nacional de Carrera, 2015.

## **CAPÍTULO 5**

---

*Música na Educação Infantil:*

*Análise da Experiência da Realização do PIBID/UFAL*



## **MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DO PIBID/UFAL**

*Tainara Alves Teixeira Lima*

*Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss*

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo inserir o graduando em uma das realidades possíveis de atuação enquanto futuro licenciado, ou seja, a sala de aula tem a possibilidade de vivenciar diversas experiências na realidade, relacionando a teoria refletida na universidade e a prática no âmbito da Educação Básica.

No caso deste estudo verificamos as práticas pedagógicas e planejamentos, a partir da perspectiva de utilização da Música, em uma turma de Educação Infantil, destacando o que explicitam os documentos mencionados no texto.

Percebe-se nas leituras realizadas para esta pesquisa que a utilização da Música para a Educação Infantil foi sempre como uma forma de entretenimento, um encaixe no planejamento, rotina para acalmar as crianças após o recreio. Mas, será que podemos utilizá-la para o desenvolvimento da criança, inserindo-a nas práticas pedagógicas e planejamentos?

Visto que, a Música é um fundamento significativo para a vida humana desde criança, e sempre esteve presente na escola, principalmente na Educação Infantil, nos propomos a analisar a utilização da Música nesta etapa, apresentando relatos acerca da experiência durante quatro meses de participação no PIBID.

O programa insere estudantes de licenciatura em um dos ambientes de atuação de docentes, a sala de aula. Neste caso, a experiência relatada será na área da pedagogia, importando ressaltar que averiguamos a utilização da Música com intencionalidade, de maneira contextualizada na Educação Infantil e nos processos de planejamento e práticas pedagógicas durante o período das aulas.

Pela perspectiva de um olhar ainda muito novo no âmbito acadêmico e com o caminhar da graduação adquirindo mais criticidade, notou-se que a Música é um elemento tão presente na vida cotidiana e não poderia ser utilizado apenas como um entretenimento ou até mesmo passatempo na Educação Infantil.

Logo, observou-se que a utilização do contexto musical em sala de aula, pode auxiliar as práticas dos docentes e torná-las mais harmoniosas, principalmente aqueles que já estão inseridos em salas ou para aqueles que ainda estão em processo de formação.

E, para nos auxiliar nesta discussão, analisaremos os documentos importantes para a Educação Infantil, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI* (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

## **BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO**

Como o propósito do trabalho foi de analisar a utilização da Música enquanto instrumento facilitador da aprendizagem, inserimos alguns apontamentos históricos e legislativos, nos quais a presença da Música se deu como metodologia e sua usabilidade em determinados momentos.

Muitos autores, a exemplo Loureiro (2001), apresenta a aparição da Música durante toda a história de maneira bastante significativa. Desde a pré-história, por volta de 60.000 A.C., em rituais de agradecimentos por colheitas e outras até mesmo para a cura de doenças. Para os gregos, a Música era uma aproximação da perfeição, como afirmam Lima e Mello (2013, p. 100):

[...] a Música para os gregos era a forma que eles encontravam para alcançar a perfeição, ao atribuírem sua Música para os deuses. Assim, os gregos tornam a Música como uma arte, uma forma de pensar e de ser.

Essa valorização fez com que a Música se tornasse uma disciplina com metodologias pedagógicas específicas. Para os gregos a Educação era tida como a relação entre o corpo e a mente, no qual a ginástica era para o corpo e a Música para a mente, assim obtendo um equilíbrio.

Conforme menciona:

Seu principal objetivo era a formação do caráter do sujeito e não apenas a aquisição de conhecimentos. Por isso, buscavam uma Educação plena, vinda de dentro do aluno e baseada não apenas nos livros, mas na experiência de vida de cada pessoa (LOUREIRO, 2001, p. 37).

Ainda na Grécia, um dos princípios desenvolvidos por meio do pensamento musical foi o raciocínio matemático, no qual foi estabelecido por Pitágoras:

[...] que ampliou suas descobertas para a dimensão da acústica sonora. Segundo Pitágoras, Matemática e Música era parte uma da outra, e nessa relação estava à explicação para o funcionamento de todo o universo (LOUREIRO, 2001, p. 37).

No entanto, na Idade Média, a igreja católica manifestava grande proveito da Música, por considerá-la como grande influência nos homens e se beneficiava da mesma para a catequese dos cristãos. De acordo com Loureiro (2001, p. 42), a:

Música foi um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas no processo de escolarização da juventude europeia, com vistas à formação do bom cristão. Além de constituir uma disciplina, estava presente no currículo das escolas, enriquecendo as festas e os cultos religiosos.

Para a catequização dos povos nativos, os jesuítas notaram que os ensinamentos deveriam ser diferentes dos colégios europeus, pois perceberam que a Música era muito presente em seu meio. Para Loureiro (2001, p. 44):

[...] eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração ao nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas.

Constata-se a origem da miscigenação da Música brasileira, advindas de alguns lugares e que foram utilizadas para a Educação, assim como para a catequização. Dentre tantas influências,

sobressaem os negros escravizados, trazendo consigo as origens africanas que contribuíram fortemente com o ritmo e riqueza para a Música contemporânea que temos em nosso país.

Nas legislações mais atuais como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), na qual a Música teve pouquíssimo espaço, sendo apenas no art. 206, inciso II, que menciona a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Este pequeno espaço sintetiza a evidência da utilização da Música, juntamente com a arte. Enquanto na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDBEN (BRASIL, 1996) em seu texto inicial, não há registros que incitem artigos ou incisos que retratem algo acerca do tema.

Apenas a partir da atualização do artigo 26 e acréscimo do inciso VI pela Lei de número 11.769/2008, é que teve como finalidade a obrigatoriedade do ensino da Música. E, revisado pela Lei de número 13.278/2016 com a seguinte ementa: “que fixa as diretrizes e bases da Educação nacional, referente ao ensino da arte”. Dessa maneira, percebe-se a dificuldade da entrada da Música na Educação e recente obrigatoriedade por meio das legislações.

Por se tratar de um trabalho com foco na Educação Infantil, vale salientar o que descreve os documentos norteadores da primeira etapa da Educação Básica - *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI* (BRASIL, 1998), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI* (BRASIL, 2010) e a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2018).

O RCNEI elaborado em 1998, surge com caráter orientador acerca dos conteúdos e objetivos desta etapa, sem considerar a criança como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Mas, em seu terceiro volume, inclui um capítulo sobre a Música na Educação Infantil.

E cita em seu texto “o trabalho com Música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais”, logo, “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 51).

As DCNEI surgem em 2010, com o objetivo de evidenciar a criança como ponto principal, fundamenta a teoria com a prática, além de colocar em relevância a relação entre o cuidar e educar. Assim, a aparição da Música na Educação Infantil se evidencia como uma linguagem a ser trabalhada em um dos eixos curriculares, como está escrito no próprio documento (BRASIL, 2010):

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

A BNCC (2018), continua o avanço referente à aprendizagem infantil, ofertando embasamento teórico para a construção do currículo. Neste referido documento, a Música aparece como *uma competência incluída dos campos de experiência*. No qual cita (BRASIL, 2018, p. 61),

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia

etc.), a Música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

Por ser o documento de orientação acerca das práticas mais recentes, podemos perceber que nele se incentiva o uso da Música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, favorecendo assim para o desenvolvimento integral da mesma.

Diante das evidências relatadas acima sobre os documentos norteadores para a Educação Infantil, cabe-nos analisar sobre o objetivo e como é assegurada essa etapa da Educação Básica. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, que passou a ser garantido o direito das crianças à Educação, destacado no artigo 208:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Conquistando o direito a Educação de crianças a partir de quatro anos de idade na Educação Infantil, ofertando gratuitamente

acesso à Educação, para além de cuidado. Enquanto que na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) está explicitado em seu texto nos artigos 29 e 30 que:

Art. 29. A Educação infantil, primeira etapa da Educação básica, 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.

Art. 30. A Educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Ressaltando a percepção do objetivo da Educação Infantil, enquanto um espaço que ofereça experiências a fim de propiciar o desenvolvimento em diversas áreas, além de estreitar a relação com a família, como está descrito na BNCC (2018, p. 34),

Creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à Educação familiar – especialmente quando se trata da Educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Dessa maneira, a Educação Infantil está assegurada por essas leis que regem a Educação Brasileira, com crianças de zero a seis anos de idade, gratuitamente. E, baseado em princípios que possibilitam esse primeiro espaço de contato da criança com a comunidade seja a fim de desenvolver em sua totalidade e singularidade.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em todo contexto histórico torna-se perceptível que a Música está e sempre esteve presente durante a vivência humana, seja para acalmar dias agitados, acompanhante para uma viagem, louvor em rituais religiosos, para auxiliar no adormecimento e divertimento de bebês, ou seja, está aplicado em espaços sociais, morais, religiosos, culturais, entre outros.

Ainda no ventre os bebês já sentem as vibrações sonoras, o que ocasiona estímulos desde então. Com as crianças as Músicas possibilitam que as alegrem, acalmem ou as façam dormir. Assim como as desenvolva e proporcione aprendizagem. Contudo, como explicita Godói (2011, p. 18):

[...] o envolvimento das crianças com a Música acontece desde quando são ainda pequenas. Essa presença desenvolve nelas conhecimentos novos, como vocabulário, socialização e autonomia.

Quando as crianças chegam à escola, muitas vezes, a Música é considerada como uma alternativa de entreter/alegrar ou acalmar as mesmas. Mas, como dito anteriormente, podemos utilizar a



Música como instrumento de aprendizagem. Visto que, muitas são as contribuições dela, tanto para o desenvolvimento, como para aprendizagem. Uma das maneiras é o desenvolvimento da linguagem e vocabulário.

[...] o vocabulário musical, como exige pronúncia correta das letras da canção ou a conversa sobre os conteúdos das cantigas de roda, propicia o desenvolvimento da linguagem oral. A partir das experiências musicais, verifica-se que o pensamento da criança se organiza e a leva ter mais oportunidades de ações e sensações (LIMA; MELLO, 2013, p. 99).

Nota-se que o uso da Música auxilia para a obtenção de conhecimentos linguísticos para sua formação contínua de vocabulário e linguagem. Mas, para isso é interessante que os estímulos sejam feitos como apontam Algayer e Trugillo (2013, p. 140):

Quando ouvimos uma Música, prestamos atenção na letra, na melodia, dessa forma estamos estimulando o cérebro. Quando estimulamos o cérebro, todo o nosso corpo recebe esses estímulos já que, o cérebro, é quem comanda toda a nossa estrutura física. Quando sentamos e prestamos atenção em uma canção estamos muito além de apenas estar ouvindo-a: estamos aprendendo e questionando a letra, absorvendo o ritmo, dançando e até mesmo criando uma nova versão do nosso jeito para aquela Música.

A Música pode ser utilizada para estimular o cognitivo das crianças, fazendo-lhes refletir acerca de um tema ou até mesmo sobre

as próprias letras. Outra prática é exposta por Lima e Mello (2013, p. 104):

[...] a Música é um excelente recurso para o docente treinar a leitura, porque a musicalidade movimentava os seres humanos, de forma global, tanto que os mais tímidos muitas vezes se tornam participativos, começam a se expressar com menos inibição nas aulas.

Inclusive essa usabilidade possibilita uma alternativa para a concentração dos alunos e facilitador no processo de alfabetização. Porém, no presente trabalho nos detemos a Educação infantil, espaço que não possui o objetivo de alfabetização, mas sim o desenvolvimento completo da criança.

E, o que nos despertou à reflexão, foi o princípio da timidez, pelo motivo de ser o primeiro contato com outras pessoas além da família, muitos tendem a ficarem retraídos e tímidos. No entanto, a Música pode contribuir dissolvendo essa barreira para a relação entre os colegas e com o professor. Esse modo de se expressar é visto em muitos desenhos ou filmes, que utilizam Músicas mais calmas para cantar com a finalidade de tranquilizar. Para além das características destacadas acima, a Música motiva ainda a criatividade, a liberdade de expressão, pensamentos instigadores, e outras nuances.

Com essas relações, faz com que a criança seja inserida num ambiente propício para suas manifestações, não que isso seja sinônimo de algo negativo, pois assim a criança não se limita.

Mas, não fazendo sempre dispersões, possibilitando estimular também a atenção e concentração das crianças, como aponta Lima e Mello (2013, p. 99), “é preciso que os docentes explorem os sons, a fim de que as crianças ouçam com mais atenção

e possam analisar e compará-los, pela sua capacidade auditiva, concentração, a atenção e pela capacidade de análise e seleção de sons”.

Evidenciando a importância da exploração dos sons, com isso motivando as crianças manterem a atenção, por exemplo, alguma Música com sons de animais, ou com movimentos para repetição. Dessa forma, torna-se perceptível que são muitas as contribuições da Música para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim, como dito anteriormente, em que a Educação Infantil possui o objetivo destacado, segundo Godoi (2011, p. 21), todos os aspectos possibilitam ser explorados através da utilização da Música:

O uso ou o trabalho com a Música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança na Educação infantil, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo a criança como um ser único com características próprias, que interage nesse meio com outras crianças e também explora diversas peculiaridades em todos os aspectos.

Percebe-se a relevância da inserção deste instrumento pedagógico na Educação Infantil, bem como Algayer e Trugillo (2013), admitem a comprovação que através da Música é possível que as crianças tenham um maior “desenvolvimento cerebral, motor, psicológico, social”.

Mas, para que isso aconteça, o educador deve orientar as suas práticas pedagógicas e planejamentos para isso. Como sugere Godoi (2011, p. 20):

[...] a Música tem como propósito favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, sem privilegiar apenas alguns alunos, [...], mas envolve uma atividade planejada e contextualizada.

As contribuições devem ser disponibilizadas para todos, mas o destaque desse ponto de vista do autor é o planejamento e a sua importância, de não ser apenas uma atividade, mas sim, uma atividade planejada e contextualizada. Para isso, Correia (2010, p. 135), indica que o educador pode utilizar:

[...] a linguagem, principalmente a textual da qual a sociedade contemporânea se utiliza, pode ser potencializada por meio da utilização da linguagem musical que serve a processos de ensino-aprendizagem e a elaboração de metodologias alternativas e importantes à Educação.

A partir do uso da Música no processo de ensino e aprendizagem, junto com a elaboração de suas metodologias, refletindo sobre suas práticas pedagógicas e planejamentos, Lima e Mello (2013, p. 104), asseguram que é “imperativo que as escolas desenvolvam um planejamento que envolva os conteúdos de Música, de acordo com o nível escolar do aluno, na intenção de facilitar o entendimento dos conteúdos”.

Tão logo, pode-se “aferir que a Música se torna valiosa, desde que seja utilizada de forma certa para o conteúdo certo, a fim de gerarem uma aprendizagem divertida para o aluno” (LIMA; MELLO, 2013, p. 104).

Diante desses destaques, vale refletir acerca das inúmeras contribuições para as crianças, tais como: a criatividade,

expressividade, revertendo à timidez, interação entre alunos e alunos e professores, adquirindo linguagem e vocabulário e tantas outras.

Quanto às mesmas aprendem e se desenvolvem a partir deste instrumento pedagógico. Mas, que por vezes no cotidiano da sala de aula é limitada para alguns instantes e sem qualquer planejamento e contextualização.

## **O PROCESSO DA PESQUISA E A EXPERIÊNCIA COM O PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O tipo de pesquisa que fundamenta esse relato é a participante, com abordagem qualitativa. Pois, a inserção de uma das pesquisadoras, como uma participante do PIBID, foi fundamental para o processo de coleta de dados. Sendo assim, Silveira e Córdova (2009, p. 40) certificam que “este tipo de pesquisa se caracteriza pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”.

Dessa maneira, a etapa de observação é considerada como observação participante, mas vale ressaltar o que Schmidt (2006, p. 14) cita:

[...] o termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor.

O fato de estar inserido no campo da pesquisa não desvincula o objetivo inicial de analisar dada realidade. Logo, possibilita aprofundar o conhecimento acerca do que está sendo pesquisado,

visto que, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

A aproximação com o objeto a ser pesquisado facilitou a compreensão de determinados dados que de forma apenas observando não seria possível, como o contato com os planejamentos. Além de, proporcionar obter o conhecimento do meio social em que o campo e os participantes estavam inseridos.

Sendo de extrema importância a utilização da abordagem qualitativa, que condiz com o objetivo da pesquisa, analisar um fenômeno em dada realidade e sua relação. Pois conforme Oliveira (2011, p. 25), “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, etc. Todos os dados da realidade são importantes”.

Por meio dessa abordagem, será possível descrever e detalhar o fenômeno e realidade estudada, com o foco em explicar como e o motivo pelo qual acontece. Destacando a utilização da Música na Educação Infantil e ressaltando o motivo da importância dessa utilização e as contribuições para o processo de ensino – aprendizagem na Educação Infantil.

Para a coleta de dados desse trabalho foram necessárias duas etapas: a primeira de participação no programa e a segunda por meio de um questionário. A primeira etapa ocorreu no campo da pesquisa, em uma escola municipal no interior do estado de Alagoas, a partir da participação de uma das autoras, no intervalo de tempo dos meses de setembro a dezembro de 2017, no PIBID. Na segunda etapa, foi

enviado um questionário *online* para sete participantes do mesmo programa.

Segundo o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2021):

*[...] o PIBID tem como objetivo antecipar o vínculo entre os discentes de licenciatura com as escolas de rede pública, de forma comprometida com o exercício da docência em tais espaços. Através do programa os graduandos têm a possibilidade de vivenciar diversas experiências na realidade, relacionando a teoria refletida na universidade e a prática no âmbito da Educação Básica.*

Durante os meses de vivência em sala de aula, foi possível analisar a utilização da Música como instrumento pedagógico através do processo de elaboração e aplicação dos planos de aula, além de, acompanhar as práticas pedagógicas em sala.

Para o planejamento, todos os bolsistas do programa se reuniam, juntamente com a professora supervisora, na sala de professores da escola-campo a cada 15 dias, para planejar as 15 aulas posteriores. Para esse processo nos baseávamos no modelo de planejamento, descrito pela professora da sala que inclui o processo de acolhida, em seguida a chamada, quantos somos, a leitura específica do dia e a atividade de sala realizadas pelas crianças.

