

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT69

Políticas educacionais e os materiais didáticos no contexto Ibero-americano: múltiplos olhares

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 8 (DES) VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E REFLEXÕES**
Fabiane Ripplinger
- 17 AS MUDANÇAS RECENTES NA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**
Carina Copatti
Alana Rigo Deon
Adriana Maria Andreis
- 30 GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SANTA CATARINA: REVISITANDO OS MARCOS LEGAIS EM FAVOR DE SUA CONSOLIDAÇÃO**
Sandra Maria Zardo Morescho
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira
- 39 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E ESCOLHA DESTES MATERIAIS NA ESCOLA**
Carina Copatti
Leonardo Pinto dos Santos
- 51 O INTERVENCIONISMO DA MODERNIZAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Carmem Lucia Albrecht da Silveira
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Sandra Maria Zardo Morescho

**60 O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE INGLÊS:
POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO**

Laurileda Matos Knoll Galvão

Wanderléa Pereira Damásio Maurício

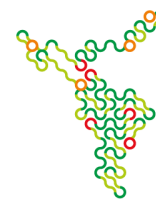
**76 RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO DA ARTE**

Verônica Gesser

Franciéli Arlt Lopes

Bolsista CAPES





(DES) VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E REFLEXÕES

Fabiane Ripplinger¹

Resumo: No entrelaçamento das funções docentes somando com o que a realidade da sala de aula exige cada vez mais, o professor depara-se diante de um emaranhado de funções que sua formação não compreende. Funções estas que ao serem analisadas, contribuem para um sentimento de (des) valorização docente. Desta maneira, o presente estudo objetiva investigar alguns fatores relacionados com a (des) valorização docente no Brasil. Diante do estudo, é possível inferir que a valorização docente perpassa, entre tantos outros fatores, pelo estabelecimento de planos de carreira, remuneração, formação continuada, condições de tempo e locais de trabalho.

Palavras-chave: Valorização docente. Formação. Professores.

De/appreciation of teachers in Brazil

Abstract: In the intertwining of teaching functions with what the classroom reality increasingly demands, the teacher is faced with a maze of functions that their university education does not comprehend. Functions that when analyzed, they contribute to a feeling of teaching de/appreciation. This way, this study aims to investigate some values related to teaching de/appreciation in Brazil. Through this study, it is possible to infer that teaching appreciation pervades, among many other factors, through establishments of career plans, remuneration, continuous training, time conditions and workplaces.

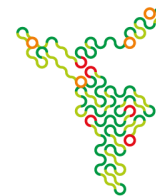
Keywords: Teaching appreciation. Education. Teachers.

Introdução

Na atualidade, percebe-se que cada vez mais o professor, especialmente na figura feminina, necessita ser multifuncional. Oliveira (2010) afirma que ao professor resta, diante da conjuntura atual das escolas, diversas funções que sua formação não compreende, como por exemplo, ser psicólogo, médico, assistente social, entre outros. Nesse emaranhado de funções, o professor perde sua identidade, e acaba tendo a impressão de que não domina aquilo que é de fato sua função: ensinar.

Em complemento à autora supracitada, Arendt (2011) menciona que a formação docente está sendo descaracterizada em alguns cursos superiores, resultando em profissionais que nem sempre

¹ Mestranda em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Chapecó-SC, Brasil.



possuem um conhecimento profundo de sua disciplina, ficando apenas um passo a frente dos seus alunos, uma vez que estas Instituições de Ensino Superior oferecem licenciaturas que enfatizam as “evidências científicas” dos métodos de ensino, sendo poucas as instituições e cursos que “perdem tempo” com questões “menos utilitárias” que dizem respeito à formação humana e científica e que são indispensáveis na formação do professor para que este não venha a ser um mero espectador da crise e reproduzidor de métodos de ensino (ARENDT, 2011).

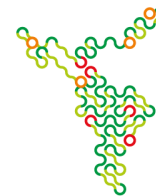
Estas duas realidades mencionadas anteriormente, constituem apenas uma das pontas do iceberg que envolve a problemática da figura do professor e da sua valorização na sociedade atual. Alguns autores como Assunção e Oliveira, (2009) defendem que o profissional que acumula várias jornadas diárias, bem como percebe a crescente desvalorização da categoria, apresenta maiores chances de adoecimento.

Neste sentido, busca-se com o presente estudo investigar alguns fatores relacionados com a (des) valorização docente no Brasil. Utiliza-se como autores para embasar estas reflexões, Arendt (2011); Abreu e Kuhn (2016); Assunção e Oliveira (2009); Barretto (2015); Gatti (2012); Monlevade (2000); Oliveira (2010); Silva, Carvalho, e Silva (2016). Destarte, convida-se o leitor a acompanhar as discussões que estes autores trazem a tona.

Algumas reflexões

No entrelaçamento das funções docentes somando com o que a realidade da sala de aula exige cada vez mais o professor vai perdendo sua identidade profissional e tendo a sensação de que não domina o “ensinar”, ou seja, não se vê mais como um professor capaz de mediar o conhecimento e ensinar aos seus alunos o conteúdo e o conhecimento que ele tem. Essa situação de multifuncionalidade dos professores,

[...] contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada. Os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola traz muitas vezes o sentimento para os docentes de “estarem sob suspeita”. Por parte desses outros agentes, é como se fossem reforçados permanentemente a fiscalizar a escola e o trabalho dos professores, manter uma vigilância próxima e permanente junto ao corpo docente (OLIVEIRA, 2010, p. 24).



Destarte, alguns autores apontam que muitas formações continuadas atendem a uma lógica internacional, como por exemplo, em relação às metas para serem atingidas em provas de larga escala, e que são “colocadas” para os professores alcançarem. Institui-se neste caso, uma competição entre os docentes e um sentimento de responsabilização perante os resultados. Certamente é necessário que o professor esteja em um constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, aprimorar reflexões, repensar suas práticas, porém isso não deve ser realizado apenas com intuito de elevar seu desempenho diante dos mecanismos de avaliação e dispositivos de controle aplicado aos seus alunos. O professor é antes de tudo um mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, e por isso ter uma formação sólida acompanhada de instrução permanente é fundamental. Desta forma, salienta-se a necessidade de haver políticas que incentivem constantemente a formação dos professores, porém que também valorizem estes profissionais.

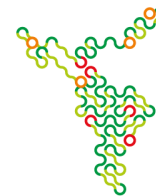
Conforme os autores, o século XXI, trouxe para pauta das prioridades, a formação de professores, mudando o foco dos investimentos educacionais que existiam até o momento.

Estabelecendo um olhar mais atento sobre as políticas de escolarização colocadas em ação nas últimas duas décadas, em nosso país, precisamos reconhecer a existência de um conjunto de novos investimentos na figura do professor. Na medida em que, em tempos anteriores, se notava uma priorização nas mudanças de ordem metodológica ou mesmo, mais recentemente, na implementação de reformas curriculares, o início do século XXI emergiu trazendo novos delineamentos (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p.16).

Porém, os autores chamam a atenção para o fato de que esta mudança não é resultado de lutas dos professores, mas sim de “[...] comunidades e redes de especialistas de instituições de pesquisa e universidades, quanto pela atividade de consultores de organizações internacionais” (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p.17).

Acerca dessas condições, notamos a produção de, pelo menos, dois cenários. O primeiro diz respeito a uma proliferação de cursos, seminários, fóruns, revistas e espaços digitais que caracterizam “[...] o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 24, grifo do autor). Por outro lado, outro cenário sinaliza uma ampliação excessiva das missões da instituição escolar, na qual novas tarefas ingressam periodicamente em sua pauta, constituindo em um “transbordamento da escola” (NÓVOA, 2009, p. 26). Paradoxalmente, sob tais condições, ao mesmo tempo, o professor é interpelado a sentir-se desatualizado e a ingressar no mercado da formação (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p.17).