Os seguimentos de conteúdos e atividades a serem realizadas nas aulas originaram-se da Secretaria de Educação, mas a professora supervisora tinha conhecimento sobre o que seriam. Facilitando e auxiliando-a nos programarmos de acordo com a necessidade de cada conteúdo.

Os bolsistas eram responsáveis pelos momentos da rotina: acolhida, chamada e quantos somos. Iniciávamos com alguma

Música ou dinâmica; no momento da leitura aproveitávamos o espaço para instigar, incentivar a imaginação das crianças, além de interagir com ludicidade; por fim, a explicação do conteúdo e atividade sugeridos pela Secretaria de Educação.

Organizavam dessa maneira, mas intercalavam os momentos de atividade e leitura. Além desses momentos referidos no modelo acima, ainda tínhamos horário para lavarem as mãos, lanche, escovar os dentes e intervalo.

Uma das Músicas mais utilizada nos planejamentos durante o período de observação destinada para a chamada foi: “se eu fosse um peixinho”. Pensando na interação das crianças, CERON (2015, p. 2) assegura que:

[...] através das interações criança/criança, criança/adulto e criança/meio, ela vai construindo significados diversos de forma ativa, ampliando conhecimentos e aprendizagens para sua vida.

Na rotina de realização na sala de aula, as crianças sentavam-se no chão em formato de círculo e as fichas com seus respectivos nomes no centro. A fim de que, pudessem visualizar as letras, identificar a sonorização ao cantar a Música e realizar a decodificação das letras de seu próprio nome.

Ao ouvirem seus nomes de imediato se levantavam para ir à procura de sua ficha. Assim como elucidam Algayer e Trugillo (2013, p. 140):

[...] quando ouvimos uma Música, prestamos atenção na letra, na melodia, dessa forma estamos estimulando o cérebro. Quando estimulamos o

cérebro, todo o nosso corpo recebe esses estímulos já que, o cérebro, é quem comanda toda a nossa estrutura física.

Correspondendo então ao estímulo da Música e atingindo o objetivo explicado antes de iniciar o momento, percebíamos que algumas crianças possuíam dificuldade para decodificar e identificar o nome escrito na ficha. Porém, com a interação entre as bolsistas, a professora e as outras crianças, seja repetindo o som ou questionando sobre as letras, todos conseguiram atingir o objetivo.

Reforçando que durante todo esse processo da chamada as crianças ficavam livres para participar, como indicam Algayer e Trugillo (2013, p. 138), “é preciso que entendamos primeiro que o estimular é parte fundamental no crescimento da criança e mais do que isso, que achemos meios para que esses estímulos sejam agradáveis para a criança”.

Torna-se perceptível que a utilização da Música nesse momento da aula se torna uma ferramenta pedagógica que proporciona desenvolvimento de maneira lúdica e agradável para as crianças. Ainda no processo de planejamento, o momento de acolhida a Músicas ou dinâmicas estavam presentes. Ao inserir Música para iniciar, buscávamos uma a qual tivesse ligação com o conteúdo daquele dia (quadro 1).

### **Quadro 1 – Planejamento utilização da água**

**ACOLHIDA:** Castelo rá-tim-bum (ratinho tomando banho).

**CHAMADA:** com as gotas decoradas do dia anterior, terão o nome de cada criança atrás, pegarão e já confeccionaremos um mural.

**QUANTOS SOMOS:**

**LEITURA:** Banho, Mariana Massarani.

**LANCHE/HIGIENIZAÇÃO**

**ATIVIDADE EM SALA:** xerografada.

Fonte: Modelo disponibilizado pela professora da sala.

Nesse exemplo, o projeto destinava-se a semana da água em cada dia se tratava de um foco, nessa aula o assunto foi utilização da água. Verifica-se que no primeiro momento de acolhida a Música escolhida no planejamento, a presença da Música presente no quadro 2:

### Quadro 2 – Música: Banho é bom

<p>“Banho É Bom (Ratinho Tomando Banho)”, do Castelo Rá-Tim-Bum.</p> <p>Tchau, preguiça! Tchau, sujeira! Adeus cheirinho de suor! [...] Uma enxugadinha aqui, uma coçadinha ali Faz a volta e põe a roupa de paxá Banho é bom, banho é bom Banho é muito bom Agora acabou!</p>
--

Fonte: <<http://letras.mus.br>>.

Nesse momento, as crianças formavam um círculo com o objetivo de repetir os movimentos que diz na Música, ao finalizar a Música a partir de questionamentos realizados, como: “Vocês já conheciam essa Música? ”, “Onde? ”, “O que dizia a Música? ”, “Sobre o banho: O que utilizamos para tomar banho? ”. Esse tipo de pergunta fazia com que as crianças compreendessem o assunto que seria utilizado naquele dia.

Quando se relaciona a Música introdutória de maneira contextualizada com o conteúdo, observa-se o melhor aproveitamento do entendimento acerca da utilização da água no cotidiano de maneira lúcida e acessível às crianças. Algayer e Trugillo (2013, p. 140) identificam que “através da Música é possível e comprovado que as crianças têm um maior desenvolvimento cerebral, motor, psicológico, social”. Nesse

mesmo projeto, em outro dia também foi utilizado Música no momento da acolhida, mas não foi possível estabelecer a mesma relação que no exemplo anterior. Pois, a Música utilizada foi “O sapo não lava o pé” e o plano de aula se encontra no quadro 3 abaixo:

### Quadro 3 – Estados físicos da água

**ACOLHIDA:** o sapo não lava o pé.

**CHAMADA:** Com a música se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, cada tirando o nome de alguém.

**QUANTOS SOMOS:**

**LEITURA:** Como a água vira chuva.

Fonte: Modelo disponibilizado pela professora da sala.

Dessa maneira, entende-se que em determinados momentos a professora mesmo utilizando uma Música no início da aula, não era relacionada com o conteúdo a ser estudado no dia, mesmo se tratando de um relato no habitat aquático. A Música no quadro 4 diz o seguinte:

### Quadro 4 – Música: O sapo não lava o pé

O sapo não lava o pé

O sapo não lava o pé  
 Não lava porque não quer  
 Ele mora lá na lagoa  
 Não lava o pé porque não quer  
 Mas que chulé! [...]  
 (mas que chulé!)

Fonte: <<http://letras.mus.br>>.

Pelo motivo de se tratar na Música a água em estado líquido, se referindo à água encontrada na lagoa. Vale destacar, a proximidade racional do conteúdo com a Música utilizada. Mas, para crianças da Educação Infantil dificulta a compreensão de determinados assuntos. Enquanto em outras aulas, facilita esse processo. Como no exemplo do quadro 5:

### Quadro 5 – Animais Aquáticos

<b>ACOLHIDA:</b> o sapo não lava o pé
<b>CHAMADA:</b> Colocar as crianças sentadas em círculos cantando a música "se eu fosse um peixinho" (fala o nome da criança) e os nomes colocados no meio do círculo.
<b>QUANTOS SOMOS:</b>
<b>LEITURA:</b> lugar de bicho, Viviane Veiga
<b>RODA DE CONVERSA:</b> Animais aquáticos
<b>ATIVIDADE:</b> pintar o polvo

Fonte: Modelo disponibilizado pela professora da sala.

Nesse exemplo, foram utilizadas duas Músicas com animais de *habitat* natural aquático, com o objetivo de apresentar-lhes e proporcionar a compreensão de que há animais que vivem em tais ambientes. Oportunizando situações para que as crianças se desenvolvam.

A partir da aproximação com as Músicas da Figura 3, identifica-se a forma que a Música auxilia no processo de aprendizagem. Mas, através da interpretação da letra Música, as crianças puderam compreender a diferença e construir seu conhecimento sobre tal assunto, além de estimular a interação entre as crianças. Assim, concluindo o objetivo da aula e contemplando aspectos importantes a serem desenvolvidos na aula.

Nos exemplos de planejamento ilustrados nos quadros prévios, é possível reconhecer elementos que auxiliam no desenvolvimento social, psicológico, motor, cognitivo, ou seja, integral das crianças, por meio da rotina estabelecida.

Pelo fato de relacionar todos os aspectos citados sem fragmentá-los a Música possibilita esse desenvolvimento total/integral, pois, no momento que estimula o corpo da criança consegue alinhar o cérebro a fim de que receba os estímulos e construa novos conhecimentos.

Verifica-se ainda nos planejamentos explicitados que exista a utilização da Música, mas com destaque na acolhida e chamada. Possuindo ou não alguma relação entre o conteúdo da aula e a Música utilizada como introdução.

De acordo com Moreira *et al.* (2014, p. 42), “a Música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana”, destacando que a Música pode ainda promover:

[...] o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Por intermédio dessa utilização contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças mesmo que não esteja ligado ao conteúdo propriamente dito, mas possibilitando o

desenvolvimento de outras áreas, como: concentração, raciocínio, inteligência emocional.

Além de, auxiliar na aplicabilidade do conteúdo e oferecendo proximidade entre os conceitos científicos e as crianças. Logo, conforme Moreira *et al.* (2014, p. 42), “não significa que a Música se torne o único recurso de ensino, mas de que forma pode facilitá-lo, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno”.

Baseado nas observações, a Música nas práticas pedagógicas possuía a mesma finalidade, entretenimento. Após a Música introdutória como acolhida, ao finalizar o lanche, antes ou depois do intervalo e antes do horário da saída. Nesses momentos que não estão destacadas nos planejamentos, o plano B eram Músicas aleatórias.

No qual, nem as coreografias das Músicas eram explicadas para as crianças, ocorrendo apenas a repetição. Seguindo o que Godoi (2011, p. 18) diz em sua obra, “Música sendo usada pelas professoras de forma descontextualizada, reproduzindo canções e gestos sem que se explicasse o porquê daquelas atividades”.

Mesmo estando descontextualizadas, podem possuir uma finalidade, como complementa Moreira *et al.* (2014, p. 45):

[...] a Música no contexto da Educação vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras etc., traduzidos em canções.

No geral acontecia da maneira destacada acima com a reflexão de Godoi (2011), diferenciando-se apenas um projeto idealizado e planejado pela coordenação da escola-campo, o qual

possuía o objetivo de apresentar os personagens do “sítio do pica pau amarelo” de Monteiro Lobato.

A Música introdutória relatava o personagem a ser estudado naquele dia, e em momentos vagos como citados anteriormente, eram com os demais personagens, a fim de que as crianças fossem reconhecendo-os.

Para a utilização seja de maneira coerente e possa abranger os aspectos citados anteriormente torna-se desejável reconhecer o que reflete Gohn e Stavrakas (2010, p. 88):

[...] a falta de formação específica em Música dificulta as ações pedagógicas do professor, fazendo com que muitos continuem a tratá-la apenas como uma atividade do dia a dia, sem maiores conotações ou expectativas.

Com isso, faz-se necessário compreender que apenas a formação inicial de pedagogia não é o bastante para ter conhecimento integral, mas um processo de formação contínuo, para que essas práticas pedagógicas sejam vistas de outra maneira. De modo indicado anteriormente, a segunda etapa dessa pesquisa aconteceu por meio da aplicação de questionários.

## **O PIBID SOB DIFERENTES OLHARES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

Participaram do estudo quatro pessoas, todos do sexo feminino, compartilham da mesma experiência e no mesmo período de uma das autoras no PIBID, atualmente, todos possuem formação

superior. Por questões éticas seus nomes não serão divulgados, denominando-as de participantes *A, B, C e D*.

A estrutura do questionário seguiu as orientações de Gerhardt *et al.* (2009, p. 69), o qual explicita, que é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador.

Com base nisso, o questionário foi elaborado através da plataforma *Google Forms*, e disponibilizado por meio das redes sociais, a fim de coletar as reflexões acerca da experiência dos participantes. O questionário possuía oito perguntas, sendo duas abertas e seis fechadas.

A primeira questão teve como norte a seguinte pergunta: Considera a Música um elemento importante para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil?

E em seguida, justifique sua resposta anterior, nessas duas questões nos propomos a identificar o posicionamento dos participantes acerca da Música como instrumento pedagógico. Como resposta, todos consideram a Música um elemento importante. Com as seguintes justificativas:

Sim, é uma ferramenta muito importante, através dela a criança pode socializar e aprender com mais facilidade (Participante A).

A Música é ferramenta necessária na Educação infantil, levando em consideração que ela tem o poder de envolver as crianças e tornar o aprendizado ainda mais lúdico! (Participante B).

A Música é um recurso muito importante no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser introduzido e relacionado com a aula do dia, trabalhando o

desenvolvimento corporal da criança, estimulando a memorização dentre outros fatores (Participante. C).

A Música pode ajudar a criança a se socializar, a compreender melhor o tema que for trabalhado no dia na escola, a se expressar, pois, a Música é um convite a criança (Participante D).

Diante das respostas dos participantes, compreende-se que possuem algumas concepções da importância da utilização da Música no processo de aprendizagem das crianças, tais como: socialização, ludicidade, desenvolvimento corporal, memorização e expressividade.

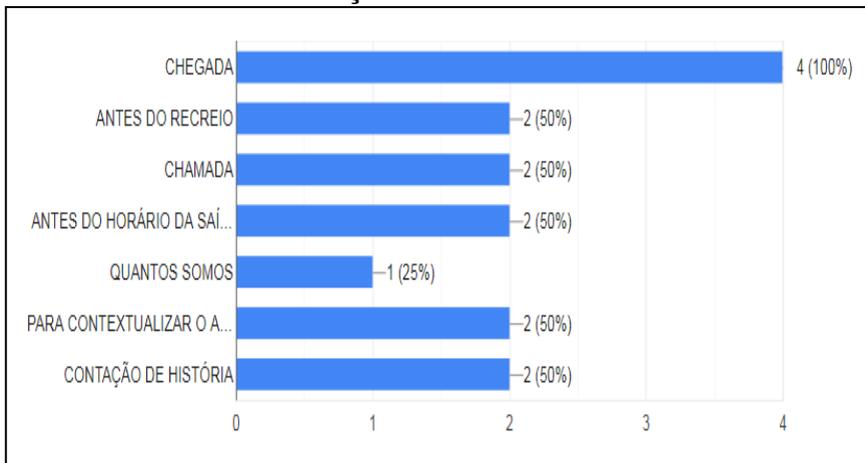
Baseado nisso, vale ressaltar a reflexão de Lorentz (2015, p. 102), que trabalhar com a Música oportuniza o “desenvolvimento global da criança, respeitando suas características individuais, seu contexto socioeconômico, cultural, étnico e religioso, admitindo cada indivíduo como único devido a suas peculiaridades, que interage em meio a outras crianças igualmente diferentes”.

A Música se torna um ponto importante no processo de ensino – aprendizagem a partir de tantas contribuições, mas não deve ser inserida de qualquer maneira. Por esse motivo a terceira questão destaca a seguinte pergunta:

Durante as aulas a Música era utilizada em quais momentos? Possuindo o objetivo de analisar os momentos durante a rotina na Educação Infantil em que a Música estava inserida. .

Conforme o gráfico 1, observa-se que todas as alternativas foram assinaladas pelos participantes. Porém, a que todos marcaram foi a chegada, mesmo que as outras alternativas tenham sido marcadas por um ou dois participantes. Verifica-se que em todos os momentos da rotina a Música foi contemplada.

### Gráfico 1 - Utilização da Música durante a rotina



Fonte: Elaboração própria.

O motivo de a chegada ter sido assinalada por todos os participantes possibilita a percepção da análise da rotina na Educação Infantil, visto que nos exemplos de planejamento citados anteriormente, em cada um deles estava uma Música no momento de acolhida o que corresponde a chegada no questionário.

Relacionando tal resultado ao pensamento de Lorentz (2011), percebe-se que o hábito e o condicionamento da rotina estavam presentes, e que a utilização da Música contribuía com esse processo. Bem como considera Lorentz (2011, p. 102):

[...] por isso, a escola precisa contemplar no cotidiano das atividades, experiências musicais, de modo a permitir: desenvolvimento cognitivo/ linguístico, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento socioafetivo.

A interação social e estímulo motor da criança são duas das contribuições da Música no processo de ensino – aprendizagem na Educação Infantil. Para isso, pensamos para a quarta questão a pergunta: “quando eram utilizadas Músicas com coreografia nas aulas, essas eram explicadas as crianças?”

Todos os participantes assinalaram a alternativa “sim”. Além das coreografias, as Músicas cantadas também devem ser explicadas como cita Godoi (2011, p. 19):

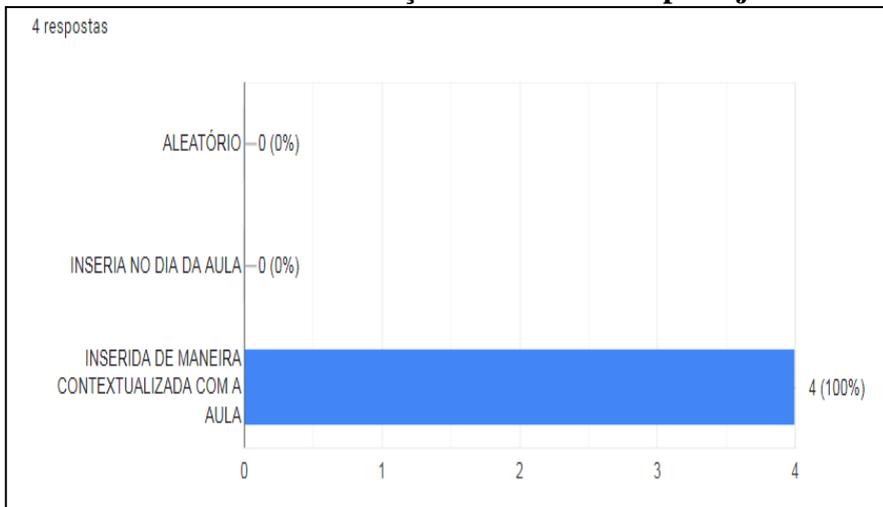
[...] o que precisa ser esclarecido, nesses casos, não é a Música ou o que se canta, mas a forma de repetir as canções de forma mecânica não explicando seus significados aos alunos, ou pior, forçando-os a somente cantar.

Com o objetivo de analisar a percepção do planejamento e a maneira em que a Música era inserida, a quinta questão teve como pergunta: Nos planejamentos, como eram pensadas a inserção das Músicas nas aulas?

No gráfico 2, visualizamos a unanimidade na alternativa da inserção da Música nos planejamentos de forma contextualizada. Contudo, Lorentz (2011, p. 102) discute que:

[...] mesmo sem nenhuma formação musical, os professores podem utilizar a Música como um auxílio na aprendizagem, buscando alternativas que possibilitem as crianças se expressar, criando seus próprios repertórios.

## Gráfico 2 - Maneira de inserção da Música nos planejamentos



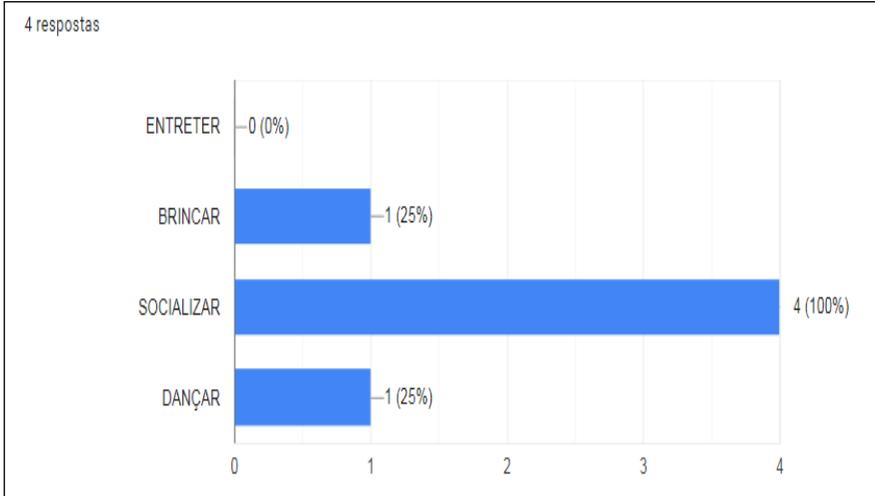
Fonte: Elaboração própria.

E contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Na sexta questão buscou-se compreender como os estímulos se deram durante a rotina, perguntamos: Ainda durante os planejamentos, qual o objetivo das Músicas inseridas na rotina? No gráfico 3, disposto na página seguinte, podemos verificar a resposta dos participantes.

Dentre as opções de alternativa nessa questão, estava: entreter, brincar, socializar e dançar. Tendo com mais marcações a opção de socializar, em seguida está a dançar e brincar. Fundamentado na perspectiva de Lorentz (2011, p.104).

Que “na Educação infantil existem diversas maneiras de serem exploradas as linguagens artísticas que contribuirão para o processo de ensino aprendizagem das crianças”. Desde que haja um planejamento de forma contextualizada visando o desenvolvimento integral das crianças.

### Gráfico 3 - Objetivos com a Música presente nos planejamentos



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, a sétima questão indagou: Considera que a Música era vista como um instrumento pedagógico com objetivo de desenvolvimento integral da criança? E em seguida, justifique o motivo da sua resposta anterior. Os participantes assinalaram na alternativa “sim”, justificando as respostas:

Sim, pois estava presente no planejamento e era pensado na melhor maneira de utilizá-la (Participante A).

A partir da Música podemos trabalhar os diversos aspectos de desenvolvimento infantil, um deles, que é muito importante, é o movimento do corpo, coordenação motora! Mil e uma possibilidades que a Música nos dá na EI (Participante B).

Durante a minha atuação no PIBID, conseguimos aprender e relacionar a teoria com a prática, durante o planejamento sempre pensávamos na Música para o dia fazendo uma relação com a aula, buscando trabalhar o desenvolvimento integral das crianças, sejam elas motor, cognitivo, físico e afetivo (Participante C).

A Música ajudava a criança a está incluída nas aulas nas atividades e estando inserida isso contribuía para que ela pudesse desenvolver de alguma de uma forma ou de outra pois cada criança correspondia à sua maneira (Participante D).

Ao analisar as afirmações acima, comprovam-se concepções de relevância para a utilização da Música como instrumento pedagógico para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Fundamentado pela reflexão de Gohn e Stavracas (2010, p. 87):

[...] sendo ela uma arte que contribui para o pensamento criativo, vem ganhando cada vez mais espaço nas pré-escolas, que devem respeitá-la como forma de arte responsável por parte do desenvolvimento da criança (tanto cognitivo como social, cultural etc.), e não somente como apoio às atividades escolares.

Desta forma a criatividade faz parte do ser humano, que deve “estimulá-la por meio de atividades que favoreçam o processo de produção artística. Nas escolas, o educador deve ser criativo para, então, propiciar aos seus alunos situações em que possam construir algo novo e realizar experiências que aumentem sua visão do mundo (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 87).

Ao analisar as justificativas dos participantes e relacionando a reflexão das autoras, torna-se perceptível o quão é relevante a utilização da Música na Educação Infantil, possibilitando o desenvolvimento das crianças a partir de maneira contextualizada.

Dessa maneira, é imprescindível o papel do docente e sua formação para orientar e alinhar suas práticas e planejamentos focando em seus discentes buscando sempre o melhor e atingindo os objetivos da Educação.

Sustentado pelas reflexões realizadas, a Música na Educação Infantil possui ampla relevância por se tratar de um instrumento pedagógico ofertando base na prática docente e pelas vastas possibilidades de contribuições para as crianças nessa etapa da Educação e no processo de ensino – aprendizagem apresentadas. Sem limitar em apenas destinar o foco para o conteúdo, mas relevar o desenvolvimento integral da criança.

Contudo, evidenciou-se que os aspectos relevantes da utilização da Música como instrumento pedagógico favorecem para resultados positivos. Diante disso, propondo-se a inserir a Música de fácil compreensão, repetitiva e com coreografia nos planejamentos contextualizando com o conteúdo a ser estudado, facilitará o processo de ensino e aprendizagem.

O exemplo de: o conteúdo do dia será partes corpo humano. Pode-se inserir a Música “cabeça, ombro, joelho e pé”. Ressaltando a importância da explicação de cada parte da coreografia correspondente ao membro do corpo. Cabendo-se ao docente, o papel fundamental de pesquisador criativo, a fim de obter bons resultados e de forma lúdica como necessita o público-alvo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude ao que foi apresentado percebe-se à presença da Música em todos os espaços, durante todo o contexto histórico e por todas as fases do ser humano.

Diante do objetivo principal desse trabalho alcança-se a compreensão dos variados modos de tal utilização, como: acolhimento, socialização, interação, movimentação, repetição, ou seja, um instrumento pedagógico que possibilita o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

As contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como por exemplo: a criatividade, expressividade, revertendo à timidez, interação entre alunos e alunos e professores, adquirindo linguagem e vocabulário e tantas outras.

É imprescindível que docentes e futuros docentes, de maneira especial aos que atuaram, atuam ou atuarão na Educação Infantil considere de forma singular a presença e se tornem os principais interessados na utilização da Música neste espaço, tornando-a um instrumento pedagógico que possibilitam resultados positivos.

Para isso, se tornar possível necessita que o docente em seus planejamentos pense na criança como um ser com conhecimentos e vivências prévias, a relação da Música com o assunto a ser apresentado naquele dia.

Além de pensar suas práticas, incluindo a Música não somente para entretenimento, mas como instrumento pedagógico para fundamentar sua rotina em planejamentos e práticas.

## REFERÊNCIAS

ALGAYER, K. R.; TRUGILLO, E. A. “A Música como ferramenta pedagógica no aprendizado da criança”. **Revista Eventos Pedagógicos**, vol. 4, n. 2, 2013.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06/04/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto: 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 06/04/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06/04/2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto: 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 06/04/2022.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06/04/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06/04/2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06/04/2022.

CERON, I. N. “A Música na Educação Infantil: a contribuição da Música para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos”. **Anais do XVI Encontro Regional Sul da ABEM**. Blumenau: ABEM, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

CORREIA, M. A. “A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na Educação”. **Revista Educar**, n. 36, 2010.

GERHARDT, T. E. *et al.* “Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GODOI, L. R. **A importância da Música na Educação Infantil** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Londrina: UEL, 2011.

GOHN, M. G.; STAVRACAS, I. “O Papel da Música na Educação Infantil”. **EccoS Revista Científica**, vol. 12, n. 2, 2010.

LIMA, C. S. MELLO, L. M. “A importância da Música no processo de aprendizagem”. **Revista Ciência Atual**, vol. 1, n. 1, 2013.

LORENTZ, D. C. “O papel da Música na Educação infantil”. **Revista Eventos Pedagógicos**, vol. 6, n. 4, 2015.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da Música na escola fundamental: um estudo exploratório** (Dissertação de Mestrado em Educação). Belo Horizonte: PUC-MG, 2001.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. “A Música na sala de aula - a Música como recurso didático”. **Revista Unisanta Humanitas**, vol. 3, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: Editora da UFG, 2011.

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. “PIBID Apresentação”. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 25/05/2022.

SCHMIDT, M. L. S. “Pesquisa participante: alteridade e Comunidades interpretativas”. **Revista Psicologia USP**, vol. 17, n. 2, 2006.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. “Unidade 2 – a pesquisa científica”. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

## **CAPÍTULO 6**

---

*Educação Física no Ensino Médio: Examinando o Documento Curricular da Rede Pública da Cidade de São Paulo*



## **EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: EXAMINANDO O DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO<sup>13</sup>**

*Antonio Carlos Vaz*

Este estudo se deu a partir de um convite, por parte de membros da Secretaria da Educação do município de São Paulo, encarregados de comandarem o processo de construção do documento curricular para o Ensino Médio. A análise aqui presente se restringirá à ao exame do componente Educação Física.

O desenvolvimento desta reflexão segue as orientações recomendadas por um roteiro de análise encaminhado pela equipe da Secretaria Municipal da Educação, responsável pela produção do currículo da cidade, em sua versão para o ensino médio.

Gostaria de iniciar minhas considerações parabenizando o grupo de professoras e professores que construíram os documentos a partir de muitas mãos. Sabe-se que essa não é uma tarefa simples e fácil, ao contrário, é complexa e tensa.

Estão em jogo sempre diferentes visões de mundo, inclusive dentro de um mesmo campo político, como no chamado campo progressista, e amplia-se, evidentemente, quando temos nesse universo sujeitos que se colocam como representantes de diferentes campos políticos.

O trabalho se transformou num documento curricular interessante, progressista, que traz uma marca política e ética que

---

<sup>13</sup> Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: VAZ, A. C. “A Educação Física no Ensino Médio no ‘Currículo da Cidade de São Paulo’: uma leitura crítica”. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, vol. 10, n. 2, 2020.

avança em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que aponta inequivocamente para uma perspectiva crítica da sociedade, buscando a superação das diferentes formas de injustiça social.

Não que aponte para fórmulas mágicas para isso, mas traz reflexões e sugere estratégias, como exemplos, que colaboram na formação de professoras e professores a caminho de novas experimentações que poderão resultar em novas pedagogias para uma educação comprometida com uma sociabilidade mais solidária, mais justa.

Farei meus apontamentos quanto aos documentos curriculares para o ensino médio a partir de uma reflexão política, ética e pedagógica. Diante das condições sociais cada vez mais precarizadas entre a população trabalhadora e pobre, que vive nos bairros periféricos da cidade de São Paulo, é necessário se olhar para o currículo e para as práticas pedagógicas a partir dessas condições sociais.

Essa análise se baseará em duas importantes contribuições: a noção de “Saberes imprescindíveis” trazido por Miguel Arroyo (2012), que questiona o quanto um currículo escolar consegue de fato atender às necessidades e ansiedades e aos interesses das crianças e jovens que têm uma vida precarizada.

Como saberes imprescindíveis sugiro: o direito que os jovens têm de saber sobre as forças que atuam para que suas vidas sejam como são, e como essas forças, em certa medida, os impedem de atingir um desenvolvimento pleno. Do meu ponto de vista, é importante que se perceba como os saberes descritos como objetivos de aprendizagem dialogam ou não com o que considero como saberes imprescindíveis.

A outra noção que servirá como base para os apontamentos é a de “Educabilidade”, apoiado em Néstor López (2008). Neste caso,

trata-se de um conjunto de capacidades, de disposições que os estudantes devem ter para que possam avançar em seus estudos, para que possam ter uma experiência duradoura e de sucesso na escola.

Ao mesmo tempo, a noção de educabilidade aponta para a necessidade de o sistema educacional, as escolas, os professores, desvelarem o grau de educabilidade que seus educandos e educandas trazem para a prática educativa, para que possam construir coletivamente as bases necessárias para o progresso do educando, a partir de sua própria realidade, de suas próprias condições.

## **INDO AOS DOCUMENTOS**

O conceito orientador: “educação integral”, fala em equidade, em fortalecer políticas que levem a ela. Apresenta o desejo de garantir as condições necessárias para se assegurar os direitos de aprendizagem a todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural, étnico-racial, geográfica, entre outras.

Essa ideia expressa a necessidade de incorporação de práticas escolares e pedagógicas que busquem garantir a permanência de todas as crianças na escola por longo tempo; o acolhimento às pessoas dos diferentes grupos sociais, com amorosidade, com respeito, com entendimento da situação complexa de todos os jovens, é de fundamental importância para garantir a permanência dos jovens na escola.

Mas esse não é um movimento curricular simples, é preciso investir na formação de base teórica no campo das ciências humanas e sociais, para que todas as professoras e professores - uma vez que nem todos tiveram oportunidade para uma formação filosófica mais aprofundada -, possam vir a compreender a dinâmica social que

produz diuturnamente a desigualdade; e, assim, reconhecerem que a desigualdade não é da natureza; que a meritocracia é apenas uma falácia, já que é impossível para um determinado sistema social avaliar o mérito real de qualquer pessoa, pois não capta o ponto de partida e nem o caminho mais ou menos espinhoso de cada trajetória, e muito menos classificar as pessoas a partir desse elemento presente em todas as pessoas: o mérito.

A citação do professor Boaventura de Souza Santos que o documento traz em sua fundamentação é emblemática para uma nova política, para uma nova ética e para uma nova pedagogia:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Embora o documento traga um fundamento ético e político, apontando para a necessidade de se dar voz e reconhecimento aos grupos oprimidos, como os diferentes grupos de jovens das famílias dos trabalhadores, às mulheres, à população negra, aos grupos de pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo, entre outros, sabe-se que uma parte considerável dos docentes não se afina, ao menos inteiramente, com essa perspectiva; e há ainda uma outra parcela do professorado que não teve uma formação filosófica suficiente para alcançar de forma crítica esse debate.

Infelizmente a formação inicial sempre foi insuficiente no que diz respeito uma formação humana mais complexa, mais aprofundada, que permitisse um debate sobre o mundo em que vivemos, o mundo onde as práticas corporais são criadas e recriadas

permanentemente, por pessoas reais, dentro de certos contextos, em que as forças políticas fazem com que as coisas estejam como estão.

A chamada formação técnica de professores prosperou livremente por décadas. Com o início do período de redemocratização no país, esse perfil de formação de professores em geral, e de Educação Física especificamente, teve de enfrentar currículos para a formação de professores com enfoques críticos sobre a educação e o mundo em que ela ocorre.

Tal movimento deu destaque à função social da escola como questão fundamental para uma educação democrática. Entretanto, diante da correlação de forças que experimentamos neste novo momento no Brasil, com a hegemonia de um projeto neoliberal, do ponto de vista econômico, e conservador nas questões de comportamento, torna-se cada vez maior o risco de um empobrecimento da formação teórica, ética e política dos professores, com efeitos mais danosos especialmente nos cursos das universidades privadas.

Assim, a formação continuada, permanente, é que pode garantir que se promova grandes mudanças na educação de jovens da cidade de São Paulo, numa perspectiva crítica, problematizadora, sensível e emancipadora.

No caso específico da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, o processo de formação continuada, especialmente por meio da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), presente na carreira dos docentes deste município, mas apenas entre aqueles que atingem 25 aulas semanais atribuídas, é bem consistente; são 4 encontros semanais de aproximadamente 1,5 horas cada.

Mas há também outras possibilidades de formação, há aquelas protagonizadas pelas 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs), que reúnem um percentual dos chamados “professores-formadores” em suas formações, que têm por responsabilidade

levarem para as formações nas escolas o que foi discutido; e até pela Secretaria Municipal de Educação (SME), quando reúne uma pequena parcela de interessados em determinadas temáticas.

Será de extrema importância o comprometimento dos docentes nessa proposta curricular, para que haja acolhimento pessoal e curricular aos diferentes grupos sociais, com suas diferentes características; para que esses jovens de vidas precarizadas avancem em direção ao direito ao desenvolvimento pleno.

Há a necessidade de formação no campo das teorizações filosóficas inspiradoras, de caráter crítico ao *status quo*, seja no amplo campo do marxismo, do neomarxismo, da escola de Frankfurt, ou de outros campos epistemológico como o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a fenomenologia, entre outras teorizações que possam contribuir com o desvelamento das relações de poder que constituem a realidade social, para que todos as educadoras e educadores possam ampliar suas possibilidades de leitura de mundo e, conseqüentemente, de posicionamento ético e de atuação pedagógica.

Essa formação é necessária, mas trabalhosa, porque uma parte considerável do professorado criará diferentes formas de resistência, e é por meio das reuniões de JEIF e no desenvolvimento de projetos inter e/ou transdisciplinar que essas questões poderão ganhar forma e apontar para novas possibilidades de trabalho pedagógico.

A citação abaixo, excerto do documento curricular, estabelece a relação entre as Ciências Humanas e Sociais, o que para o campo da Educação Física representa um grande avanço e, ao mesmo tempo, uma grande fonte de resistência, especialmente para os docentes que possuem uma história vinculada ao esporte ou à

especificidade da aprendizagem motora. Afinal, este é um debate que está longe de se encerrar.

Isto implica a ampliação de conhecimentos sobre como as Ciências Humanas e Sociais estudam as práticas corporais; a formação ética e responsável para que os jovens possam fazer escolhas conscientes sobre sua participação nas práticas corporais ao longo da vida, em diversas situações de interação social (SÃO PAULO, 2020b, p. 18).

O currículo está organizado em três partes: áreas de conhecimento; os componentes curriculares; e percursos de estudos e formação. É importante que essas partes dialoguem entre si, que em cada escola se caminhe para ações pedagógicas interdisciplinares ou ainda transdisciplinares. Para que isso seja possível é preciso que haja formação para que os docentes possam se comprometer com um projeto complexo como esse.