Apesar desta crescente desvalorização docente, sentimento de desatualização e de aplicação de políticas de formação continuadas voltadas a suprir as demandas frente às provas de larga escala,



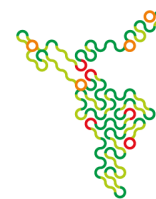
como defendem Silva, Carvalho e Silva (2016), os cursos de licenciatura ainda alcançam número de matrículas crescentes. Conforme Barretto (2015), as matrículas nestes cursos aumentaram significativamente nos últimos anos, e a classe dos professores está entre as profissões mais numerosas do Brasil. A pensadora ainda aponta que entre as condições que favoreceram a ampliação e oferta dos cursos de formação de professores, foi a obrigatoriedade da formação em nível superior estabelecida pela LDB – Lei nº 9394/96 e a abertura que esta mesma lei possibilitou para a expansão das EaD (Educação a Distância) com cursos superiores. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um exemplo de universidade alinhada à modalidade EaD. Ela foi criada em 2006 pelo MEC (Ministério da Educação) e seu objetivo permeava a formação para aqueles que viviam distantes dos grandes centros.

De acordo com o Artigo 67 da LDB,

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho [...]. (BRASIL, 1996)

Segundo Gatti (2012), as condições adequadas de trabalho aos professores se compõem como um obstáculo a ser vencido em vários níveis, com base em políticas educacionais. Abarcam-se os planos de carreira com destaque, onde este serve como um dos principais motivadores dos professores continuarem na carreira, pois veem um futuro com progressos conforme o tempo de serviço e de sua titulação. Desta forma, com a melhora dos salários, gratificações, das condições trabalhistas e de perspectivas para com o futuro, ocasiona nos professores uma maior vontade e entusiasmo para entrar em sala e fazer um bom trabalho. Apesar disso, Gatti (2012), expõe a ideia de que os planos de carreira e a qualidade da educação não possuem relação, fato este que discordo uma vez que, o professor que estiver motivado por ter um bom plano de carreira dedicar-se-á mais as aulas e ao planejamento destas. Assim sendo,

Não resta dúvida de que o país não pode mais postergar o aumento dos investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores. A emergência, nas sociedades contemporâneas, das necessidades de reconhecimento social e do senso de injustiça estendem a problemática da valorização dos professores da educação básica para além das questões remuneratórias, embora estas sejam parte importante nesse processo. (GATTI, 2012, p. 21-22)



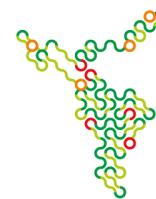
Gatti (2012) reforça a questão da valorização docente, já nos anos 1990, com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), como uma das principais políticas educacionais no país, e que posteriormente fora substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Ambos possuíram e possuem um papel importante em relação à valorização dos professores e serão brevemente apresentados a seguir.

O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional de nº 14 de 1996 e era regido pela Lei nº 9.424 deste mesmo ano e também o Decreto nº 2.264/1997. Este fundo foi criado com a finalidade de subsidiar e distribuir de forma mais igualitária os recursos advindos do governo aos estados e municípios. A distribuição dos recursos era realizada com base no número de crianças matriculadas no ensino fundamental, ou seja, quanto mais alunos matriculados maiores eram os repasses de recursos a este município/estado.

Tendo em vista isto, o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional de nº 53 no ano de 2006 e foi normalizado pela Lei nº 11.494 e por Decreto nº 6.253 de 2007, onde este tem como objetivo substituir o FUNDEF e atingir um público maior: antes apenas Ensino fundamental, e agora toda a Educação Básica.

A criação tanto do FUNDEF, como do FUNDEB, são resultados de exigências a nível mundial. Isso porque, o Brasil, a partir da década de 1990 passou a participar das Conferências Mundiais sobre Educação para Todos, e nestes eventos firmavam-se acordos entre os países participantes. A década de 1990 foi marcada por um discurso de modernização e desenvolvimento do país, e consequentemente, necessitava-se de mão de obra minimamente instruída, obrigando o governo a investir na educação (ABREU, KUHN, 2016).

Estas conferências defendem a educação pelo viés da perspectiva neoliberal, e suas bandeiras são retomadas constantemente nas reuniões. Diante desta perspectiva, é possível compreender a lógica dos investimentos na educação: o foco dos recursos da década de 1990 foi acordado durante a Conferência de Jomtien e abrangia apenas o Ensino Fundamental. Por isso, criou-se no Brasil, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF - Lei nº 9.424/96), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Já no



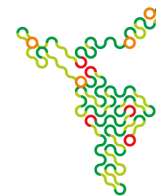
ano de 2000, ano da Conferência de Dakar, o foco dos investimentos acordados foi a Educação Básica, resultando na alteração do FUNDEF para FUNDEB, por exemplo. (ABREU, KUHN, 2016).

Juntamente com este direcionamento dos investimentos, apresenta-se um novo entendimento sobre a figura do professor. Conforme Silva, Carvalho e Silva (2016), neste novo contexto, passa-se a adotar um discurso de individualização de responsabilidades e culpabilização pelos resultados atingidos em provas de larga escala. Assim, “a partir de tais medidas, passa a operar o que Ball (2004) denomina como sendo o ‘novo panoptismo da gestão’, uma vez que novas formas de controle passam a incidir diretamente em mudanças no ato de ensinar e, de modo correlato, na subjetividade docente” (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p.24), ou seja, “investe-se em sua formação com a finalidade de potencializar seus desempenhos, qualificar seus resultados e estimular suas capacidades inovadoras em uma nova arquitetura educacional” (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p.17-18).

Diante do contexto apresentado pelos autores supracitados, buscou-se compreender como a valorização docente está presente nas discussões. Para isso, recorreu-se a Gatti (2012).

Gatti (2012) discute os planos de carreira e as perspectivas para os profissionais docentes, onde ao analisar os problemas da carreira e remuneração dos professores da educação básica, destaca o diferencial desse trabalho, uma vez que ele demanda o domínio de conhecimentos e metodologias, além da compreensão do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. É um trabalho que exige compromisso contínuo, pois não se esgota no horário escolar, fazendo com que esta profissão tenha uma tensão maior que as demais. Por isso se percebe uma intensificação na jornada de trabalho, como também os constantes adoecimentos desses profissionais. É importante ressaltar que sem o trabalho desenvolvido pelos professores da educação básica não seria possível a formação de outras categorias de profissionais. É necessário que se criem condições aos docentes para que se sintam reconhecidos pela sociedade e que se percebam como cidadãos para então contribuir na formação de novas gerações.

Gatti (2012) aborda também a remuneração e qualidade da educação, onde ressalta que os salários dos professores não podem ser considerados adequados aos esforços realizados na docência no nível básico. A questão salarial pode ser associada à permanência e atratividade na carreira, com a falta de ajuste na remuneração cria-se um senso de injustiça nas condições de formação e trabalho do coletivo de professores, o que causa mobilização e perturba a atuação por meio destas interferências tanto na sobrevivência material cotidiana como na sobrevivência intelectual.