A organização em áreas de conhecimento abre possibilidades para novas reflexões e ações de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade que poderão gerar projetos ou ações didáticas que ampliarão os olhares das professoras e professores sobre os saberes que poderão desenvolver. Ao sair de sua confortável área de saber, professoras e professores, poderão vislumbrar novos caminhos para a docência e para os educandos.

Quanto aos objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, deve-se destacar que estejam vinculados em alguma medida aos saberes imprescindíveis. Indagações de como tratar certos saberes que tangenciam outros saberes mais complexos, mais imprescindíveis, deve alimentar as reflexões e práticas pedagógicas.

Os objetos e os objetivos estão alinhados à BNCC, mas apresentam uma maior coerência por demonstrar uma relação estreita entre os fundamentos teóricos do documento e seus objetivos. A concepção de juventude, apresentada nos documentos, aponta para as possibilidades de protagonismo, articulando os projetos de vida com a dimensão comunitária, coletiva e participativa.

E a expectativa que o documento apresenta sobre os jovens é de heterogeneidade, é de jovens trabalhadores e pobres. Mas será sempre importante reconhecer de onde vêm esses jovens e quais os requisitos materiais e imateriais que a escola espera deles, e o que a escola e as professoras e professores podem fazer para ajustar as linhas entre a comunidade e a escola, ou seja, ajustar o grau necessário de educabilidade.

Em outras palavras, como construir com esses alunos concretos um certo grau de educabilidade que os tornem capazes de se manterem na escola e com sucesso.

A noção de currículo posta no documento está alicerçada na discussão contemporânea de currículo, e se coloca como fator determinante para se pensar práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios a serem enfrentados nos dias de hoje.

Ele se propõe plural, orientador, não linear; visto como processos permanentes e não um produto acabado, e vê os professores como protagonistas do currículo e colocando os estudantes no centro dessa matriz.

O acesso e a permanência na escola fazem parte dos projetos estratégicos no Programa de Metas. No entanto, não há nenhuma estratégia explícita no documento, e nenhuma recomendação mais criteriosa sobre esse componente da política educacional, que é da maior importância para os jovens dos bairros periféricos e pobres da cidade.

A permanência na escola por longos períodos está ligada a uma aproximação das disposições, das capacidades, do entendimento que o jovem tem do mundo, da compreensão da linguagem utilizada pelos colegas e docentes, da capacidade de dialogar, com a expectativa que os sistemas escolares, a escola, as professoras e professores têm desse *background* que os diferentes educandos trazem.

Assim, a permanência do estudante na escola por um longo período, e com sucesso – o que significa dizer que: não abandone a escola antes de se formar e que se desenvolva neste período -, é um objetivo decisivo; e isso implica no trabalho da escola em ajustar essas linhas.

Esse não é um trabalho pedagógico fácil, precisará da mediação de uma coordenação pedagógica capaz de mobilizar o grupo e de um esforço coletivo do grupo docente para a construção de critérios para esse ajuste.

Segundo o documento, “Percurso de Estudo e Formação” deverão, sempre que possível, estabelecer conexões com as seguintes temáticas: ética, cidadania, democracia, relações étnico-raciais, direitos humanos, diversidade, juventudes, tecnologias e cultura digital, relações interpessoais, meio ambiente e sustentabilidade, inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, gênero e sexualidade, mundo do trabalho, saúde e bem-estar, saúde pública, projeto de vida, entre outras temáticas emergentes.

Essa determinação é de suma importância para construir os critérios de educabilidade e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas, desde que se traga as diferentes vozes para o debate, estimulando todos os alunos a se manifestarem, a se expressarem e tendo sempre suas vozes legitimadas (SILVA, 2007; VAZ, 2019).

Todos os eixos estabelecidos podem dialogar com uma educação libertária: investigação científica; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo; multiculturalismo e multiletramentos; processos criativos; gestão de conteúdos e informações; mediação e intervenção em política econômica.

Entretanto, esses eixos, por si só, não são suficientes para construir possibilidades democráticas de educabilidade, esses eixos só se tornarão efetivos se olhados a partir de uma concepção crítica da realidade, e que considere a leitura de mundo e o ponto de vista dos próprios educandos (FREIRE, 1997).

O documento traz uma linguagem plenamente compreensível às educadoras e educadores. Embora eu tenha sentido falta de citações ao longo do texto. As citações são importantes porque elas determinam melhor o diálogo, passa-se a saber com quem se está falando.

Todavia, sem essa delimitação, ela também pode servir como um alargador dos conceitos, ampliando as fronteiras, fazendo com que um número maior de pessoas se sintam representado; e como este é um documento construído a muitas mãos, penso que isso ajuda no processo de compreensão e comprometimento por parte de um número maior de professoras e professores.

Alguns termos podem apresentar compreensão equivocada, ou parcial, por parte dos leitores. Todos os termos empregados em um texto são polissêmicos, por isso a importância de explicitá-los.

Por exemplo, o termo cidadania pode ter vários entendimentos; pode-se ter uma compreensão em que o apenas o voto seja suficiente para caracterizar o exercício político do indivíduo, ou pode-se entender que a cidadania exige uma participação ativa na sociedade, manifestando-se legitimamente em todas as esferas da vida social, inclusive na pressão ou resistência aos poderes instituídos por meio de coletivos sociais.

Ao se deixar que o próprio leitor lhe dê o sentido que lhe for mais próximo, perde-se a oportunidade de clareza dos objetivos e da intencionalidade do projeto. Na historização do componente curricular se diz corretamente que a Educação Física:

Historicamente, a primeira vez em que se agrupou as disciplinas de línguas (nacional e estrangeiras), de Arte e de Educação Física em uma Área, inicialmente denominada ‘Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’ foi nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), lançados em 2000. Posteriormente, a Área passou a ser denominada como Linguagens ou Linguagens e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2020b, p. 1).

Penso ser honesto reconhecer que em 1992, na primeira edição da publicação de “Metodologia de Ensino da Educação Física”, já aparecia de forma clara a questão da linguagem. Penso ser importante esse resgate, para que os professores possam ter a ideia de que essa discussão tem pelo menos 30 anos, eis a citação:

A educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituíram seu conteúdo. *O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.* (SOARES *et al.*, 1992, p. 61-62, destaque nosso).

Mesmo se considerando que as discussões teóricas sobre o corpo como linguagem, ou o corpo como texto, estejam muito à frente do que foi posto no início dos anos de 1990, é relevante esse destaque, porque marca uma passagem significativa para a área, que já se fazia presente desde meados da década de 1980.

Do ponto de vista conceitual, as categorias que estão presentes no documento fazem parte de um grande arcabouço teórico com um olhar crítico sobre a realidade. Com a falta de citações, fica mais restrito observar o alinhamento teórico, mas certamente há um alinhamento político das categorias empregadas.

A questão da ciência na construção de mentalidades de mulheres e homens com apreço pelos saberes e produção científicos, não apenas como apreciadores das descobertas, mas como sujeitos da produção científica, é necessário cada vez mais, especialmente em tempos como os que temos vivido. A citação abaixo é um bom exemplo do que o documento traz:

As práticas do campo de estudo e pesquisa ampliam o repertório cultural e ajudam a desenvolver e estruturar o pensamento científico, crítico, a criatividade, a comunicação e a resolução de problemas (SÃO PAULO, 2020b, p. 10).

O excerto abaixo, extraído do documento curricular, traz uma boa reflexão sobre linguagem e metalinguagem, mediando para ações metodológicas da prática pedagógica.

Mais que isso, trata-se de prover experiências de aprendizagem através das quais os alunos desenvolvem estratégias para “ler” o novo e o pouco familiar (designs), seja qual for a forma em que eles

se manifestem. Ao invés de simplesmente falar sobre designs autoritários, trata-se de se questionar a razão dos designs ou sobre a relação entre a forma e a função da significação. Além disso, os alunos deverão ser capazes de esboçar, por meio de várias metalinguagens, as formas que assumem os significados contemporâneos e, por meio desses construtos, seus próprios enquadramentos de explicações funcionais (COPE; KALANTZIS, 2009 *apud* SÃO PAULO, 2020b, p. 11).

O currículo apresenta possibilidades para a prática pedagógica, traz referenciais para se pensar os fundamentos éticos e políticos dessas práticas. Os objetivos descritos estão alinhados com a perspectiva teórica em que o documento está ancorado.

O documento está alinhado com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora, do ponto de vista da fundamentação teórica e da coerência entre esta e as propostas pedagógicas, organizadas por objetos de conhecimento e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, esteja à frente, apresentando uma direção claramente progressista.

Há na BNCC algumas competências específicas de Linguagens e suas tecnologias, acompanhadas do que chamam no documento de “habilidades” que penso que poderiam ter tido uma melhor apropriação pelo documento específico de Educação Física, embora o documento já dialogue com esses apontamentos.

Essas competências, que também podem ser vistas como objetivos, podem ter um papel facilitador para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, como a própria criação das diferentes áreas apontam.

O texto, de um modo geral, apresenta-se de forma coerente com uma perspectiva crítica de sociedade, reconhece as

características da população pobre dos bairros periféricos da cidade de São Paulo e propõe a escuta, a atenção a esses jovens, para que possam ter uma efetiva participação no processo de desenvolvimento social.

Para facilitar a visualização do conjunto das aprendizagens propostas, os quadros contendo objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem foram organizados por eixo da cultura corporal nos anos do Ensino Médio, na expectativa de que os estudantes possam se apropriar, seja por vivências seja por reflexões, do maior número possível de objetos e de experiências. O diálogo com os jovens, com a sua realidade e a cultura local irão ser determinantes na variedade de oportunidades de experiências, na profundidade do aprendizado dentro de um determinado objeto. Trazendo plasticidade à proposta como sinal de respeito a esta diversidade (SÃO PAULO, 2020b, p. 23-24).

Esse conjunto montado numa forma de quadro pode contribuir visualmente às consultas que professoras e professores poderão fazer com uma certa regularidade ao documento. Já foi destacado anteriormente que o documento curricular não pretende ser um currículo prescrito; neste caso, fica garantida a possibilidade de os docentes irem além, ultrapassarem a lista de objetos e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

O excerto abaixo, retirado do documento curricular, ilustra o que se espera que a escola desenvolva com seus alunos. Mas é importante destacar que a escola precisa construir um grau de educabilidade que possibilite esse importante passo no desenvolvimento da escolaridade prolongada e de sucesso para todos os jovens.

[...] apoia o jovem a mobilizar e integrar tais conhecimentos, para ampliar suas possibilidades de análise e abstração da própria experiência, a fim de fazer escolhas conscientes, informadas e eticamente comprometidas com os valores democráticos e os Direitos Humanos. Nessa perspectiva, espera-se que o estudante possa refletir sobre questões como: Qual sua postura como praticante e/ou torcedor de esportes? Seus gestos, movimentos e palavras propagam discursos machistas, misóginos, homofóbicos e racistas? Como esse jovem faz escolhas relativas à prática de ginásticas? Busca padrões de beleza e, muitas vezes, consome sem consciência suplementos, drogas, produtos? Ou percebe o sentido de adotar práticas de ginástica para cuidar de si integralmente? Em sua relação com práticas corporais reproduz a gordofobia? Ou compreende a prática da ginástica como modo de expressar a própria corporeidade, respeitando diferentes padrões corporais? (SÃO PAULO, 2020b, p. 18).

O documento fala em estratégias de ensino que chame a participação e tomada de decisões por meio de processos democráticos. Esse é um elemento de primeira grandeza num currículo voltado para a população precarizada das periferias; mas é preciso entendê-los, é preciso que os docentes desenvolvam a capacidade de se colocar no lugar do Outro a partir do quadro de vida do Outro, e não do seu próprio. Ou seja, é preciso reconhecer a história viva desses jovens a partir dos seus relatos e do conhecimento da realidade social tão perversa que os transformam em corpos precarizados.

O currículo diz que os “estudantes nas aulas de Educação Física precisam ter momentos de aprendizagem que acolham suas necessidades, interesses e desejos” (SÃO PAULO, 2020b, p. 19).

Por que isso caberia apenas às aulas de educação física? Tal alerta pode dar a impressão de que as aulas de educação física estão realmente à mercê dos interesses imediatos dos estudantes, enquanto outras, talvez as “mais importantes”, não possam se dar a esse empreendimento.

O excerto abaixo, retirado do documento curricular, é um grande desafio, e é preciso que a formação profissional, política e ética de professoras e professores lhe permita esse trânsito entre as utopias e as possibilidades trazidas pelas novas gerações. O docente precisa se reinventar, enquanto tal, todos os dias, em cada aula, para que possa de fato estabelecer um diálogo profícuo, necessariamente com respeito, com esses jovens.

Como geração mais nova, cabe aos jovens reinventar o mundo e nós, professores, precisamos nos perguntar como formamos os jovens para serem diferentes de nós e, ao mesmo tempo, como mantemos nossa responsabilidade de promover o acesso aos conhecimentos historicamente construídos (SÃO PAULO, 2020b, p. 20).

O excerto abaixo, também retirado do documento, fala em pacto e repactuar. Penso que é preciso ampliar esse termo, a ideia de pacto não permite lidar com liberdade criativa, crítica, visto que de antemão se estabelecem limites para se reinventar.

Tende a tolher as manifestações ou produzir ações de resistência que possam ser entendidas pelos docentes como indisciplina ou qualquer coisa que se assemelhe à criação de um ambiente fora do controle.

Assim, pensar num ambiente aberto e respeitoso, pode produzir espaços mais democráticos e desafiadores tanto aos estudantes quanto aos professores.

Suas culturas transgridem, constroem visões de mundo próprias, ao mesmo tempo já cristalizaram modos próprios de vivenciar o papel de alunos das aulas de Educação Física, que muitas vezes precisarão ser repactuados no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020b, p. 20).

No que diz respeito à organização curricular é importante ressaltar que não se trata de uma camisa de força, de um currículo prescrito; mas ao contrário, o que se pretende é que ele possa ser inspirador.

Os próprios eixos de conteúdos, que estão exatamente como na Base Nacional Comum Curricular, podem ser questionados, eles não devem ser entendidos como grupos de saberes previamente fechados. O excerto abaixo aponta o diálogo com a realidade de cada escola, com o diagnóstico e o planejamento de cada professor e seus alunos.

Para organizar as aprendizagens ao longo de três anos do Ensino Médio, o Currículo da Cidade propõe objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes eixos de conteúdo da cultura corporal: jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, diferenciando focos de trabalho em cada ano do Ensino Médio. É importante destacar que esta proposta de organização deve respeitar o diálogo com a realidade de cada escola, com o diagnóstico e o planejamento de cada professor com seus estudantes, o que torna possível a sua flexibilização, modificação ou até proposta de ampliação de objetos e objetivos previstos. Ou seja, este não é um quadro estanque ou uma proposta rígida, mas sim um quadro organizador susceptível de autoria docente em cada escola, em articulação com o Projeto Pedagógico e em diálogo

com os estudantes e a comunidade. (SÃO PAULO, 2020b: 22).

O documento traz uma interessante e atual discussão acerca dos princípios metodológicos e plenamente alinhado com os fundamentos teóricos apresentados tanto no documento introdutório quanto no documento específico.

O excerto abaixo apresenta um excelente exemplo, e ainda desmistifica a ideia equivocada de que a práxis deve ser apresentada em sala de aula, numa aula expositiva.

Ao contrário, trata-se do reconhecimento dela como processo de conhecimento, em que todo sujeito que se movimenta carrega nele o seu fazer cultural, ideológico e social.

Para explicitar mais claramente a proposta lançamos mão com conceito de práxis cunhado por Paulo Freire. Para o autor a práxis supõe relações dialéticas e interdependentes entre teoria e prática, portanto a práxis é atividade prática fundamentada teórica e eticamente. O conceito de práxis contribui para o entendimento da complexidade de aprendizagens em jogo nas aulas de Educação Física. Nessa concepção, não é possível praticar a linguagem corporal sem pensar sobre ela. O sujeito que Se-movimenta carrega em seu fazer os sentidos culturais, ideológicos, sociais de seu fazer, e é justamente para trazer à tona, analisar, refletir e ampliar tais sentidos que as práticas precisam vir acompanhadas de momentos de pesquisa, análise e reflexão. Mas não se trata de um conhecimento exposto pelo professor em uma aula teórica ou da mera análise científica e cultural das práticas, mas de processo de construção de conhecimentos e posicionamentos éticos que nascem da experiência refletida, da práxis constante de alunos

e professores. A práxis supõe a tomada de consciência e reflexão acerca das experiências corporais e de seus sentidos culturais. Não existe, portanto, prática sem significação teórica, conceitual, estando a práxis comprometida com a leitura de mundo dos jovens do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020b, p. 25).

A proposta dialoga diretamente com as professoras e professores. Apresenta possibilidades de ação pedagógica, que poderá auxiliar os docentes na reflexão metodológica, oferece ideias e referências para aprofundamento dos estudos por parte dos educadores.

Os próximos três excertos ilustram bem o que afirmamos, pode ser um pouco longo, mas vale a pena retomá-lo:

Para que professores e estudantes promovam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos do Currículo, serão necessárias aulas em diferentes ambientes da escola e fora dela, com a mobilização de diferentes recursos das linguagens, diferentes habilidades e competências, que permeiam a atuação dos estudantes nos diferentes campos da atividade humana que integram as práticas pedagógicas presentes na área de Linguagens e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2020b, p. 27-28).

Traduzir o que as danças representam para os jovens exigirá não só o próprio entendimento do estudante sobre a dança, mas conhecer diferentes possibilidades de apropriação desse objeto do conhecimento, compreender os significados dados pelas diferentes culturas juvenis, analisar a relação com as músicas, gostos e interesses variados, entre outras ações. Até a de desconstruir suas relações criadas com a dança até o momento para atingir um patamar de conhecimento

mais amplo, aprofundado e conectado à ecologia dos saberes da dança (SÃO PAULO, 2020b, p. 28).

Para isso, não basta ler, pesquisar, interpretar, discutir, mas também sentir, sensibilizar-se, experimentar, apreciar e traduzir interculturalmente, sem perder de vista a si mesmo, outros pontos de vista, outras questões, argumentos, sentidos e gestos atribuídos às práticas corporais (SÃO PAULO, 2020b, p. 28).