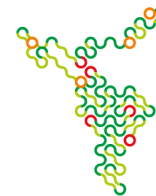
A autora ainda debate o plano de carreira para professores, destacando o Conselho Nacional de Educação – CNE, que aprovou a resolução CNE/CEB n.2/2009 onde se institui novas orientações aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Alguns aspectos que compõem a resolução podem ser destacados, como a ênfase para a importância da carreira dos profissionais da educação, necessidade de equiparar o salário com outras profissões que possuem a mesma exigência formativa inicial, a contribuição da participação de todos os profissionais da educação no projeto de trabalho da escola e maior apoio técnico e financeiro para melhoria das condições de trabalho. Propõe a necessidade de suprir vacâncias por meio de concursos públicos, promover adequada relação numérica professor-estudante de acordo com as características dos educandos, regras claras para ocupação de cargos em perspectiva democrática, focalizando a importância de formação continuada, avaliação profissional e transparência neste processo avaliativo.

Para Gatti (2012) a efetivação de cargos na carreira docente é prevista pelos Planos de Carreira, por meio de concursos públicos, e estes constam de provas e títulos. Destaca-se também a contratação de docentes temporários e dados revelam que o número de profissionais com esse tipo de contrato é elevado, mostrando a precarização da carreira, afetando a profissionalização docente, formação continuada e formação de equipes nas escolas, além de prejudicar a qualidade do ensino.

Considerações Finais

Diante do estudo realizado, afirma-se que a valorização docente está ligada a uma série de fatores, a saber: formação continuada, estabelecimento de planos de carreira, remuneração, condições e jornadas de trabalho, bem como os locais e sua infraestrutura, entre outros.

Destarte, defende-se que a formação continuada deve oportunizar em sua formação uma atitude reflexiva e com visão democrática em relação aos demais participantes do contexto educacional, percebendo a importância que o coletivo tem na construção do fazer pedagógico, e principalmente, diante do enfrentamento dos fatores de desvalorização da docência. Por vezes, temos a impressão de que nada se faz para melhorar a educação, porém o que falta é continuidade, visto que a maioria dos programas constitui-se em políticas de governo e não políticas de Estado.



Cabe ao professor, se encontrar com seus pares, e como Silva, Carvalho e Silva (2016) defendem buscar participação nos sindicatos e no constante diálogo com os colegas aspectos que o ajudem em uma atualização constante e consistente das atividades que são desenvolvidas com seus alunos. Além de o professor buscar esses aspectos citados, é preciso que o governo também olhe para a formação e valorização docente ampliando os investimentos educacionais.

Referências

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In.: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W Barbosa. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates) p. 221-247.

ABREU, Anisia Ripplinger; KUHN, Naira Fabieli. **(An)alfabetismo: Impactos na sociedade brasileira**. Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação. Chapecó - SC: Unoesc, 2016. – (Série Cadernos ANPAE, v. 25). p. 571-577.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARRETTO, E.S.S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. p. 679-701.

BRASIL. **Lei 9394** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 Set 2018.

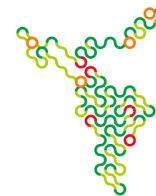
BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 Set 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundeb**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>. Acesso em: 01 Out 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Fundef e o professor**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 01 Out 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Quadro comparativo** – Fundeb – Fundef. s/d. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro_comparativo_fundeb_fundef.pdf. Acesso em: 01 Out 2018.

GATTI, Bernardete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p.88-111, jan/abr 2012.

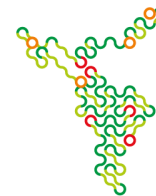


MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** Tese. Campinas-SP, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade_JoaoAntonioCabralde_D.pdf. Acesso em: 21 set 2018.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, n. especial 1, 2010, p. 17-35.

SILVA, Roberto. R. D; CARVALHO, Rodrigo S. de; SILVA, Rodrigo. M. D. **Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil:** entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016 DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 21 set 2018.

ZAMBON, Luciana Bagolin et al. **Formação de Professores na Produção em Educação em Ciências:** Anais do ENPEC. **Ix Enpec,** Águas de Lindóia, São Paulo, v. 1, n. 1, p.01-08, nov. 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0343-1.pdf>. Acesso em: 21 set 2018.



AS MUDANÇAS RECENTES NA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

¹Carina Copatti
²Alana Rigo Deon
³Adriana Maria Andreis

Resumo: A questão central nesta discussão é entender em que medida as definições legais regem a produção do LD, que aspectos esse material considera e de que forma tem contemplado a formação para a cidadania. O trabalho é de cunho bibliográfico pautado a partir de pesquisas desenvolvidas pelas autoras e com base em reflexões realizadas nos Grupos de Pesquisa Ensino e Metodologias em Ciências Sociais (UNIJUI), no Grupo de Pesquisa Espaço, tempo e educação (UFFS), e nos debates referentes às políticas educacionais no Mestrado em Educação da UFFS-Chapecó; ainda, apoiando-se em pesquisadores que discutem sobre a temática do livro didático em interlocução com o olhar sobre a avaliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. Para isso, discutimos acerca do processo de avaliação do LD tendo como referência o PNLD 2019, PNLD 2020 e PNLD 2021, para num segundo momento, trazer para o debate alguns apontamentos que tratam dos avanços e desafios à formação cidadã tendo como exemplo o contexto da geografia.

Palavras-chave: Política de Avaliação do Livro Didático - PNLD. Geografia. Cidadania.

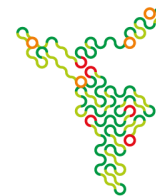
Recent changes in textbook policy and citizenship training

Astract: The central issue in this discussion is to understand to what extent the legal definitions govern the production of LD, what aspects this material considers and how the training for citizenship has contemplated. The work is bibliographic based on research developed by the authors and based on reflections carried out in the Research Groups Teaching and Methodologies in Social Sciences (UNIJUI), in the Space Research Group, time and education (UFFS), and in the debates regarding educational policies in the Master's degree in Education of UFFS-Chapecó; also, relying on researchers who discuss the theme of the textbook in dialogue with the look at the evaluation of the National Book and Didactic Material Program - PNLD. For this, we discussed about the process of evaluation of LD with reference to PNLD 2019, PNLD 2020 and PNLD 2021, for a second moment, bring to the debate some notes that deal with advances and challenges to citizen training, having as an example the context of geography.

¹ Bolsista PNPD-Capes no PPG em Educação (PPGE) da UFFS *Campus* Chapecó, linha de Políticas Educacionais. Orientada pela professora Dra. Adriana Maria Andreis. Doutora em educação em ciências (UNIJUI); Graduada em Geografia e Mestra em Educação (UPF). E-mail: c.copatti@hotmail.com. Brasil.

² Doutoranda em Educação nas Ciências (UNIJUI). Licenciada em Geografia (UFFS, Campus Erechim). E-mail: alanardeon@gmail.com. Brasil.

³ Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó/SC, Brasil. Doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia, líder do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE) e do Grupo de Estudos lugar, cotidiano, espaço-tempo glocal e educação (LUGAR). E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br. Brasil.



Keywords: Teaching Book Evaluation Policy - PNLD. Geography. Citizenship.

Introdução

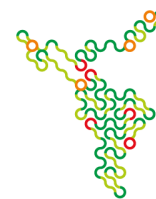
Os livros didáticos têm sido tema de estudos nas mais distintas área do conhecimento, cujas pesquisas evidenciam inúmeros aspectos, desde críticas em torno desse material, reflexões sobre conteúdos e temas abordados e, ainda, com relação às definições apontadas pelas alterações em seus conteúdos, atividades e perspectivas adotadas. Há, de maneira geral, entre muitos pesquisadores, a defesa de que este é um recurso importante no processo de escolarização do país, apesar de existirem muitas mudanças ainda necessárias para qualificar esse material.

Ainda existe uma forte tradição quanto ao uso do livro didático nas escolas, mesmo considerando a presença cada vez maior de outros recursos, como as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Isso ocorre, dentre outros fatores, à inexistência, em muitas realidades, de outros materiais e recursos pedagógicos que possam suprir as demandas locais, além de constituir, em muitas realidades, o único material disponível e acessível. Outra questão que perpassa estes materiais é a situação existente, no Brasil, em que os livros didáticos, em muitas escolas, têm orientado o desenvolvimento dos currículos e do trabalho de muitos professores.

Por isso, o debate proposto não desconsidera os livros didáticos e sua importância, mas se encaminha para aspectos evidenciados nas definições da legislação que rege sua editoração e avaliação, aspectos que recaem sobre o formato dos conteúdos tratados pelo Livro Didático (LD). Nesse sentido, consideramos os avanços nas políticas dos LDs e no conteúdo destes materiais e coadunamos com a afirmação de Callai (2016), ao considerar que estes recursos podem ser uma possibilidade de construção do conhecimento do estudante de forma que consiga realizar a leitura de mundo, processo importante para a construção da sua cidadania.

No intuito de entender em que medida os delineamentos das políticas dos livros didáticos, principalmente com relação às definições mais atuais, têm permitido avanços no processo de ensino e aprendizagem em Geografia de forma a contribuir para a formação cidadã, procuramos responder: que definições legais regem a produção do LD? que aspectos esse material considera? de que forma tem contemplado a formação para a cidadania?

O trabalho é de cunho bibliográfico, apoiando-se em autores que discutem sobre livro didático e cidadania, e, também, considerando os estudos desenvolvidos pelas autoras sobre essa temática de



pesquisa. Para isso, primeiramente discutimos acerca do processo de avaliação do LD tendo como referência o PNLD 2019, PNLD 2020, PNLD 2021, para, num segundo momento, trazer para o debate alguns apontamentos que tratam dos avanços e desafios à formação cidadã, tendo como exemplo o contexto da geografia.

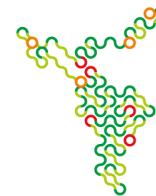
O edital de produção e avaliação do livro didático

Os livros que chegam até as escolas públicas brasileiras fazem parte de um Programa que segue várias orientações e princípios de caráter político e econômico estabelecidos pelo Estado juntamente com os organismos internacionais, conhecido como PNLD. Este programa, com essa denominação foi criado em 1985 e “é destinado ao atendimento da produção, análise, avaliação, seleção e distribuição” (CALLAI, 2016, p. 288) de materiais didáticos para todas as escolas do país.

As obras são únicas para todo o território nacional e, nesse sentido, são resultado “de uma rede de articulação entre as referências científicas, os autores e seus conhecimentos, as orientações curriculares oficiais, as políticas de avaliação e distribuição para as escolas, as editoras, distribuidoras, escolas e professores” (CAVALCANTI, 2016, p. 331). Cabe destacar que essas obras, ao serem produzidas, seguem um edital específico, cuja construção baseia-se em critérios específicos, dentre eles o marco legal, ou seja, a legislação brasileira considerada a partir de diversos documentos essenciais para a produção qualificada de materiais didáticos.

Para estabelecer uma reflexão acerca desses materiais, tomamos como marco o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual surgiu com essa denominação em 1985, e desde então, tem trazido mudanças relevantes para o processo de produção e avaliação dos LDs. É importante salientar que foi a partir de 1996 que teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, sendo que, a primeira avaliação foi destinada aos materiais das áreas de matemática e língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano) e culminou com a publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos. Os primeiros critérios de avaliação consistiam em: erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação. Os livros que apresentassem qualquer tipo de veiculação a esses itens eram excluídos e não faziam parte do Guia.

Em 1997 foram incluídos na avaliação livros para outras áreas do ensino fundamental (1º ao 8º ano), ampliando-se a distribuição para as disciplinas de ciências, história e geografia. O Ensino Médio



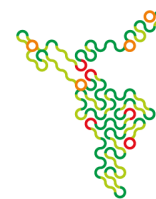
passou a ser contemplado com a distribuição de livros em todas as regiões do país apenas em 2006, para as disciplinas de matemática e português, e de modo integral para todas as disciplinas do ensino médio apenas em 2009. Atualmente o PNLD se estende para toda a educação básica e para todas as áreas do conhecimento, contemplando recentemente as áreas de artes e educação física, porém, com livros didáticos destinados apenas aos professores através do Manual do Professor.

O Programa Nacional do Livro e do Manual Didático (PNLD) tem permitido o acesso a livros didáticos avaliados em acordo com critérios previa e amplamente publicizados por meio de editais, que têm aspectos da legislação como parâmetro à produção e avaliação dos materiais didáticos. O objetivo apresentado nesses editais envolve principalmente democratizar o acesso aos conhecimentos construídos e validados, de modo que possam ser acessíveis a todos os sujeitos em idade escolar. Esse material, segundo o PNLD, também, auxilia o trabalho pedagógico dos professores com a distribuição de manuais escolares para toda a educação básica.

A construção de propostas de livros didáticos é possível a partir da definição de critérios inseridos em edital lançado pelo FNDE destinado às editoras (visando a produção dos materiais) e às equipes de avaliação (imbuídas da tarefa de avaliação pedagógica das coleções das distintas áreas do conhecimento). A cada ano um novo edital é lançado no intuito de atender as demandas de determinado ciclo (anos iniciais, ensino fundamental ou ensino médio).

Devido à abrangência do PNLD o processo avaliativo precisa ser criterioso, e envolve diversas etapas que consistem desde a produção de cada edital, específico para cada etapa da educação básica, a definição de critérios para a produção dos livros didáticos de acordo com as políticas educacionais de referência e a avaliação pedagógica. A avaliação ocorre por meio de Edital específico, o qual apresenta as regras que precisam ser seguidas para que as coleções inscritas possam ser analisadas e, caso estejam adequadas, serão aprovadas e inseridas no Guia do Livro Didático que serve para facilitar a escolha das coleções didáticas pelas redes e escolas.

Ao longo dos anos o processo avaliativo tem possibilitado avanços na estrutura das coleções na qualidade do conteúdo do material disponibilizado, seja em ilustrações, textos e demais elementos que constituem o livro didático. Apesar dos avanços já obtidos, há ainda uma série de fatores que precisam ser aprimorados e que devem ser constantemente avaliados, a cada novo processo, a fim de garantir melhor qualidade destes materiais.

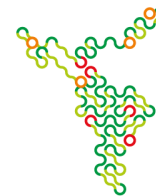


No contexto explicitado, a avaliação implica em desenvolver o olhar para as singularidades dos livros didáticos, e os diferentes elementos que o compõe no sentido de contribuir para uma formação que considere os pressupostos conceituais de cada componente curricular e sua área do conhecimento, bem como valores morais, éticos, estéticos e plurais no processo de ensino e aprendizagem, condições essas que colocam em pauta a qualidade dos livros como condição inerente à formação cidadã. Aliado a isso, torna possível aos profissionais envolvidos, principalmente considerando professores da educação básica, recentemente incluídos na avaliação de livros didáticos, estar em contato com as coleções que poderão utilizar em suas aulas, analisando fragilidades e potencialidades desse material para o ensino na escola.