A questão metodológica tem uma importância fundamental numa proposta como essa. No excerto a seguir vemos uma síntese dos elementos metodológicos propostos no documento curricular: a pesquisa, a participação democrática, contextualização cultural, a articulação dos saberes, a práxis e a pluralidade e diversidade.

Todos esses elementos juntos estiveram ausentes na formação de professores de Educação Física por décadas. Apenas a partir dos anos de 1990 é que começaram a povoar, ainda lentamente, os cursos de Licenciatura em Educação Física.

O movimento que traz essas questões para os currículos de formação inicial não foi suficiente para tornar esse modelo curricular na formação inicial em hegemônico. Assim, temos de reconhecer que a formação que as professoras e professores da rede municipal tiveram em serviço, ao longo da carreira, foi responsável por uma formação mais crítica de sociedade e de educação.

Desta forma, é fundamental que questões de base para a formação dos professores circulem pelos espaços de formação, como JEIF, ou mesmo encontros nas DREs.

Essa abordagem metodológica está ancorada na compreensão de que, ao produzir atos de linguagens no âmbito das práticas corporais, os jovens

transformam, refazem a experiência cultural, expressam suas identidades, produzem novos significados, os quais podem ser garantidos pelo uso de metodologias que envolvam a participação democrática, a pesquisa como fundamento da educação, a contextualização cultural, a articulação dos saberes, a reflexão-ação-reflexão e a pluralidade e diversidade (SÃO PAULO, 2020b, p. 29-30).

A inclusão de parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>14</sup> nos quadros que apresentam os objetos de conhecimento e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, que deverão ser constantemente consultados por professores e coordenação pedagógica, é uma forma de dar visibilidade às questões que afetam o planeta e as condições de vida da maioria da população.

Mesmo que não haja estratégias explícitas no documento, o fato de estar visível, de certo modo, leva professoras, professores e coordenação pedagógica a revisitarem o texto, os objetivos, e incluírem, assim, em suas pautas de formação perguntas como: o que podemos fazer? O que temos feito? E, assim, quem sabe, cada coletivo poderá produzir novas pedagogias, novas possibilidades.

No Ensino Médio, a Área de Linguagens e suas Tecnologias tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e aprofundamento das diversas habilidades das linguagens, através da interação em campos de atuação diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, o trabalho, a

---

<sup>14</sup> Publicadas por chefes de Estado e de Governo e altos representantes, reunidos na sede das Nações Unidas em Nova York de 25 a 27 de setembro de 2015. Adotou-se uma decisão histórica sobre um conjunto de objetivos e metas universais e transformadoras que é abrangente, de longo alcance e centrado nas pessoas.

continuação dos estudos e as práticas cidadãs conscientes e críticas, visando às metas de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, buscando colaborar para: a proteção dos recursos naturais e do clima do planeta para as gerações futuras; a erradicação da pobreza e da fome e a garantia de dignidade, igualdade e de vidas prósperas e plenas em harmonia com a natureza; a promoção de uma sociedade pacífica, justa e inclusiva e de uma agenda de parcerias em prol dessas metas (SÃO PAULO, 2020b, p. 4).

## **ENFIM...**

O documento apresentado se caracteriza por avanços importantes na concepção curricular e dos conceitos que o povoa. Entretanto, é importante destacarmos que o documento pode ser apenas um documento, caso não haja condições e vontade política de colocá-lo em prática.

Do ponto de vista dos saberes imprescindíveis, o documento apresenta um olhar marcado para as necessidades dos alunos, para o reconhecimento do contexto em que vivem esses jovens; assim, caberá a cada professora e professor encontrar o seu caminho pedagógico para esse empreendimento, e, talvez, quem sabe, compartilhar suas ações com os colegas.

Já quanto a questão da educabilidade, o documento não apresentou uma preocupação explícita de se identificar o estágio em que os jovens chegam, para que a partir daí, se desenvolva o programa curricular; embora, indiretamente, ao levantar a questão do contexto em que vivem os jovens, pode ser um indicativo para uma ação pedagógica mais adequada.

Como assinalado ao longo do texto, as intenções do documento são extremamente dependentes das condições políticas. É preciso que haja vontade política da Secretaria da Educação para o investimento nas formações permanentes, e com qualidade, com atenção ao desenvolvimento processual.

As DREs precisam assumir seu papel na defesa e na direção de uma escola democrática. A direção da escola precisará estar plenamente imbuída na construção de um ambiente favorável para o trabalho coletivo, e a coordenação pedagógica na construção dos processos formativos que se dão na escola.

E, finalmente, os professores e professoras, que serão os agentes desse processo educativo, terão de se abrir ao entendimento de uma nova proposta curricular, abraçarem o posicionamento ético, político e pedagógico, e transcenderem o documento, fazerem de sua história, como pessoa e como profissional, a história dos jovens pobres da periferia de São Paulo.

Seria interessante que pudéssemos ver o resultado dessa proposta curricular daqui a alguns anos. Afinal, avaliar um documento é muito diferente de analisar os resultados que o documento produz.

Penso que seria válido, tanto do ponto de vista político como científico, que se desenvolvessem estudos que pudessem apontar os avanços reais e as resistências ocorridas ao longo dos anos.

Assim, concluo meu parecer parabenizando mais uma vez a todas as pessoas envolvidas nesse gigantesco processo de construção curricular por meio de consultas à base docente e olhando sempre para um mundo mais justo, mais democrático, mais aberto, mais solidário.

Mãos à obra!

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. “Corpos precarizados que interrogam nossa prática profissional”. *In*: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LÓPEZ, N. “A escola e o bairro: reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades”. *In*: RIBEIRO, L.; KAZTMAN, R. (orgs.). **A cidade contra a escola**. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ; Montevidéu: IPPES, 2008.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Ensino Médio. Parte 1. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação / COPED / DIEFEM / NTC, 2020a.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Ensino Médio. Parte 2: Área de Linguagens e suas Tecnologias. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação / COPED / DIEFEM / NTC, 2020b.

SILVA, A. S. “Direitos Humanos e Lugares Minoritários: um convite ao pensar sobre os processos de exclusão na escola”. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19/05/2019.

**SOARES, C. Metodologia de ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

**VAZ, A. C.** “Os Direitos Humanos e as Mulheres: a escola pode civilizar? ”. **Revista Gestão e Políticas Públicas**, vol. 9, n. 2, 2019.



# **CAPÍTULO 7**

---

*Saber Histórico no Currículo Paulista*



## SABER HISTÓRICO NO CURRÍCULO PAULISTA<sup>15</sup>

*Pedro Paulo Lima Barbosa*

*Andrea Coelho Lastória*

O Processo de elaboração dos currículos estaduais, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, ocorrida em dezembro de 2017<sup>16</sup>, deu-se, no Brasil, em ritmos diferentes. Enquanto o estado do Paraná, por exemplo, aprovou seu currículo estadual ainda no ano de 2018, no estado de São Paulo, o documento curricular só foi liberado em agosto do ano de 2019.

Apesar da diversidade de ritmos, a maneira como os currículos estaduais foram sendo institucionalizados é bastante semelhante. Logo após aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), começou a pulular um arcabouço de leis que amparava, Estados e Municípios, a promoverem a institucionalização<sup>17</sup> do documento ao qual seria o novo corpo de lei que deveria nortear a Educação Básica no nosso país.

---

<sup>15</sup> Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C. “Saber Histórico no Currículo Paulista”. *Imagens da Educação*, vol. 11, n. 4, 2021.

<sup>16</sup> A Base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro do ano de 2017, porém, a homologação da BNCC do Ensino Médio, somente ocorreu em 14 de dezembro do ano de 2018.

<sup>17</sup> O Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (1987, p. 611) define o conceito de institucionalização do seguinte modo: “O termo é usado em linguagem sociológica e jurídica para indicar o processo pelo qual se formam padrões estáveis de interação e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados legitimados; no caso das instituições jurídicas é o processo de regularização desses elementos através de uma norma”.

O portal de notícias de um grande veículo de informação brasileiro sintetizou o processo de elaboração dos currículos estaduais da seguinte maneira:

Após a homologação da BNCC pelo MEC, cada estado criou comissões reunindo os municípios para a elaboração da proposta curricular e, de acordo com Kátia, os redatores foram escolhidos conjuntamente por estados e municípios.

[...]

Cada estado precisa cumprir quatro etapas até a aprovação da proposta curricular:

- 1) Elaborar um documento preliminar a partir da BNCC, mas incluindo os aspectos do contexto regional;
- 2) Realizar uma consulta pública a respeito do documento preliminar;
- 3) Elaborar uma versão final do documento, sistematizada a partir do resultado da consulta pública, e entregá-la ao Conselho Estadual de Educação (CEE);
- 4) Aprovar o documento no Conselho (MORENO, 2018).

Assim, no sentido de explanarmos como se deu esse processo, o presente capítulo objetiva analisar a institucionalização do Currículo Paulista – Etapa Fundamental II –, priorizando o componente curricular de História. Um dos nossos desejos é compreender os pilares da materialização de um projeto educacional direcionado à formação da força de trabalho *dócil e responsiva*, bem como, uma cidadania global que visa “eclipsar” as diferenças intra e entre classes.

Este texto está estruturado em dois momentos. No primeiro, analisamos a institucionalização do Currículo Paulista, ou seja, como esse processo ocorreu e quais são seus ‘pilares’. Em nossas reflexões, consideramos que há um discurso unísono realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME/SP), no que tange à implementação do Currículo Paulista que destacar três pontos para marcar sua elaboração.

A saber: o currículo estadual, semelhantemente à BNCC, contou com ampla participação social em seu processo de elaboração; o currículo torna-se, uma vez instituído, promotor da igualdade educacional e, por fim, que com a institucionalização do documento curricular, acabaria, de vez, com a fragmentação das políticas educacionais, além de promover um maior alinhamento entre Estado e Federação.

Na segunda parte de nossa análise, priorizamos o componente curricular de História, especificamente da etapa do Ensino Fundamental II, como importante local para a formação do alunado e sua cosmovisão sobre a realidade que o cerca, pois como o Currículo Paulista coloca:

[...] ensino das Ciências Humanas indica caminhos para o desenvolvimento de explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, procedimentos de investigação, pensamento ético, criativo e crítico, resolução de problemas e interfaces com diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, entre outras), de modo a propiciar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor

ações de intervenção a partir da sua realidade (SÃO PAULO, 2019, p. 399).

Ao nos debruçarmos sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Currículo Paulista, priorizando o componente curricular de História, chegamos à conclusão de que, embora se coloque como inovador, o ensino de História no Currículo Paulista não é capaz de superar uma visão factual da História, ficando aquém do esperado.

Ademais, ao colocar essa disciplina como partícipe da formação integral de estudantes para a cidadania, os conteúdos de História são reduzidos às competências socioemocionais as quais visam a formação de cidadãos responsáveis. Desta maneira, por meio da implementação do referido currículo, visa-se harmonizar as relações sociais entre e intraclasses como se, na sociedade, elas fossem destituídas de conflitos.

O presente capítulo configura-se como um estudo bibliográfico, com abordagem quantitativa e qualitativa sobre o documento denominado como Currículo Paulista, mais especificamente sobre a Etapa Ensino Fundamental II, de História. Assim, utilizamo-nos de autores consagrados tanto da área da Educação quanto do Ensino de História.

## **O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA**

O Currículo Paulista, etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi apresentado oficialmente pelo Governador do Estado de São Paulo, João Dória, e, pelo Secretário Estadual de Educação, Rossieli Soares, no dia 1 de agosto do ano de 2019, no

Palácio dos Bandeirantes, edifício-sede do Governo do Estado de São Paulo.

Porém, o início do processo de elaboração do currículo paulista deu-se, conforme explicitado no referido documento, ainda no ano de 2018, logo após a promulgação da BNCC. A elaboração do documento envolveu, em princípio, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e representantes da rede privada de ensino do estado (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

A elaboração da chamada “Versão Zero” contou com uma equipe composta por um coordenador estadual da SEE/SP, uma coordenadora estadual da UNDIME/SP, três coordenadoras de etapa e vinte e dois redatores e redadoras. Para um documento de tamanha importância e que se coloca como novo marco no ensino paulista, o primeiro ponto que observamos ao ler o referido documento é que, ao longo do corpo do texto, busca-se ressaltar o “espírito de colaboração” em sua confecção.

O Currículo Paulista, apresentado neste documento, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019, p. 11).

A seleção dos conteúdos, bem como seus desenvolvimentos, atividades e avaliações presentes no referido currículo não são neutros e, tampouco, imparciais. Nele está presente um conjunto de interesses advindos de diversos grupos sociais.

Dentre eles, empresários, proprietários de redes privadas de ensino, editoras, líderes religiosos e igrejas, representantes da sociedade civil, sindicatos, dentre outros.

Tal aspecto está evidenciado na maioria das composições curriculares. Apple (2006, p. 7) salienta que há “[...] um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação”.

Ao longo das elaborações curriculares, vão se sedimentando, dentro de uma determinada trama cultural, política, religiosa, ideológica, econômica, valores sociais. Diante do exposto, é possível relembramos de Sacristán (2017, p. 16-17) ao explicar que os currículos são “[...] a expressão do equilíbrio de interesses de fora que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Com isso, queremos destacar que a elaboração do currículo é um processo social e, enquanto tal, possui sua legitimidade mediante aprovação dos conteúdos e de métodos socialmente reconhecidos e validados.

No caso do Currículo Paulista, a participação de professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, de pesquisadores, estudantes e de outros profissionais da área educacional, bem como, da sociedade civil e pesquisadores, quando se deu, ocorreu, apenas, sob a forma de consultas públicas, organizadas pela SEDUC e UNDIME.

As consultas públicas junto à sociedade civil e professores com intuito de caracterizar suas participações junto a “Versão Zero do Currículo Paulista” deu-se entre os dias 12 e 30 de setembro do ano de 2018. Entendemos tais consultas uma sistemática de ação que visou legitimar o processo de fabricação do currículo.

As consultas foram alardeadas como uma importante oportunidade de “[...] que os profissionais da educação básica, em especial, os professores, tem (sic) para participarem da construção do currículo a fim de que tenhamos um documento representativo e adequado a realidade de todo o Estado de São Paulo” (UNDIME, 2020).

Ao todo, foram três versões até se chegar ao documento final. Na primeira versão a consulta pública ocorreu de modo virtual. Segundo a própria Secretaria de Educação, o documento em análise teve “[...] 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares ” (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Concernente ao componente curricular de História, que é o que mais nos interessa nesse trabalho, houve 192.725 participações. Destas, 5.630 sugestões foram apresentadas para a área da História. Desses números, a taxa média de aceite de aprovação do currículo, no que tange a componente de História, foi de 92,30%, conforme os resultados da consulta pública realizada de forma virtual (SÃO PAULO, 2019, p. 21-23).

Embora sejam números expressivos, não há detalhamentos e informações quanto à forma sob a qual tais dados foram sistematizados. Tampouco é apresentado quais os setores da sociedade civil participaram do processo da referida consulta pública. Assim ficam as seguintes questões que julgamos centrais: qual o número de professores da Educação Básica, ligados à própria rede pública participaram?

Qual foi a participação dos professores e pesquisadores ligadas às universidades, tanto públicas quanto privadas? Quem e quantos, representando a sociedade civil, participou? Quais problemas cada um desses segmentos apresentou? Como se deu o

processo de revisão? Quais os critérios para se considerar uma participação mais *ou* menos pertinente? Quem fez parte da equipe de verificação? Qual a representatividade social em relação aos aspectos que envolvem gênero, cor, religião, classe social, dentre outros?

Enfim, sob nossa ótica, o processo de elaboração do Currículo Paulista não esclarece quais agentes políticos, públicos e privados, participaram da consulta pública considerada, equivocadamente, como um debate. Essas, dentre outras questões, não estão explicitadas no processo de elaboração do Currículo Paulista, tornando, ao nosso ver, bastante frágil a questão da representatividade em tal currículo.

A segunda versão foi “[...] discutida em 82 seminários regionais, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 municípios paulistas.” (SÃO PAULO, 2019, p. 24). Conforme explicitado no documento em análise, os debates que ocorreram nesta versão focaram nas habilidades dos componentes curriculares.

Assim, foram sugeridos o acréscimo de novas habilidades ou a revisão e exclusão de outras. Todas as participações desta etapa foram analisadas pelo grupo de redatores formado por três profissionais ligados à área de História. Eles foram incumbidos de redigirem, assim, o currículo oficial para o ensino História.

Também nesta segunda etapa, tal como na primeira, não fica esclarecido como se deu a participação dos professores no processo de construção do currículo. Qual a representatividade dos professores das escolas públicas e privadas? Qual foi a participação dos sindicatos? Quais habilidades foram sugeridas para serem retiradas ou para serem acrescidas?

Essas e outras indagações levantam-nos a seguinte dúvida: quanto representativa é essa tão propalada “participação coletiva” na

criação do Currículo Paulista? Foi a partir das observações feitas, que foi elaborada a terceira versão que acabou sendo encaminhada, em 19 de dezembro de 2018, para o Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado de São Paulo.

Houve menos de três meses do tempo de revisão da primeira etapa até a entrega do documento final ao CEE para que esse avaliasse e emitisse parecer quanto a aprovação (ou não) do Currículo Paulista<sup>18</sup>.

A versão revista foi apresentada pelos redatores da SEDUC e UNDIME à Comissão do Conselho Estadual. Foram reiteradas, pela Comissão, recomendações para que, no Currículo Paulista, observe-se o conceito de competência instituído na BNCC e, ainda, que seja enfatizada, em todos os componentes curriculares, a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

A versão revista foi aprovada pelo Conselho Pleno em 19 de junho de 2019 e, como dito anteriormente no início desse subitem, apresentada ao público em 1 de agosto. Outra questão que se faz necessário discutir diz respeito ao tão propagado princípio de “equidade” que, no Currículo Paulista, tem o sentido de “direito à aprendizagem”.

Destarte, o direito à equidade “[...] diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade [...] envolve, ainda, à necessidade

---

<sup>18</sup> A Portaria CEE/GP 24, de 23-01-2019, designou as Conselheiras Ghisleine Trigo Silveira, Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti e Rose Neubauer para compor a Comissão Especial com o objetivo de analisar e emitir parecer sobre o Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual (SÃO PAULO, 2019, p. 26-27).