Deste modo, neste escrito nos concentramos em aspectos relacionados às definições apresentadas pelos editais do LD mais recentes, estes que apresentam as normas e orientações tanto destinadas para as editoras quanto para as equipes de avaliação das obras. Neste contexto, salientamos que as propostas didáticas precisam se adequar a uma série de requisitos para a sua aprovação. Esses critérios têm sido aprimorados e são descritos em cada edição do PNLD a partir de um edital específico lançado, o qual apresenta orientações gerais e específicas para cada componente curricular, contemplando, a cada ano, uma das modalidades de educação.

A construção do edital de avaliação das obras envolve diferentes etapas, culminando com a sua divulgação para as editoras. Cada edital, de maneira geral, considera critérios técnicos comuns referentes a todas as áreas do conhecimento, critérios específicos da área em que a disciplina faz parte e critérios específicos da disciplina a qual se destina o livro. Esses critérios sofrem alterações a cada ano, sendo essa uma questão que nos chama a atenção, principalmente a partir do contexto de mudanças nas políticas educacionais, com a introdução da BNCC, Reforma do Ensino Médio e a mudança inserida na políticas dos livros didáticos a partir de 2017 da publicação do Decreto nº 9.099/2017. Esta publicação apresenta alterações também na sua denominação, definida como Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

O edital do PNLD 2019 contemplou as especificações previstas nas mudanças propostas pelas políticas educacionais. Dentre essas mudanças, está a adequação dos livros às habilidades e competências propostas pela BNCC, advindas da 3ª versão base, a qual foi homologada em 2018. Desse modo, os livros didáticos produzidos para os anos iniciais, segundo edital de 2017, foram enviados às escolas e, atualmente, estão em processo de atualização para reenvio às unidades



escolares. Para isso, o FNDE disponibilizou um edital de atualização para que as editoras possam adequar as coleções aos novos regramentos e reenviar os livros atualizados às escolas em 2021.

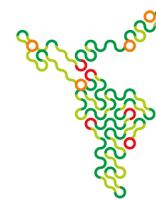
Esses apontamentos permitem denotar que os editais que permeiam a produção e avaliação do livro didático, em geral, são pautados na legislação federal, de caráter público e que assume ter como princípios éticos e políticos, a formação para a cidadania, a consideração da igualdade de acesso e o respeito às diferenças especificidades dos diferentes contextos escolares. Os editais têm caráter geral, apresentando aspectos relacionados a todas as áreas da Educação Básica e, também, expressam critérios específicos de cada área do conhecimento.

A seguir, para tensionar a discussão, trazemos para o debate elementos gerais propostos nos últimos editais e aspectos específicos para a Geografia, tomada como exemplo neste escrito.

Avanços e desafios à formação cidadã a partir do PNLD e especificidades da área de geografia

A perspectiva de formação cidadã constitui um avanço a partir do processo de redemocratização do país e tem na constituição federal de 1988 seu marco legal. Além deste documento, nossa Carta Magna, outras leis e decretos foram sendo construídos ao longo do tempo e contribuem, atualmente, para definir as características inerentes à cidadania nos livros didáticos dos distintos componentes curriculares. Dentre elas destacamos a Lei nº 10.639/2003, referente ao ensino da cultura afro-brasileira, ampliada na Lei nº 11.645/2008, que se refere também ao ensino da história e cultura indígena, além da africana e afro-brasileira. A Lei nº 8.069, de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 13.146, de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência; a Lei nº 9.503, de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; a Lei nº 10.741, de 2003 que dispõe sobre o Estatuto do Idoso. O Decreto nº 7.037, de 2009 que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE).

A cidadania é implicada por estes avanços na medida em que se propõe a atender distintas populações e dar visibilidade a grupos e populações antes desconsideradas. Sendo assim, ao adaptar os livros didáticos a um edital que toma como ponto de partida a legislação torna possível maior cuidado com os distintos grupos e com os direitos destes, para que sejam respeitados e inseridos socialmente. Esse constitui um passo importante para a ampliação da cidadania, apesar de que não

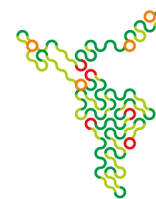


garanta efetivamente sua construção na medida em que precisa ser ampliada no movimento propositivo e dialógico que pode ser feito a partir da escola. Nesse sentido, a geografia escolar contribui ao propor pensar o mundo e a sociedade, compreender as dinâmicas que, na relação com o espaço, tornam possível pensar outras formas de atuar no seu contexto de vida e na sociedade.

Antes de avançar especificamente à geografia, nosso olhar se volta às propostas dos editais que são apresentadas a todos os componentes curriculares, haja vista que é um edital único, com normas gerais a serem cumpridas, mas que traz especificações para cada área e componente curricular. Neste contexto, edital de atualização do PNLD 2019 menciona, na página 34, que, para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem, as obras didáticas, além de servir como mediador pedagógico, precisam proporcionar condições propícias à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões colocadas pela sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia. O edital menciona, também, os critérios eliminatórios comuns a serem considerados pelas editoras ao construir/reformular suas propostas e os avaliadores ao analisar as coleções:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental;
2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
6. Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra (BRASIL, 2019, p. 34).

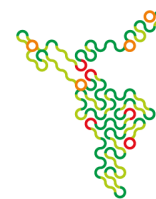
A legislação que compreende o atendimento às diversidades, ao respeito às distintas etnias, culturas, religiões traz aspectos essenciais para o desenvolvimento da cidadania plena a partir das propostas dos livros didáticos. Os aspectos tratados pelas legislações são explicitados de modo amplo no item 3.1.2, onde destaca-se que será excluída a obra didática que veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, configurando em discriminação ou violação de direitos humanos; Promover negativamente a imagem da mulher; Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia; Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência; Não promover a educação e cultura em direitos humanos, a atenção aos direitos de crianças e adolescentes e da pessoa idosa; Promover postura negativa em relação à imagem de



afrodescendentes e dos povos do campo e sobre a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas; Abordar as relações étnico-raciais, preconceito, discriminação racial de forma não solidária. (Edital de atualização, PNLD 2019, p. 36-37).

Note-se que alguns aspectos são inovadores ao considerar, por exemplo, a visibilidade das mulheres, que nas coleções didáticas tem sido mais evidenciadas em diversas atividades. Ainda, o edital traz menção sobre a homofobia e a transfobia, temas que apesar de não serem diretamente abordados na maioria dos livros didáticos, começaram a ser mencionadas nas orientações de alguns livros no manual do professor (MP). Diante disso, entendemos que estes aspectos, ao serem inseridos nos livros didáticos por meio da abordagem dos conteúdos é uma possibilidade de ampliar a perspectiva de participação cidadã na medida em que todos podem ser respeitados na sua diversidade de condições físicas, sociais, mentais, culturais. O conhecimento construído por meio das discussões proporcionadas pelas disciplinas escolares e no caso específico da geografia podem promover um alargamento cognitivo nos estudantes, proporcionando-os uma reflexão crítica e humanista sobre o mundo.

No entanto, percebemos que nos editais mais recentes do PNLD (edital 2019 atualização; edital 2020), ocorre uma inflexão nos percursos históricos que vinham sendo paulatinamente configurados nos editais anteriores no que se refere à compressão dos princípios cidadãos implícitos nessas deliberações. Isso fica claro nos editais quanto a reduções dos detalhamentos das prerrogativas relativas à construção da diversidade, da diferença, fundamentais à construção da cidadania, em seus mais diversos aspectos. No edital de atualização do PNLD 2019 retirou-se, por exemplo, discussões sobre sexualidade, e não faz referência, em sua nova versão, às populações homossexuais, sobre a homofobia e transfobia que apareciam nos editais anteriores. Estes aspectos retiram a possibilidade de acesso à cidadania e promoção dela em sala aula, visto que muitos grupos não são contemplados e nem reconhecidos nas discussões em sala de aula, emergindo espaço para discussões preconceituosas e naturalizadas pelas sociedades. Com relação ao tema sexualidade, isso envolve o silenciamento a questões importantes e presentes na sociedade no sentido de conhecimento e esclarecimento de dúvidas, contribuindo para que os jovens estudantes tenham, desde a escola (por vezes único espaço para tirar dúvidas), a possibilidade de refletir sobre seu corpo, suas escolhas, responsabilidades e consequências. Ainda, como espaço para compreender e reconhecer as diferenças, além de oportunizar o acolhimento às diversidades.