O princípio de equidade demonstra a importância dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sejam eles de quaisquer áreas do conhecimento, tratem a pluralidade sociocultural existente no Brasil.

Na componente curricular de História, por exemplo, há o acréscimo de duas habilidades específicas que não constam na BNCC. Tais habilidades envolvem a história e a cultura das classes sociais afro-brasileira e indígena.

Há que se ressaltar que já existem leis específicas que tratam da história e da cultura afro-brasileira e indígena que são a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, bem como, a Lei 11.645, de 20 de janeiro de 2008, respectivamente. Ambas são complementares da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), número 9.394, de 20 de dezembro do ano de 1996.

Ademais, o “direito à aprendizagem”, no Brasil, tem se tornado, nos últimos anos, parte de um discurso em favor de uma ‘educação sedutora’, isto é, uma Educação que, em teoria, seria democrática, emancipadora e inclusiva.

Todavia, na prática, não passa de um componente retórico para tornar projetos educacionais neoliberais e neoconservadores mais atraentes ao público em geral.

Como lembra Macedo (2015):

Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema. Ou seja, as diferentes demandas tornadas equivalentes na luta

por uma educação de qualidade também não são unitárias, elas são constituídas e hegemônicas em outras articulações. Há, nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob a significante qualidade. Cada uma delas é a consolidação de uma pluralidade produzida no embate indecível entre as lógicas da diferença e da equivalência. Essa mesma pluralidade pode ser identificada na atribuição de sentidos à crise que serve de exterior constitutivo às hegemônias das demandas por qualidade (MACEDO, 2015, p. 1536-1537).

Tais demandas criam, muitas vezes, como afirma Macedo (2015, p. 1536), uma “ilusão de unidade”, que, na busca da desejada melhoria da qualidade da Educação, “[...] sobre determinadas demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político”.

Ao se institucionalizar, o Currículo Paulista assume, junto à BNCC, o papel de catalizador das demandas pela melhoria da qualidade da Educação. Da maneira como é apresentado à sociedade e, principalmente ao professorado paulista, é como se ele se tornasse garantidor e promotor da equidade e da qualidade educacional por si só.

Para tanto, é necessário, porém, que os profissionais da Educação – principalmente professores e professoras e equipe gestora –, estejam atentos e que sigam “à risca” todas as orientações previstas pelo currículo.

Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, *é necessário que as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional*, refletindo-se nas práticas de docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno. Também devem se refletir nas estratégias para o acompanhamento das práticas e dos processos escolares, bem como dos resultados de desempenho dos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 34-35, destaque nosso).

Aqui chegamos a um terceiro ponto, no qual o Currículo Paulista, como instrumento de “equidade” educacional, busca representar a ideia de que todos os conteúdos necessários à formação educacional de um jovem e/ou adolescente estão nele sistematizados, ou melhor, a partir do momento em que a Secretaria Estadual de Educação o institucionaliza, a fragmentação de políticas educacionais deixa de existir.

Cabe agora, ao profissional da Educação, cumprir seu dever e ensinar o que está nele prescrito. A questão é que, desta maneira, individualiza-se as responsabilidades da Educação.

Desta maneira, docentes e estudantes tornam-se responsáveis pelo sucesso ou insucesso educacional, eximindo o Estado, a iniciativa privada e as próprias políticas públicas, de quaisquer responsabilidades quanto aos resultados alcançados. Deste modo, o direito à aprendizagem, sob a chave de análise, à luz do contexto do Currículo Paulista, leva “[...] o enfoque das políticas educacionais para dentro das escolas mais especificamente para o trabalho dos professores” (CÁSSIO, 2019, p. 33).

Reitera-se, assim, o regime de colaboração na institucionalização do Currículo Paulista, como podemos ver a seguir:

Reitere-se que o fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Municípios — já praticado na implementação de inúmeras ações e programas educacionais e no processo de elaboração do Currículo Paulista — é fundamental para garantir o ingresso e a permanência bem-sucedida na Educação Básica, bem como para cumprir o compromisso de assegurar equidade na educação (SÃO PAULO, 2019, p. 27).

No sentido de controlar e fiscalizar o trabalho do professorado, os conteúdos, bem como, o desenvolvimento de “habilidades” e “competências” previstas em cada ano ou série a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, devem estar atrelados ao Currículo Paulista.

O ensino passa a se dar por “competências” que, em seu turno, ocorre por meio de práticas pedagógicas que desenvolvam “habilidades”. Por competência, o Currículo Paulista compreende: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

Há uma estreita relação do desenvolvimento curricular por meio do desenvolvimento das competências pois, como consta no próprio documento em análise, “[...] a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de

competências necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

Para que a implementação do currículo ocorra, como dissemos anteriormente, haverá, a partir da Secretaria Estadual de Educação, de forma verticalizada, até chegar ao cotidiano do professorado, um controle do que é ensinado. Este controle ocorrerá por meio de avaliação, pois nas avaliações “[...] é necessário que se considerem as aprendizagens prescritas no Currículo Paulista” (SÃO PAULO, 2019, p. 42).

Como procuramos demonstrar na subseção deste capítulo, o Currículo Paulista, para se tornar instrumento norteador da Educação do Estado de São Paulo, busca consolidar-se em processo de validação o qual se baseia em três pontos: ele, o Currículo, é fruto de ampla participação e debate que envolveu Estado, municípios, professorado e a sociedade civil em um intenso e contínuo “sistema de colaboração”.

O currículo, ao se institucionalizar, tornar-se-á um importante instrumento que promoverá a “equidade” educacional entre os jovens paulistas e, o terceiro ponto, legitimador, diz respeito a visão de que o Currículo contribui para o fim da “fragmentação” dos conteúdos, bem como, das “habilidades” e “competências” a serem ensinadas.

Neste sentido, a partir de agora, analisamos o que e como ensinar no Ensino Fundamental – II – na componente curricular de História. A análise deste componente curricular, obrigatório, ao longo de toda a esfera dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tem um papel importante na formação do estudante como sujeito histórico, possuidor de direitos e gozando de sua plena cidadania.

## O QUE SE ENSINA E SE APRENDE EM HISTÓRIA NO CURRÍCULO PAULISTA

Nesta seção, como dito anteriormente, dedicamos nossa atenção em dois pontos importantes do Currículo Paulista presentes, não apenas no componente curricular de História, como também, em todas as demais áreas do conhecimento.

O componente curricular de História, no Currículo Paulista – etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – I, aparece como “[...] um exercício importante de humanização e socialização” posto que, ao se estudar História, o conhecimento dessa área “[...] nos coloca em contato com o outro por meio do conhecimento de outras experiências humanas, em lugares e épocas distintas (SÃO PAULO, 2019, p. 454).

Para tanto, professores e estudantes devem desenvolver, frente ao saber histórico, uma “atitude historiadora”<sup>19</sup> (SÃO PAULO, 2019, p. 454). No Currículo Paulista, a atitude historiográfica:

[...] refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (SÃO PAULO, 2019, p. 455).

---

<sup>19</sup> A atitude historiadora no Currículo Paulista traz um avanço em relação a essa noção apresentada na BNCC. Neste último documento, a atitude historiadora é apenas mencionada, sem, contudo, apresentar uma bibliografia concernente a tal noção.

Ou seja, por meio do desenvolvimento da atitude historiadora, professorado e estudantes, posicionam-se, criticamente, frente ao mundo social que os cercam. Destarte, por meio desta noção, utilizada pelos historiadores, docentes e discentes desenvolvem um conjunto de competências capaz de possibilitar uma visão crítica da sociedade.

A centralidade da apropriação do conhecimento histórico, presentes no Currículo Paulista, estaria tanto na maneira como os estudantes relacionam os saberes historiográficos em suas vidas cotidianas, quer dentro da sala de aula, quer fora dela, quanto no conhecimento histórico em si, tornando-se possível, desenvolver a “consciência histórica” no alunado.

Quando, no entanto, analisamos a estrutura do Currículo Paulista – etapa Fundamental II – no componente curricular de História, vemos que o currículo deixa a desejar quanto sua estruturação e organização dos próprios conteúdos da área de História.

O componente curricular de História, como consta no corpo do documento, foi “[...] constituída para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, se prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área” (SÃO PAULO, 2019, p. 399-400).

Contudo, como dissemos acima, sua organização é, ainda, pensada de forma positivista. Positivista aqui, como lembra os críticos da História Metódica, no pior sentido.

Como fundamento pedagógico estabelecido no Currículo Paulista está o desenvolvimento de “competências”. Desta maneira: “[...] nas escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, as atividades desenvolvidas com os estudantes, dentro e fora do espaço escolar, devem convergir para que todos possam desenvolver as

competências gerais explicitadas no quadro seguinte” (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

Alinhado, rigorosamente à BNCC, o Currículo Paulista define competências<sup>20</sup> como: “[...] ‘a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’” (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

Segundo essa definição, o termo competência torna-se atributo sob o qual um indivíduo tem, ou não tem, de acordo com o que está prestes a resolver. Com a institucionalização da noção de competência no Currículo Paulista, corre-se o risco, como lembra Laval (2004), de um indivíduo perder sua identidade como pertencente a uma classe social.

Concernente ao componente curricular de História, o Currículo Paulista estabelece nove competências específicas que os professores devem desenvolver em seus alunos ao longo de todo o Ensino Fundamental<sup>21</sup> e os alunos devem aprender ao longo dessa etapa da Educação.

De maneira breve, as competências para esta área podem ser resumidas em: estabelecer relações entre diferentes sujeitos históricos nos seus diferentes tempos e espaços de sociabilidade; compreender a relação passado/presente, bem como, seus “processos

---

<sup>20</sup> Diferentemente da BNCC, o Currículo Paulista, nas etapas Educação Infantil e do Ensino Fundamental, traz, em suas últimas páginas, uma bibliografia, ainda que breve, sobre cada área do conhecimento. Contudo, não apresenta nenhuma obra de referência que versa sobre as competências e as competências socioemocionais. Pensando essa noção de competência no contexto de reformas de políticas curriculares, a referida ideia aponta para um conjunto de instituições internacionais, tais como UNESCO, OCDE e a ONU.

<sup>21</sup> Para saber mais sobre as competências gerais no Currículo Paulista sugerimos: (São Paulo, 2019, p. 35-36). Referente às competências na área de História indicamos: (São Paulo, 2019, p. 460-461).

de transformação”; relacionar passado e presente, sequenciar acontecimentos históricos na época e no lugar em que ocorreu e posicionar-se sobre estes acontecimentos “exercitando empatia” e a “resolução de problemas; identificar análises que expressam visões distintas entre sujeitos posicionando-se mediante princípios “inclusivos, sustentáveis e solidários”; analisar e compreender o movimento de populações levando em consideração “respeito e a solidariedade com as diferentes populações”; problematizar conceitos; apropriar-se de tecnologias e posicionar-se sobre elas de forma ética e responsável” (SÃO PAULO, 2019, p. 460-461).

Como é possível depreender desta ligeira lista de competências, das quais o professorado de História deve centrar seu ensino para que o alunado aprenda, há uma certa redução dos saberes históricos a meras práticas comportamentais e emocionais.

Assim, tanto a função do professor, quanto da escola são alteradas. O primeiro, com o estabelecimento do ensino por competências na educação brasileira, torna-se um técnico cuja função é reproduzir conhecimentos previamente estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Além, é claro, de “[...] mediar conflitos, ter abertura para uma escuta ativa, estimular o protagonismo e a autoria” (SÃO PAULO, 2019, p. 88). Até porque, seu desempenho será aferido por avaliações externas que acompanharão o ensino. O professorado, assim, torna-se *tutor, guia, intermediário, mediador* do conhecimento em meio a um processo de reordenamento social. Portanto, devem acompanhar indivíduos isolados no seu processo de formação.

A escola torna-se, por seu turno, um espaço com caráter conciliador de problemas e, principalmente, que passa a ter a função de conciliadora de classes, de “harmonizadora” das relações entre capital e trabalho.

Em tempos de tantas e rápidas mudanças, a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário (SÃO PAULO, 2019, p. 31).

Isso fica claro quando analisamos as duas competências acrescentadas no componente curricular de História do Currículo Paulista em relação a BNCC, as quais visam incorporar as leis, 10.639/03 e 11.645/08, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena, respectivamente, nas escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental e Médio, em todo o país.

Nestas competências específicas do componente curricular de História, o professorado deve buscar desenvolver, em seus alunos, a compreensão da história e da cultura africana, indígena e imigrante e “[...] suas contribuições com desenvolvimento social, cultural, econômico, científico”.

O entendimento da História, bem como, da cultura desses povos, no sentido de “Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma *sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos*” (SÃO PAULO, 2019, p. 461 destaque nosso).

Das nove competências específicas, seis dizem respeito às competências socioemocionais. Há um grande esforço, por parte da Secretaria Estadual de Educação, em reordenar a luta de classes sob uma perspectiva conservadora. É uma sociedade na qual não existem contradições, não existem lutas de classes, mas sim a coexistência

de indivíduos responsivos que visam o bem comum, ou seja, as relações dialéticas existentes entre classes sociais, com o Currículo Paulista, deixam de existir.

E o papel do professor é formar indivíduos “cordeiros” para uma sociedade onde a heteronomia e o respeito às normas sociais estabelecidas sejam reinantes. A escola torna-se indústria de ‘homens de bem’. Contudo, devemos ressaltar que, como lembra Laval (2004, p. 60):

Não é que os saberes sejam suprimidos, a tendência é de não ver neles mais do que ferramentas ou um estoque de conhecimentos operatórios mobilizáveis para resolver um problema, tratar uma informação, realizar um projeto.

O que se espera de um aluno, segundo o que está estabelecido no Currículo Paulista, é que aquele, como estudante, no final do Ensino Fundamental:

[...] se constitua como cidadão autônomo, *capaz de interagir de maneira crítica e solidária*, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda. (SÃO PAULO, 2019, p. 36, destaque nosso).

A formação para a cidadania prevista para o estudante do estado de São Paulo, consiste em preparar pessoas. Parece, haver,

porém, uma homogeneidade de pensamentos e valores neste projeto educacional no qual o Currículo Paulista está inserido.

Embora seja, aparentemente, a personificação de muitos desejos no campo educacional, este projeto de formação de cidadania homogeneiza “competências”, “técnicas”, “valores” e “métodos”. Ademais, a realização plena da cidadania só ocorre com a pluralidade e a existência de ideias e valores, antagônicos ou não, quer sejam: cristão, agnóstico, socialista, comunista, revolucionário, conservador, liberal, dentre outros.

Além disso, o conhecimento histórico vai além das inteligências socioemocionais ou procedimentais. Evidentemente, ele também abarca tais questões, porém é um equívoco reduzi-lo a essas questões. O ensino de História visa, dentre outras questões, formar cidadãos críticos, com posturas críticas frente à vida, frente à sociedade em que vive.

Aqui, chamamos à baila um excerto de Bittencourt, quando esta historiadora afirma que:

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos das políticas institucionais. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política econômica e cultural [...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes em suas diversas dimensões (BITTENCOURT, 2006, p. 20).

Além das competências, o que o alunado deve aprender no que diz respeito ao ensino de História? Organizado em anos, unidades temáticas, habilidades e objetivos do conhecimento, o Currículo Paulista – etapa do Fundamental II – do componente de História, não foi capaz de romper a velha e carcomida estrutura curricular de se ensinar e aprender História de maneira cronológica: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Se é para se apropriar das habilidades as quais essa disciplina pode oferecer aos alunos, por que manter, ainda, esta estrutura?

O referido currículo aponta uma tendência que tem, aos poucos, se modificado como, por exemplo, as abordagens históricas. Com o propósito de se mostrar ‘moderno’, o documento paulista argumenta que existe a possibilidade para o docente desta disciplina tratar de sociedades antigas por meio de sociedades indígenas. Para tal, cita, textualmente, o artigo científico da historiadora Circe Bittencourt (2018).

Ainda perdura, na prática, a visão de que a “história é o estudo do tempo do capitalismo” onde a História do Brasil, da África e da Ásia desenvolveram-se a reboque dos povos europeus. As histórias ‘dos de baixos’, quando se fazem presentes, aparecem numa perspectiva onde predomina a diluição das diferenças, onde “todos são iguais.” (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

Com o Currículo Paulista, há a institucionalização de um currículo tecnicista no qual a preocupação central deixa de ter prioridade em uma visão crítica da sociedade, bem como, das relações sociais vividas, voltando-se à preocupação para o desenvolvimento de competências e para sua consolidação na rede pública estadual.

Temas caros ao ensino de História, que começam a despontar nos currículos oficiais, tais como, sexualidade e gênero,

dentre outros, quando arrolados no referido currículo, são tratados de forma homogeneizantes, como se as relações sociais fossem destituídas de conflitos e dissensões.

(EF09HI26). Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) *com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas* (SÃO PAULO, 2019, p. 487, destaque nosso).

Em uma das unidades temáticas que trata de populações marginalizadas, o professor “deve” desenvolver no alunado uma relação voltada para o campo da Moral, e não no campo do Direito.

Ou seja, grupos minoritários são abordados, não como sujeitos históricos, possuidores de direitos e de liberdades individuais para assumirem publicamente, por exemplo, sua orientação sexual, mas sim, no campo dos princípios e dos costumes.

É, portanto, uma concepção de cultura pautada no “todos iguais”. Além disso, Bittencourt (2018, p. 144) esclarece que:

[...] torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. [...]. Tal perspectiva indica um

retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha.

Assim, o Currículo Paulista apresenta-se como inovador, porém, continua a fazer ‘tabula rasa’ tanto do ensino de História quanto do passado. De fato, é um documento conservador que perde a oportunidade de inovar no ensino e no cotidiano da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos a institucionalização do Currículo Paulista – Etapa Fundamenta II – componente curricular de História chegamos à conclusão que o processo de implementação do documento paulista acompanhou de perto os fundamentos da BNCC destacando sua “ampla participação”, a “promoção da igualdade” e o fim da “fragmentação das políticas educacionais”. No entanto, esses pontos de legitimação da reforma educacional do Estado de São Paulo, na prática, não se configuraram.