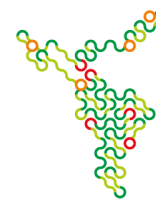


O edital do PNLD 2020, alinhado à BNCC, considera, na página 36, a necessidade de que em todas as etapas da escolarização, mas de modo especial, entre os estudantes do Ensino Fundamental II, sejam atentadas as distintas culturas na sociedade e a sua não uniformidade. Nesse sentido, a escola precisa dialogar com os estudantes de forma a promover o respeito à diversidade, a partir dos diversos contextos vivenciados na própria escola. A formação dessa atitude possibilita que os estudantes possam entender e respeitar os distintos sujeitos, as histórias e saberes próprios, que são advindos de sua cultura. Isso promove um contato próximo e solidário entre as pessoas, tanto do entorno social quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalecendo o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Como critérios para a exclusão das obras didáticas inscritas no PNLD 2020, estão o não atendimento a aspectos da cidadania: especificamente no item 2.1.1 do referido edital considera o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação e no item 2.1.2 a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Nesse sentido, as coleções precisam estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, ou qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos; Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, indígenas, mulheres, valorizando sua visibilidade e protagonismo social; Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes; Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país; Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, cidadania e respeito às diferenças. (BRASIL, 2018).

Note-se que, de modo semelhante ao edital do PNLD 2019, apresenta aspectos sobre as diversidades, sua visibilidade e o respeito. Estes são aspectos essenciais à dimensão cidadã na medida em que legitimam a necessidade de um olhar mais atento à participação social de todos sem distinções. No entanto, alguns silenciamentos se mantêm a partir deste edital.

No edital do PNLD 2021, com relação aos critérios comuns, no item 2.1.2 considera a observância aos princípios éticos necessários ao convívio social republicano e os principais apontamentos relacionados à cidadania: Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de



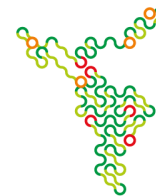
deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos; Promover o pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação; Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, indígenas, da mulher, da cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo; Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil.

A proposta para o ensino médio é assegurar que a escola se organize de forma a acolher as culturas juvenis e os estudantes em suas singularidades e pluralidades, respeitando os seus direitos e considerando suas diferentes características, interesses, ritmos, aspirações e papéis sociais. O propósito também é promover o desenvolvimento integral desses jovens, contemplando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, promovendo assim uma formação para resolver demandas complexas do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho.

No entanto, ao manter invisibilizados temas que dizem respeito diretamente às juventudes os materiais didáticos impedem que muitos debates não sejam realizados na escola. Mesmo considerando algumas diversidades, não existe um cuidado maior com as perspectivas voltadas aos jovens e suas diversidades. Nesse sentido, apesar de contribuir à formação cidadã e democrática, esta perspectiva de sociedade passa a ser esmaecida na editoração destes materiais, pois as orientações sobre a produção dos LDs, por meio da linguagem, imprimem restrições dos temas e diminuem a possibilidade de respeito aos mais diversos grupos sociais e às diversidades.

Além dos editais é importante observar que a avaliação pedagógica realizada por profissionais de universidades e da educação básica constitui elemento basilar na análise das coleções e no cuidado com relação aos aspectos gerais a todas as áreas e aos critérios específicos para a geografia. Dentre esses aspectos específicos da geografia as coleções didáticas precisam possibilitar a consecução de atividades de interação professor-estudante, conteúdos e conceitos geográficos aceitos pela comunidade científica e aplicados a todas as regiões do país, coerência e adequação entre os livros da coleção, conteúdo que não induza a erros conceituais ou de informações e que estejam atualizados, demonstrando o embasamento teórico-metodológico adotado.

Os editais que dão suporte à avaliação pedagógica, de maneira geral, mantêm uma continuidade (no que se refere a editais anteriores) nos pressupostos essenciais relativos ao componente curricular geografia. Consideram a importância de localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, fundamentando-



se nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando, também, dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Para além destes aspectos os conteúdos e propostas direcionadas aos estudantes, com sugestões aos professores, indicam problematizações que envolvem o conteúdo geográfico e a realidade, além de incentivar ações de participação social que reverberam em mudança de postura e de pensamento no intuito de contribuir para a construção da cidadania a partir do conhecimento construído.

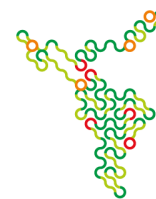
Em meio a todo esse movimento, mais do que nunca os livros didáticos precisam contribuir para que a sala de aula seja um espaço possível de relação entre o conhecimento específico da geografia e a realidade vivida pelo estudante. É nesse sentido, que a geografia pode contribuir para a formação cidadã, quando seus conceitos e conteúdos possibilitam interpretar o mundo considerando suas vivências e a de outros sujeitos, exercendo e deixando exercerem a cidadania.

Considerações Finais

O livro didático é um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem, e por isso precisa ser potente para a construção das aprendizagens. Nesse sentido, por meio do PNLD, aprimorado ao longo do tempo nas propostas dos editais e na avaliação pedagógica, ocorreram melhorias significativas nas coleções, seja na qualidade de impressão, dos conteúdos, atividades, ilustrações e, ainda, no avanço com relação à formação para a cidadania. Contudo, ainda carece de aperfeiçoamentos, inclusive no que concerne à sua desvinculação em relação ao regramento hegemônico imposto por agências mundiais que tem orientado fortemente a produção dos currículos e também o próprio PNLD no Brasil. Esses regramentos impõem regras à educação para que se adeque às necessidades do capital e não dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Frente a isso, é necessário refletir sobre o papel que o LD exerce e, também, sobre o papel que o professor exerce na condução do processo educativo e, nesse contexto, na potencialização da formação do estudante para exercer, de fato, a cidadania. Para tanto, o livro didático pode ser um suporte ao ensino (não o único!), contribuindo aos debates necessários em sala de aula.

No que tange aos livros didáticos de geografia, é importante o olhar atento dos professores quanto às propostas, construindo um olhar crítico sobre as mudanças que vem sendo realizadas nos



editais e que, de algum modo, recaem sobre as propostas destes materiais, que, por vezes, silenciam determinados grupos ou situações sociais que precisam ser debatidas pela escola e pela geografia.

Estes são movimentos essenciais na construção de sujeitos críticos e reflexivos, cientes do seu papel na sociedade, o que vai muito além do LD, mas pode ser potencializado a partir da reflexão consciente em relação a esse recurso didático e em relação às dinâmicas do mundo que constituem também parte das realidades locais, regionais e nacionais. Portanto, ampliar o olhar sobre os editais que regulamentam a produção e a avaliação dos livros didáticos é essencial para compreender os desdobramentos das propostas didáticas que chegam às escolas, e que nem sempre, estão adequadas totalmente para a formação cidadã que se pretende a partir do ensino escolar.

A nós, diante disso, resta o constante cuidado com relação às políticas do livro didático e a um ensino que, de fato, contribua à construção da cidadania a partir da escola e do ensino de geografia.

Referências

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Diretoria de currículos e educação integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em março, 2020.

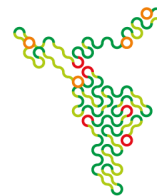
BRASIL. Edital de convocação nº 01/2019 CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2019 – atualização BNCC, 2019.

BRASIL. Edital de convocação 01/2018 CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020.

BRASIL. Edital de convocação nº 03/2019 CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para PNLD 2021.

CALLAI, H. C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, E. S. et al (Org). **A diversidade da geografia brasileira: Escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016, p.287-306.

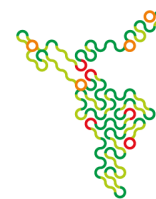
CALLAI, H. C. A geografia escolar: e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene**. n. 1, p. 128-139, 2011. Disponível em: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/14/15>, acessado em julho, 2019.



CAVALCANTI, L. S. Livro Didático em Geografia: Recurso/Suporte ao Trabalho Docente Autônomo do Professor ou Apêndice da Política Educacional Oficial. In: SPOSITO, E. S. et al (Org). **A diversidade da geografia brasileira**: Escalas e dimensões da análise e da ação. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

Financiamento:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).



GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SANTA CATARINA: REVISITANDO OS MARCOS LEGAIS EM FAVOR DE SUA CONSOLIDAÇÃO

Sandra Maria Zardo Morescho¹
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani²
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira³

Resumo: Este trabalho corresponde a um excerto de pesquisa em andamento e tem como objetivo apresentar o processo de consolidação da gestão democrática da educação no estado de Santa Catarina, após a sanção da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, discutindo a legislação que ao longo dos anos, contribuiu para a sua implementação na Rede Estadual de Ensino. O texto, de cunho qualitativo, se constituiu por meio de pesquisa bibliográfica e documental, abordando as seguintes categorias: a) redemocratização da educação; b) gestão da educação no estado de Santa Catarina; c) as diretrizes da gestão escolar por meio do Decreto 194/2019. Nesse viés, apresenta-se conceitos que definem o termo gestão democrática, os marcos legais que a regulamentam, bem como seu processo de fortalecimento nas escolas públicas estaduais. Embora a legislação, tanto em nível federal como em nível estadual regulamente os princípios da gestão democrática, no estado de Santa Catarina foi um processo que se constituiu lentamente ao longo da história, sempre a mercê das políticas de governo, que não garantem sua estabilidade, podendo sofrer mudanças em qualquer momento, gerando incertezas na gestão da educação pública.

Palavras-chave: Gestão da educação; Gestão escolar democrática; Políticas educacionais; Estado de Santa Catarina.

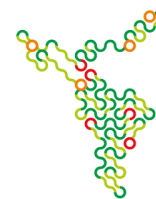
Introdução

O texto em questão tem como objetivo apresentar o processo de consolidação da gestão democrática na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, após a sanção da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989. O estudo, de cunho qualitativo, que se constituiu por meio de pesquisa bibliográfica e documental,

¹ Doutoranda em Educação (Bolsista Capes) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: samaza@unochapeco.edu.br

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: rosimaresquinsani@upf.br

³ Doutoranda em Educação (Bolsista UPF) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: carmem.albrecht@hotmail.com



apresenta o conceito do termo gestão democrática, tendo como aporte teórico Lima (2000), Souza (2009), Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Silva (2012) e Nardi (2018). Os documentos tomados como base para análise foram a Carta de Goiânia (1986), Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação de Santa Catarina e o Decreto 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019).

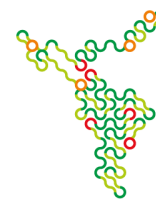
Ao longo de sua história o estado de Santa Catarina registra as marcas das políticas de governo, fato reincidente com o Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019, que se encontra em vigor e regulamenta os processos de gestão escolar democrática.

Os caminhos da história da democratização da educação

Historicamente, a transição de governos têm deixado marcas profundas nas políticas educacionais brasileiras, com sucessivas interrupções. Conhecidas como políticas de governo se diferem das políticas de estado, as quais têm sua continuidade a cada sucessão governamental, todavia, passíveis de modificações.

Conforme Dourado (2007) as interrupções que marcam a constituição e a trajetória das políticas educacionais brasileiras, decorrem da falta de um planejamento de longo prazo, em favor de políticas de Estado, que acabam por ser prejudicadas diante das políticas conjunturais de governo, cujas ações não se articulam devidamente com a realidade dos sistemas de ensino.

Ao revisitar a história das políticas educacionais brasileiras, é possível observar que, nos anos de 1980, já existia o interesse pela implementação da gestão democrática nas escolas públicas. Embora se consolidasse um estado democrático, é importante destacar que a legislação, no âmbito da Constituição Federal de 1988, bem como da LDB de 1996, continuam até hoje a sofrer alterações, que para Silva (2012, p. 14), são carregadas de significados, possibilidades e limitações, as quais “[...] criam condições para que se possa fazer avançar, cada vez mais, nas políticas públicas que devem dar materialidade histórica a esses direitos” da educação. Mudanças que venham a contribuir para a criação de espaços e que reivindiquem a consolidação e o fortalecimento das políticas “[...] da escola pública de qualidade, laica, gratuita e comprometida com a construção de uma nova ordem social mais justa e igualitária, desafio maior a ser conquistado pela nossa sociedade brasileira”.



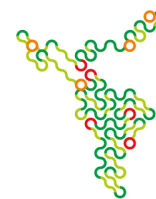
Tratando-se de modificações, não são apenas as políticas educacionais passíveis desse processo, visto que movimento semelhante ocorre também em relação à gestão da educação. O termo gestão democrática, presente no cotidiano e na luta dos educadores e movimentos sociais, em favor de um projeto de educação pública, de qualidade social e democrática (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008), remete a ideia de participação, do encontro entre pares, a partir do qual é possível a reflexão, a discussão e tomada de decisões a respeito da gestão da educação, o que para Souza (2009, p. 125) se traduz num processo político, que envolve as pessoas que tem relação com a escola, onde “[...] identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas”.

Sendo um processo político, a sua materialização ocorre na comunidade em que a escola está inserida, respeitando uma horizontalidade que, de acordo com Souza (2009, p. 126), tem por base o diálogo, a alteridade e a “[...] participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”.

Ao abordar o significado do conceito da gestão democrática, Souza (2009) ancorado em Lima (2000), considera que a democratização da gestão escolar efetiva-se por um fenômeno político que tem na democracia sua base, articula-se às ações voltadas à educação política, na medida em que produz e reproduz escolhas mais democráticas no espaço escolar, principalmente entre as relações de poder ali existentes.

De acordo com Oliveira, Moraes e Dourado (2008), a gestão democrática requer um processo de participação coletiva, envolvendo instâncias colegiadas que tenham o poder de tomar decisões, oportunizar a cooperação de todos os segmentos da comunidade escolar, seja para a escolha do gestor escolar, seja para a construção do projeto político-pedagógico e, na aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Ao revisitar a trajetória da gestão democrática, a Carta de Goiânia (1986) já reivindicava a garantia de controle e execução da política educacional pela sociedade civil, em que o Estado assegurasse formas de participação e mecanismos que garantissem o cumprimento e o controle social em favor de uma educação gratuita e de qualidade para todos os níveis de ensino, enfatizando a importância de uma gestão democrática na educação, a qual é regulamentada no artigo 206 da



Constituição Federal, inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

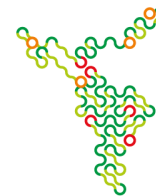
A Constituição do Estado de Santa Catarina apresenta em seu artigo 162, inciso VI, a mesma redação presente na Constituição Federal, orientação que se reforça no inciso IX, deste mesmo artigo, em favor da “promoção da integração escola/comunidade” (SANTA CATARINA, 1989) caminho para a participação e efetivação de uma gestão democrática.