Também analisamos o Ensino de História como formador do alunado para a cidadania. Ao estudarmos o componente curricular de História, observamos que há um reducionismo do conteúdo desta área curricular por meio de sua padronização em competências socioemocionais que visam conciliar e harmonizar as diferenças entre classes sociais.

Tal aspecto vai ao encontro de uma formação neoconservadora e neoliberal quanto a seus valores e sua formação da cidadania. É importante destacar que este modelo de escola, neoconservadora e neoliberal, felizmente, sofre bastante resistência

por parte do professorado, dos pesquisadores, dos estudantes e de setores da sociedade civil.

Assim, não afirmarmos que se trata de um projeto pronto e acabado. Embora haja uma forte tendência para que esse modelo de Educação seja implementado, o que existe hoje, é uma tendência e não uma realidade concreta e acabada.

Os conhecimentos fundamentais de História são reduzidos a *instrumentos operatórios* no desenvolvimento de competências na resolução de problemas diversos do dia a dia. Essas competências estão ligadas, muitas vezes, à formação da força de trabalho. A maneira como os conteúdos históricos estão dispostos no Currículo Paulista – etapa Ensino Fundamental II – tornam-se amontoados de informações. E informação, como bem sabido, é bastante diferente de formação, de conhecimento.

É somente com uma sólida formação que os estudantes poderão, de fato, posicionarem-se criticamente frente às demandas que vão surgindo em seu cotidiano, quer em relação a sua vida social, quer no mercado de trabalho ou, ainda, decidindo o projeto político que melhor considera para seu município, estado, região ou para a federação.

Contudo, o que se apresenta, no Currículo Paulista, é uma ‘pilha de conteúdo’ a qual o docente deve contemplar ao longo do ano letivo com um número, cada vez mais reduzido, de aulas de História.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014

BITTENCOURT, C. M. F. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. *In:* BITTENCOURT, C. M. F. (orgs.). **O ensino de História na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. “Reflexões sobre o ensino de história”. **Revista Estudos Avançados**, vol. 32, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 05/06/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 05/06/2020.

CÁSSIO, F. “Existe vida fora da BNCC? ” *In:* CASSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (orgs.). **Educação é a Base?** 23 autores discutem a BNCC. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019.

FGV - Fundação Getúlio Varga. **Dicionário de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1987.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACEDO, E. F. “Base Nacional Comum para Currículos: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação”. **Revista e-Curriculum**, vol. 12, n. 3, 2015.

MACEDO, E. F. “Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação”. **Retratos da Escola**, vol. 13, 2019.

MORENO, A. C. “12 estados e o DF já aprovaram currículo de referência para escolas do infantil e fundamental”. **G1** [2018]. Disponível em: <[www.g1.globo.com](http://www.g1.globo.com)>. Acesso em: 29/05/2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP, 2019. Disponível em: <[www.sp.gov.br](http://www.sp.gov.br)>. Acesso em: 01/10/2020.

SILVA, M. A.; GUIMARÃES, S. “A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Base Nacional Comum Curricular”. *In*: VEIGA, I. M. A.; SILVA, E. F. (orgs.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Editora Papyrus, 2018.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. “Orientações de acesso à plataforma online para contribuições na consulta pública no processo de construção do currículo paulista”. **UNDIME** [03/06/2020]. Disponível em: <<http://www.undime-sp.org.br>> Acesso em: 16/09/2022.



## **CAPÍTULO 8**

---

*Um Estado Educador de seus Educadores:  
O Currículo do Estado de São Paulo*



## UM ESTADO EDUCADOR DE SEUS EDUCADORES: O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

*Patrícia Aparecida Bioto*

Antonio Nóvoa (1995) afirma que em meados do século XVII é possível ver um Estado docente tomando forma ao assumir um maior controle sobre os processos educativos, sendo uma das principais facetas o controle que passa a exercer sobre os professores.

Três práticas foram adotadas para a efetivação deste controle: (a) a exigência de uma licença para ensinar; (b) o estabelecimento de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores comuns a todo corpo docente, e (c) o controle sobre a formação docente.

O controle sobre a formação docente permitiu determinar e manter um conjunto especializado de saberes e ao mesmo tempo formar um modelo único e ideal de professor. Os saberes, as normas e os valores da profissão foram estabelecidos de fora, partindo da ação do Estado, considerando o XVIII. Mas isto já ocorrera antes, desde o XVI, quando os valores, normas e procedimentos para os professores foram estabelecidos pelas igrejas.

Os professores laicos da segunda metade do XVIII, formados e recrutados pelo Estado substituem os professores ligados a congregações religiosas. Outra mudança neste cenário é o fortalecimento da docência como uma ocupação especializada e não subsidiária. Funcionários de Estado em processo de nacionalização convertem-se em agentes políticos deste Estado. Numa época em

que a instrução é igual à superioridade social, os professores convertem-se em agentes históricos do progresso.

Aliados de um projeto político nacional os professores passam a receber mais atenção deste Estado em forma de controle. O Estado assume a tarefa de homogeneizar a constituição do corpo docente como um corpo profissional especializado que exige para tanto um saber próprio. Os professores vão sendo constituídos como um corpo profissional a partir da ação de um agente externo e não interno.

O ensino vai se configurando como mais uma modalidade de intervenção do Estado na vida social. E esta intervenção se faz com a produção de racionalidades, de delimitações de cargos e funções.

Os professores vão sendo constituídos de acordo com certos traços, ao mesmo tempo em que os alunos também vão sendo definidos por outros. Quadros e expectativas sobre as características de um e de outro vão sendo formados de acordo com o papel atribuído à escola, que por sua vez assume caracteres e funções tais.

Este processo descrito a partir de um cenário geral por Nóvoa (1995 e 1998) pode ser visto no Brasil desde o século XIX. Motivada por debates sobre a formação de professores na contemporaneidade provocados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB 96), que coloca a exigência de nível superior para exercício da docência na educação básica.

Leonor Tanuri (2000), constrói um texto que serve de subsídio para melhor compreensão de tal problemática. De natureza histórica, o texto faz uma síntese da evolução da formação de professores no Brasil, o que não significa que desconsidere as contribuições dos estudos historiográficos quanto a objetos, temáticas e modos de análise. A autora considera especificamente para falar do tema a perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida.

Inicia o desenvolvimento do trabalho destacando que a preocupação específica com a preparação de professores surge junto com a institucionalização da instrução pública no mundo moderno, isto no século XIX, época de consolidação dos Estados Nacionais.

Num movimento sintético que é também analítico, a autora percorre a história brasileira de formação de professores das primeiras Escolas Normais de 1835 ao cenário pós LDB/96.

O que ressalta do trabalho, quanto a seu foco específico de argumentação é que a ação do Estado nesta área é: (a) legislativa; (b) normativa; (c) instrutiva; (d) subsidiária a sistemas estaduais e municipais de ensino considerando aqui a esfera central do governo (e) propositiva de políticas nacionais de formação de professores; (f) financeira, e até mesmo (g) pedagógica, ao discutir, defender e recomendar métodos de ensino.

A LDB de 96 passa a exigir que a formação de professores para os anos iniciais se dê preferencialmente no ensino superior, abrindo a possibilidade de criação de Institutos Superiores de Educação, numa proposta que guarda relação de semelhança com os Institutos de mesmo nome idealizados por Anísio Teixeira nas primeiras décadas do século XX junto a Escola Normal da Praça, em São Paulo.

Posto o desafio de concentrar a formação do professor no nível superior, governos estaduais e municipais se mobilizaram para qualificar seu corpo docente segundo as exigências legais. Profissionais da educação, por sua vez, também acorreram a cursos de Pedagogia em instituições públicas e privadas com este fim.

Considerando o período imediato pós LDB de 96, o número de instituições de ensino superior privadas que foram abertas e que pediram autorização para abertura de Cursos de Pedagogia aumentou significativamente, em progressão geométrica.

Em decorrência da LDB de 96 que exigiu formação superior para os professores da educação infantil e da educação básica, o Estado de São Paulo mobilizou-se para equiparar seus quadros à exigência legal.

Em ações como a do PEC, Teia do Saber, Rede do Saber, pelos parâmetros de elaboração e de execução da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o Estado de São Paulo vem se configurando como um Estado docente de seus próprios docentes.

Ele passou a controlar modelos de formação, saberes pedagógicos e políticos de seus professores, formas de estabelecer relações entre os membros da escola e desta com as comunidades, definindo desta forma um estatuto e uma identidade docente comum aos professores da rede pública paulista.

Para tanto se utiliza de projetos de formação, de produção e circulação de materiais e documentos em forma articulada às políticas educacionais estaduais.

Pode-se afirmar que tais medidas constituem-se em dispositivos de conformação do corpo docente paulista, utilizando argumentação de Michel Foucault (2011). Os dispositivos são construções históricas que agregam significados tendo em vista a promoção de objetivos previamente estabelecidos.

Estão na gênese dos dispositivos motivações primárias, mas em sua configuração agregam-se elementos presentes no processo em que os mesmos estão implicados.

Eles dão significados a práticas, dão origem a outras e desdobram-se em outros dispositivos, obedecendo a um caráter sempre dinâmico. Os dispositivos de conformação são estratégias utilizadas notadamente por esferas do governo.

## O ESTADO DE SÃO PAULO

Em 2007, o governo do Estado de São Paulo lançou as Dez Metas do Novo Plano Político Educacional. As metas estabelecem objetivos no que tange a alfabetização, reprovação, recuperação de aprendizagem, atendimento a demanda de alunos, implantação do ensino fundamental de nove anos, merenda escolar, infraestrutura e, como meta 8 “Programas de formação continuada e capacitação de equipe”.

Estas Dez Metas ancoram-se à implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, iniciada em 2007. O objetivo da Proposta, que assumiu na atualidade o status de Currículo Oficial do Estado de São Paulo, era uniformizar o currículo de todas as escolas de ensino fundamental, ciclo II e ensino médio.

A proposição de um currículo uniforme partiu da análise de resultados alcançados pelas escolas paulistas em avaliação externas da aprendizagem, como o SARESP e o SAEB. Considerou-se que os baixos índices de desempenho estavam ligados as diferenças curriculares existentes nas escolas paulistas, incluindo aí as práticas dos professores.

Para tanto, um currículo unificado contribuiria para elevar o nível de desempenho dos estudantes nas avaliações externas na medida em que promoveria a melhoria do ensino em todas as escolas.

As ações da Proposta Curricular desdobraram-se em orientações a toda a rede pública paulista em formações em rede, locais e regionais, em reuniões entre equipes gestoras e representantes da Secretaria de Educação do Estado, no trabalho de formação exercido pelos professores coordenadores junto aos

professores em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nas práticas sala de aula.

Também fizeram parte desta Proposta a elaboração, distribuição e replicação de Cadernos do Gestor, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno. Os Cadernos do Gestor (material a ser analisado neste trabalho segundo parâmetros a serem explicitados a seguir) indicam, justificam e dão modos de operacionalizar as diretrizes da Proposta no trabalho do professor coordenador junto aos professores, a comunidade e alunos.

Os Cadernos do Professor e do Aluno trazem para o plano didático as determinações da Proposta em forma de seleção e organização dos conteúdos, em situações de aprendizagem, possibilidades de atividades, em formas de avaliação e recuperação e fontes de pesquisa ligadas a cada situação de aprendizagem.

O trabalho do professor é, dentro da Proposta, o de aplicar as ferramentas que fazem parte de seu trabalho definidas segundo o programa. Ele não mais detém a posse de suas ferramentas de trabalho, no que tange aos procedimentos didáticos, objetivos de aula e materiais de trabalho.

Recebe as orientações por meio dos materiais que dão corpo a Proposta. Recebe as primeiras instruções de trabalho por intermédio das diretrizes expressas nos Cadernos do Gestor, que serão replicadas e acompanhadas pelo coordenador, em seu papel de principal agente de implantação do programa, como está claro no material.

Os *Cadernos do Gestor*, em seus seis volumes, podem ser considerados documentos fundamentais para difusão e implementação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Algumas características podem ser elencadas para justificar tal afirmativa:

1. Os discursos que apresentam e justificam os *Cadernos* o fazem chamando atenção para o papel fundamental dos mesmos;
2. Os *Cadernos* apresentam os fundamentos da *Proposta*, seus objetivos e os modos de consecução dos mesmos na alçada da ação escolar;
3. Explicam aqueles que terão contato com eles (coordenadores e por estes, professores) os elementos teóricos entremeados às questões basilares e objetivos da *Proposta*;
4. Explicam quais instrumentos devem ser utilizados com este mesmo fim;
5. Interligam-se num todo crescente em profundidade e exequibilidade prática;
6. Portam o discurso de toda uma esfera de governo, a Secretaria Estadual da Educação, que por sua vez está relacionada as *10 metas para a Educação* elaboradas pelo Governo do Estado de São Paulo;
7. Foram amplamente distribuídos e divulgados na rede estadual de ensino,
8. Articulam-se aos demais dispositivos que fazem parte da *Proposta/Currículo*. Quanto a este último ponto podem-se arrolar os seguintes dispositivos: *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*, normatização, difusão e implementação de práticas de recuperação de estudos, mecanismos de acompanhamento e diagnóstico das escolas, padronização de práticas pedagógicas, observância do desempenho em medidas de avaliação do aprendizado bem como preparação para alcançar expectativas de desempenho, entre outros.

Como o próprio título indica, os *Cadernos* destinam-se aos gestores, especificamente aos coordenadores pedagógicos.

Considerando que grande parte do trabalho dos coordenadores está ligada ao trabalho dos professores, quer como formadores, quer como gestores do trabalho pedagógico, quer como interface com os demais membros da equipe gestora escolar e extraescolar, muito do discurso dos *Cadernos do Gestor* direciona-se direta ou indiretamente ao professor do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio.

Estes *Cadernos* portam um discurso que vai além do dito. Propõe a modelagem de saberes e práticas docentes, identidades profissionais, dispositivos pedagógicos, modos de estabelecer relações profissionais, um desenho do qual seria relação entre o professor e a Secretaria de Educação, deste professor com seus alunos e com os pais de seus alunos e, por fim, o papel do professor na efetivação da *Proposta*.

De modo a desenvolver a argumentação foram eleitos eixos de análise que permitem captar a ação conformativa do perfil e da prática dos professores da rede pública paulista nos *Cadernos do Gestor*.

1. Papel do professor na Proposta Curricular.
2. Tarefas a desempenhar.
3. Instruções didáticas.
4. Conceito e condução da avaliação da aprendizagem.

## **OS CADERNOS DO GESTOR E A PROPOSIÇÃO DE UM PROFESSOR**

Serão apresentadas e comentadas a seguir as indicações acerca dos eixos temáticos que foram propostas acima de modo a

compreendermos o perfil docente que se delinea nos Cadernos do Gestor que integram a Proposta Curricular do Estado de São Paulo,

## **Papel do professor na Proposta Curricular**

Em todos os seis Cadernos fica muito forte a intenção de direcionamento do trabalho docente. O trabalho do Professor Coordenador junto aos professores, devidamente direcionado, deve orientá-los a execução de passos que visam a confirmar a implantação da Proposta Pedagógica.

No Caderno 2 de 2008 lê-se o seguinte:

A Proposta Pedagógica contém planos anuais de ensino para todas as disciplinas e séries. Convém retomar os planos de 2007 e compará-los com os planos que estão sendo estabelecidos para 2008, mediante a introdução do currículo proposto pelo Estado. Esse exercício pode ser realizado com os professores das disciplinas (SÃO PAULO, 2008, vol. 2, p. 9).

Analizados os Projetos Pedagógicos para início das ações, seguem as orientações para que o professor organize suas aulas. As instruções seguem da esfera do macro (a escola) para o micro (as aulas). O papel principal de desempenho do Professor no Caderno 3 de 2008 é o planejamento e organização das aulas, desenvolvendo seu conteúdo dentro do horário já pré-determinado.

Neste Caderno, o destaque será dado à coordenação do planejamento das aulas pelos professores. Uma vez definidos os planos das disciplinas por séries e bimestres, os professores devem

definir os procedimentos de sua aplicação em situações explícitas de aprendizagem em sala de aula. [...] de forma que o professor possa organizar suas aulas, tendo em vista atingir os objetivos já definidos nos planos curriculares de séries e bimestres.

Os Cadernos têm por medida de tempo a previsão por aula. Aula deve ser entendida como a organização de uma série de estratégias de ensino-aprendizagem em determinado período de tempo (SÃO PAULO, 2008, vol. 3: 7).

Em continuidade, O Caderno 1 de 2009 dá mais indicações acerca do trabalho docente, como se pode ver. O papel do professor é:

1. É confeccionar planos de ensino embasado na proposta curricular, para assim direcionar os conteúdos, conforme currículo, série e bimestre;
2. Verificar quais habilidades serão ensinadas e avaliadas comumente;
3. Definir de forma concisa, tanto no início como ao final a aprendizagem do aluno, respectivamente;
4. Determinar a base que o aluno precisa ter para prosseguir dentro da proposta;
5. Identificar de forma qualitativa o que o aluno aprendeu no bimestre para adequá-lo dentro da expectativa da proposta.

Feita a aplicação de uma avaliação sistemática desde a implantação da Proposta, SARESP 2008, o Caderno 2 de 2009 orientará o professor acerca da leitura dos dados da medida de desempenho de modo a inseri-las na organização das aulas:

[...] o objetivo principal deste volume é ajudar esse professor na organização das discussões coletivas, dando-lhe uma noção geral dos resultados, para que possa transformá-los em propostas de ação voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2009, vol 2, p. 7).

Pode-se entender pelo exposto que seu papel na Proposta Curricular é, a par das orientações do Professor Coordenador, que por sua vez travou conhecimentos dos fundamentos, objetivos e diretrizes da Proposta, devendo ter repassado os mesmos a equipe escolar, segundo a orientação do Caderno 1 de 2008, organizar suas aulas de modo a contribuir para que o movimento da escola seja favorável ao desenvolvimento de um projeto pedagógico de acordo com a Proposta.

## **Tarefas a desempenhar**

Além de conhecer e contribuir na adaptação da Proposta Pedagógica da Escola e de seus métodos de ensino e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos segundo o colocado, o professor tem tarefas a desempenhar. Para o Caderno 2 de 2008 a tarefa dos professores é apresentar seus planos anuais com flexibilidade a ajustes prováveis citados nas propostas.

Além disso, todos os professores de uma mesma disciplina devem estar a par das mesmas mudanças, criando-se assim uma padronização das práticas entre os professores.

É importante que os professores formulem seus planos anuais, considerando as possibilidades e ajustes, em relação àqueles indicados na Proposta,

mesmo que, durante os bimestres, atualizem os demais aspectos associados à definição dos conteúdos indicados no plano anual. [...] e séries. Todos os professores de uma mesma disciplina devem concordar com o quadro de conteúdos propostos (com ou sem modificação), porque é a partir dele que as demais ações pedagógicas serão executadas durante o ano de 2008 e nos próximos anos. [...]. Após a definição dos planos anuais dos professores, o Coordenador deverá apresentá-los e debatê-los com a direção da escola (SÃO PAULO, 2008, vol. 2, p. 10).

Organizados os planos anuais por disciplina e série, há que se organizar os procedimentos de ensino, segundo o Caderno 3 de 2008. Além de organizar e planejar as aulas “cronometradas”, as mesmas devem potencializar o ensino-aprendizagem, com direcionamentos de conteúdos, ideias e recursos didáticos, bem como avaliar de forma concisa.

Ao organizar os planos de aulas, os professores podem controlar o tempo previsto do processo de ensino-aprendizagem, definindo os conteúdos (conhecimentos, habilidades, atitudes), as estratégias de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos necessários (mapas, livros, jogos, cartazes etc), os momentos de avaliação (SÃO PAULO, 2008, vol. 3, p. 9).

## **Instruções didáticas**

O Caderno 2 de 2008 afirma a elaboração da Proposta foi buscar subsídios no construtivismo, considerando que o ensino

não termina, é sempre gradativo e construído com interdependência entre ensino e aprendizagem:

[...] o construtivismo é uma visão de conhecimento que relaciona psicogênese e sociogênese. Psicogênese porque analisa, através de estudos experimentais, como crianças resolvem ou compreendem progressivamente problemas fundamentais ao conhecimento científico. Sociogênese porque estuda na história das ciências como os conceitos e procedimentos relativos a este conhecimento foram sendo construídos e se posiciona sobre o que será tomado como referência para avaliar os progressos [...] (SÃO PAULO, 2008, vol. 2, p. 16).

Aponta, ainda, que o professor deve fazer uso de projetos interdisciplinares para proporcionar ao aluno qualidade no saber e interação nas diversas disciplinas utilizando vários recursos que a Secretaria vem proporcionando segundo reivindicações propostas pelos professores. Entre os recursos apontados estão:

Material didático-pedagógico das disciplinas para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula.

[Aferição de] competências e as habilidades e níveis de desempenho em cada disciplina, a fim de delimitar a seleção dos conteúdos e estratégias de ensino- aprendizagem.

Salas de leitura com acervo adequado às necessidades dos alunos. (SÃO PAULO, 2008, vol. 3, p. 21-22)

Já no Caderno 1 de 2009 a preocupação está em trabalhar com vistas a garantir que meios básicos para a promoção da aprendizagem sejam atingidos, tanto os que dizem respeito ao cognitivo quanto na socialização. O professor deve trabalhar de modo a:

[...] que os conteúdos curriculares não sejam fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir as competências cognitivas e sociais dos alunos; o domínio das linguagens indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências dos alunos; a adoção de metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento do aluno e mobilizem o raciocínio, a experimentação e a resolução de problemas; a criação de situações de aprendizagem que promovam interesse e a afetividade do aluno; o respeito à diversidade e às histórias de vida dos alunos (SÃO PAULO, 2009, vol. 1, p. 20).

Mas não se pode perder de vista que o objetivo primeiro da Proposta é a melhoria nos níveis de desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas. O SARESP é apontado pelo Caderno 2 de 2009 como um instrumento didático, pois a sua prova é aplicada para saber o nível de conhecimento das disciplinas assimiladas pelos alunos:

[...] edição 2008 do Saresp apresenta as seguintes características quanto à aplicação das provas, ao tratamento dos dados e ao uso dos resultados: a utilização de uma metodologia de comparação dos resultados [...] a apresentação dos resultados do

Saresp, [...]; um diagnóstico do desempenho dos alunos [...] em uma escala comum entre séries, o que poderá contribuir para melhor caracterizar a situação do ensino dessas áreas do conhecimento; o uso da metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) [...] e medir conteúdos e habilidades com maior amplitude; a construção de Matrizes de Referência para a Avaliação [...]; a avaliação da 2ª - série do Ensino Fundamental por meio de itens de respostas construídas pelos alunos e seus resultados apresentados em escalas de desempenho [...]; a aplicação e correção de questões abertas de Matemática, [...] com a finalidade de verificar as diferentes estruturas do pensamento lógico-matemático dos alunos. Finalmente, convém reafirmar que o Saresp, a partir de 2008, foi estruturado de tal forma a permitir que os seus resultados sejam comparáveis ano a ano e, também, com as avaliações nacionais (Prova Brasil e Saeb) (SÃO PAULO, 2009, vol. 2, p. 8-9).

Mas os resultados do SARESP, segundo o Caderno 1 de 2008, devem estar alinhados a avaliação que os professores fazem dos alunos, de modo a busca a melhoria da qualidade do ensino:

O professor precisa criar indicadores de avaliação com base nas atividades desenvolvidas, incorporando os saberes que os alunos trazem das experiências cotidianas para a escola, porque todos os conteúdos e competências em jogo nas aprendizagens orientam a escolha desses indicadores (SÃO PAULO, 2008, vol. 1, p. 37).

## Conceito e condução da avaliação da aprendizagem

Quanto a avaliação, coloca assim o Caderno 1 de 2008: “A avaliação não pode ser um instrumento de controle, de constatação pura e simples, mas um instrumento de aprendizagem e reorientação do planejamento das situações de ensino” (SÃO PAULO, 2008, vol 1, p. 37).

De modo a operacionalizar este conceito de avaliação, continua o Caderno:

Vamos detalhar essa questão. No início do ano, um Plano é elaborado. Nele estão contidos objetivos, conteúdos e metodologias para o ensino. Ao final de cada bimestre está em jogo uma avaliação do processo de ensino do professor e da aprendizagem do aluno.

Na promoção ou recuperação do aluno, devem-se verificar também quais foram os objetivos, conteúdos e metodologias realmente desenvolvidos em sala de aula, naquele determinado período. Neste momento, o professor deverá fazer uma digressão sobre o que ensinou e como ensinou, para depois tomar uma decisão justa.

Essa reflexão se torna ainda mais pertinente se o Plano estiver em sintonia com as Propostas Curriculares das disciplinas.

Nos Cadernos do Professor por disciplina/série/bimestre, há a definição das expectativas de aprendizagem por disciplina/série/bimestre. Os professores de disciplina/série devem se identificar com essas expectativas e, necessariamente, incluí-las em seus planos (SÃO PAULO, 2008, vol. 1, p. 38).

No Caderno 2 de 2008, a avaliação está ligada há um conjunto de conhecimentos básicos como representações, habilidades, competências. Os professores são os mediadores deste processo:

[...] a avaliação deixa de ser o final de um processo de ensino-aprendizagem para fazer parte do processo quando sua finalidade fica acrescida da coleta de informações que possam ajudar na compreensão das dificuldades do aluno e na definição de novas ações para saná-las (SÃO PAULO, 2008, vol. 2, p. 20).

Desta forma, a avaliação do professor permeia a forma interdisciplinar. O Caderno do Gestor 3 de 2008 indica que esta se caracteriza não só pela qualidade do aprender interagindo com outras disciplinas, mas ocupando-se com a leitura, escrita e outras competências relevantes ao mercado de trabalho. O texto diz:

Por isso, esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008, vol. 3, p. 11).

Ainda segundo este Caderno:

Esses princípios regem todas as ações didáticas dos Cadernos do Professor, desde a escolha dos

conteúdos, passando pela proposição das estratégias de ensino-aprendizagem, até os processos de avaliação (SÃO PAULO, 2008, vol. 3, p. 20).

## O CADERNO 3 DE 2009

Até esta parte do texto não foram trazidas à consideração o que coloca o Caderno 3 de 2009, visto que seu conteúdo não está relacionado diretamente aos eixos de análise.

A escolhadeste procedimento também se justifica tendo em vista o conteúdo do mesmo que no entender desta pesquisa, apresenta um fechamento daquilo que os demais pontuam, dando margem as considerações finais do trabalho.

Este último volume dos Cadernos do Gestor destina-se a preparação da escola para as avaliações de final de ano e para as reuniões de conselhos de classe e série.

Traz uma série de colocações acerca da legislação que fundamenta estes conselhos e indica como os professores coordenadores devem conduzi-las de modo a fazer com que contribuam para uma avaliação dos desempenhos da escola, dos professores e dos alunos nos dois primeiros anos de implementação da Proposta Curricular.

No que diz respeito ao que é colocado ao professor, neste, como nos demais, o que fica patente é um papel de Executores da Proposta, e o dos Professores Coordenadores, o de gestores da mesma, chegando quase a “vigilantes”.

Ao Gestor é indicado que realize reuniões com os professores antes dos conselhos finais, de modo a trazer à reflexão o que foi feito durante o ano. (Os trechos seguintes serão marcados

com as letras A, B e C entre colchetes de modo a favorecer a análise que será feita logo depois de citá-los).

[A] Com antecedência, copie e distribua para os professores os planos das disciplinas já registrados na Proposta Pedagógica da escola (ou envie por e-mail). Solicite que revejam as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo de suas disciplinas, os Cadernos do Professor e do Aluno, bem como os Relatórios do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), e comparem esses documentos com seus registros de classe, verificando o que foi alterado, substituído ou excluído (SÃO PAULO, 2009, vol. 3, p. 18).

Deve ainda o Professor Coordenador observar se:

[B] a) Todos os professores presentes realizaram as tarefas propostas para a reunião (analisar os planos efetivamente aplicados em 2009, em comparação com os planos da Proposta Pedagógica e com os planos indicados na Proposta Curricular e nos Cadernos do Professor)? b) como foram organizados os grupos de análise (Por disciplinas e séries? Por disciplinas e classes, turnos ou outros critérios? c) houve resistências para fazer o replanejamento? Você teve que fazer alguma intervenção? Qual foi? (SÃO PAULO, 2009, vol. 3, p. 19).

Vale também trazer a reflexão o seguinte:

[C] Fique atento para os discursos dos professores, durante a reunião, para compreender a cultura de sua escola. Que ideias pedagógicas os professores defendem? Que argumentos, fatos e dados fundamentam essas ideias? Qual posição eles têm sobre a definição dos planos curriculares das disciplinas? Há dificuldades em compreender os objetivos desses planos? (SÃO PAULO, 2009, vol. 3, p. 21).

Se no trecho A será averiguado se os professores cumpriram as tarefas que lhes foram dadas a desempenhar de acordo com a Proposta no ano anterior, 2008, e na corrente em questão, 2009, segundo as colocações dos Cadernos, muitas das quais foram aqui analisadas, no trecho B, cabe ao Professor Coordenador, em seu papel de Gestor, verificar se houve resistências por parte dos professores e posicionar-se em resposta a elas.

Já no trecho C, os coordenadores devem “ficar atentos” aos discursos dos professores, com a justificativa de que poderão assim captar elementos da cultura escolar, de suas ideias pedagógicas. E se as ideias dos professores não forem as da Proposta Curricular?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto pode-se afirmar que o Estado de São Paulo exerceu por meio dos materiais de divulgação e implementação da Proposta Curricular do Estado aqui analisados o papel de delimitador do perfil profissional de seus docentes. Pode assim, ser indicado como um Estado docente de seus docentes.

As proposições feitas aos professores nos Cadernos do Gestor, anos 2008 e 2009, totalizando seis volumes, três em cada ano, vão no sentido de uniformizar a prática docente em vários aspectos: entendimento, análise e proposição da proposta pedagógica da escola; elaboração de planos de disciplina e planos de aula; métodos de ensino; concepção e realização de atividades avaliativas do aprendizado e ideias pedagógicas.

As colocações dos Cadernos explicitam o objetivo de uniformizar estas práticas de modo a criar um corpo docente que contribua para a realização da proposta de currículo e de escola em pauta. Propõe-se, documentalente, o instaurar de um processo de homogeneização de procedimentos pedagógicos e caracteres profissionais, que estão na base da identidade docente, além da adesão a um projeto político.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006.** Brasília: Planalto, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14/04/2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KLEIN, O. J. “A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos”. **Estudos em Educação**, n. 1, abril, 2007.

MARCELLO, F. A. “O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos maternos”. **Educação e Realidade**, vol. 29, n. 1, 2004.

MURRIE, Z. F. **Cadernos do Gestor**: gestão do currículo na escola. São Paulo: SEE, 2008.

NÓVOA, A. “O passado e o presente dos professores”. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. “Relação escola sociedade: novas respostas para um velho problema”. *In*: SERBINO, R. V. *et al.* (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 12/2001**. São Paulo: CEE, 2001. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 14/04/2013.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 13/2001**. São Paulo: CEE, 2001. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 14/04/2013.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação Continuada Teia do Saber**. São Paulo: CENP, 2005. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 14/04/2013.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação Estadual IV**. São Paulo: CENP, 2007. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 14/04/2013.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**.

São Paulo: SSE, 2003. Disponível em:  
<<https://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 14/04/2013.

TANURI, L. “História da formação de professores”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio / agosto, 2000.



## **SOBRE OS AUTORES**



## **SOBRE OS AUTORES**

**Ana Carolina Farias Franco** é psicóloga do Instituto Federal do Pará (IFPA). Mestre em Psicologia Social e doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: [anacarol\\_franco@yahoo.com.br](mailto:anacarol_franco@yahoo.com.br)

**Andrea Coelho Lastória** é professora da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Geografia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: [lastoria@ffclrp.usp.br](mailto:lastoria@ffclrp.usp.br)

**Antonio Carlos Vaz** é doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail para contato: [cacau\\_vaz@yahoo.com.br](mailto:cacau_vaz@yahoo.com.br)

**Arthur Elias Silva Santos** é professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Filosofia. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: [arthuressantos@gmail.com](mailto:arthuressantos@gmail.com)

**Daniele Vasco Santos** é professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutora em Educação pela Universidade Fernando Pessoa (UFP). E-mail para contato: [vasco.daniele@mail.uft.edu.br](mailto:vasco.daniele@mail.uft.edu.br)

## SOBRE OS AUTORES

**Eleazar Venancio Carrias** é professor do Instituto Federal do Pará (IFPA). Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: [eleazarcarrias@gmail.com](mailto:eleazarcarrias@gmail.com)

**Felipe Sampaio de Freitas** é professor do Ensino Básico e Superior. Licenciado e Mestre em Filosofia. Licenciando em Letras-Português. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [felipesampaiodefreitas@gmail.com](mailto:felipesampaiodefreitas@gmail.com)

**Elói Martins Senhoras** é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: [eloisenhoras@gmail.com](mailto:eloisenhoras@gmail.com)

**Flávia Cristina Silveira Lemos** é professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-doutora em Psicologia e Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail para contato: [flavialemos@ufpa.br](mailto:flavialemos@ufpa.br)

**Igor do Carmo Santos** é professor e coordenador do Curso de Psicologia da Faculdade Integrada Carajás (FIC). Doutorando e mestre em Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: [igorpsan@gmail.com](mailto:igorpsan@gmail.com)

## **SOBRE OS AUTORES**

**Ivan de Oliveira Holanda Filho** é pós-graduado em Ensino de Matemática pela Faculdade Ateneu (UNIATENEU). Licenciado em Matemática pela universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail para contato: [ivanfilho@ymail.com](mailto:ivanfilho@ymail.com)

**Jéssica Modinne de Souza e Silva** é professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: [modinnejessica@gmail.com](mailto:modinnejessica@gmail.com)

**Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss** é professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail para contato: [lillian.figueiredo@delmiro.ufal.br](mailto:lillian.figueiredo@delmiro.ufal.br)

**Marcos Paulo Mesquita da Cruz** é mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail para contato: [marcos\\_paulo\\_mesquita@hotmail.com](mailto:marcos_paulo_mesquita@hotmail.com)

**Maria Patrícia Silva** é pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: [maria.patricia@unimontes.br](mailto:maria.patricia@unimontes.br)

## **SOBRE OS AUTORES**

**Marlucy Alves Paraíso** é professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: [marlucyparaíso@gmail.com](mailto:marlucyparaíso@gmail.com)

**Patrícia Aparecida Bioto** é docente na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Pós-doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: [patriciabioto@gmail.com](mailto:patriciabioto@gmail.com)

**Patrícia Pimentel Pereira** é professora de Língua Espanhola do Estado do Ceará. Especialista em Formação de Tradutores pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail para contato: [patriciapp23@hotmail.com](mailto:patriciapp23@hotmail.com)

**Pedro Paulo Lima Barbosa** é professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Doutor em História Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: [pplbarbosa@gmail.com](mailto:pplbarbosa@gmail.com)

**Renan Mota Silva** é licenciado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestrando em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: [renanmota16@hotmail.com](mailto:renanmota16@hotmail.com)

## **SOBRE OS AUTORES**

**Rickardo Léo Ramos Gomes** é agrônomo. Professor de Ciências, Biologia e Metodologia Científica. Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências. Mestre em Fitotecnia. Doutor em Ciências Biológicas. E-mail para contato: [rickardolrg@yahoo.com.br](mailto:rickardolrg@yahoo.com.br)

**Tainara Alves Teixeira Lima** é professora da Educação Infantil no município de Paulo Afonso (BA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail para contato: [thaynara\\_2021@hotmail.com](mailto:thaynara_2021@hotmail.com)

**Válber Luiz Farias Sampaio** é professor no Centro Universitário Maurício de Nassau (Uninassau). Mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: [valbersampaio@hotmail.com](mailto:valbersampaio@hotmail.com)



# **NORMAS DE PUBLICAÇÃO**

---





## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: <http://ioles.com.br/editora>



## CONTATO

### EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico  
Boa Vista, RR - Brasil  
CEP: 69.301-970

@ <http://ioles.com.br/editora>

☎ + 55 (95) 981235533

✉ [eloisenhoras@gmail.com](mailto:eloisenhoras@gmail.com)