A orientação em favor da gestão democrática também se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual atribui incumbências aos estados, municípios e Distrito Federal, com o propósito de implementar a gestão da educação em seus sistemas de ensino, em conformidade com a própria LDB e Constituição Federal. Em seu Art. 14, a LDB orienta para que seja contemplada a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a presença dos conselhos escolares, possível por meio da participação das comunidades escolar e local, aspecto que indica que a lei corrobora para uma gestão democrática.

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a gestão democrática em seu Art. 9º, orientando que os Estados, Distrito Federal e os Municípios aprovelem em seus sistemas de ensino leis específicas que disciplinem a gestão democrática da educação pública (BRASIL, 2014).

Tratando-se do Estado de Santa Catarina, o Plano Estadual de Educação (PEE) também orienta quanto à gestão democrática da educação, definindo sua ocorrência com a dinâmica das relações presentes nos contextos educacionais da Educação Básica, materializando-se por meio dos conselhos, fóruns, projeto político-pedagógico, entre outros mecanismos presentes nas instâncias educacionais, em que sua qualificação demanda do fortalecimento e da participação de todos os segmentos pertencentes à unidade escolar (SANTA CATARINA, 2015).

Destaca-se que no PEE de Santa Catarina, consta uma importante conquista para a Educação Básica e Profissional na rede pública estadual, no quesito de gestão democrática, reconhecida ainda no ano de 2013, com a aprovação do Decreto nº 1.794/2013, que regulamentava os processos de gestão democrática (SANTA CATARINA, 2013). Embora o Decreto nº 1.794/2013 estivesse em vigor, até o ano de 2015 o estado de Santa Catarina ainda apresentava um percentual de 81% de indicação dos gestores e, até dezembro de 2017, o Decreto nº 1.794/2013 passou por cinco modificações, em que quatro delas deram-se antes da promulgação do Plano Estadual de Educação e uma posteriormente, por meio do Decreto nº 1.281, de 28 de agosto de 2017 (SCALABIN, 2018).



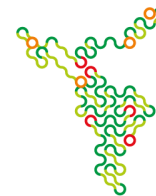
Diante do exposto, observa-se que um dos mecanismos para a gestão democrática – a escolha do gestor escolar - ainda não ocorria de forma plena no estado, colocando em questão a legitimidade do processo de participação da comunidade escolar. O Decreto nº 1.794/2013 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019 (SANTA CATARINA, 2019), o qual propõe novas diretrizes para a gestão escolar da Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Entretanto, é importante destacar que a regulamentação para o desenrolar da gestão democrática, com o direito de escolha dos representantes à direção escolar, já teve sua legalidade na Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, no inciso VI do Art. 162, cuja redação previa uma “gestão democrática do ensino público, ‘adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino’, nos termos da lei”. No entanto, o texto em destaque foi invalidado, ao ser julgado e ter considerada a sua inconstitucionalidade em parte, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, declarada pelo Supremo Tribunal Federal (1997) e, ter sido revogado por meio da Emenda Constitucional nº 38 (SANTA CATARINA, 2004).

Observa-se que a história sinaliza o longo processo das tentativas a fim de instituir a democracia na gestão da educação no estado de Santa Catarina, que por muito tempo foi marcada pela indicação política do gestor escolar, deixando transparecer uma ideia confusa de democracia, o que demonstra as incertezas sobre o desejo de democratização, sua legalidade na legislação para posteriormente sua revogação, o que faz pensar sobre o

[...] caráter mais procedimental e menos político de democracia, o que realça o fato de a experiência brasileira caracterizar-se tanto pela inovação e vitalidade como pelo atravessamento de forças que contribuem para seguir tornando a democracia um termo escorregadio. (NARDI, 2018, p. 124).

Embora a gestão democrática tenha sofrido inúmeros abalos ao longo dos anos, o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019), em seu Capítulo I, está em acordo tanto com as orientações propostas na Constituição Federal de 1988, bem como com a Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989 e com a LDB de 1996, defendendo entre os princípios da gestão escolar, a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, a autonomia das unidades escolares sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, a democratização das relações pedagógicas e de trabalho e, a valorização do profissional da educação. Destaca ainda, que para a materialização da gestão escolar, é imprescindível a participação da comunidade escolar em apoio à democratização da



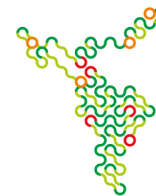
gestão da educação, bem como no quesito da autonomia, que se reflete na elaboração e na implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na escolha do Plano de Gestão Escolar (PGE), representada pelos colegiados como a Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo Escolar e Grêmio Estudantil. O Decreto nº 194/2019 regulamenta o processo de gestão democrática, em que a comunidade escolar participa das deliberações, conforme Souza (2009), quando se refere ao acesso das informações e da participação na tomada de decisões, sempre prezando pela coletividade.

O Decreto nº 194/2019 determina que a gestão escolar das escolas estaduais seja ministrada por uma equipe gestora, mediante a aprovação da comunidade escolar, por meio de eleição do gestor, estando de acordo com as diretrizes e normas propostas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, das Coordenadorias Regionais de Educação, da legislação específica em vigor, do PPP e do Plano de Gestão Escolar.

A aprovação do Diretor para exercer a gestão na Unidade Escolar, deve se dar por meio de processo eleitoral, em que o proponente à gestão deve submeter seu Plano de Gestão Escolar (PGE), para a escolha e ou aprovação pela comunidade escolar, cuja vigência do mandato será de 4 (quatro) anos. Entretanto, o PGE deve contemplar a definição de metas, objetivos e ações que demonstrem o compromisso do Estado na garantia do acesso, permanência e inclusão dos estudantes na Rede Estadual de Ensino, dando ênfase à aprendizagem na perspectiva de formação integral em seu percurso formativo, estando de acordo com o PPP da unidade escolar, com a Proposta Curricular de Santa Catarina e com a legislação vigente, cabendo à Secretaria de Estado da Educação a responsabilidade em definir os critérios para a elaboração do PGE. Será escolhido o PGE que obtiver o maior número de votos válidos apurados. Para as unidades escolares em que haja a proposição de apenas um PGE, o mesmo será considerado escolhido se obtiver mais da metade dos votos válidos apurados (SANTA CATARINA, 2019).

Considerando o acesso às informações e as ações no processo de tomada de decisão da comunidade escolar e de seus conselhos representativos, mais uma vez, revisita-se o conceito de Souza (2009), quando afirma que a democracia é a base da democratização da gestão escolar, em atos que envolvem uma educação política num espaço em que se reconhecem as relações de poder.

Após a eleição do PGE, o Diretor de unidade escolar deverá indicar o seu Assessor de Direção, até 30 de março do primeiro ano de gestão. No entanto, a indicação do Assessor de Direção é um



aspecto que chama a atenção em relação à gestão democrática, ao considerar que por muitos anos o estado de Santa Catarina conduziu dessa maneira a escolha dos Diretores de escola. A indicação abre lacunas para se questionar a legitimidade de um processo em que a escolha do gestor escolar é considerada democrática, em que a comunidade escolar escolhe um Plano de Gestão Escolar que foi por ele elaborado e herda um Assessor de Direção que será por ele indicado. Diante desses termos, cabe analisar em como a democracia pode se tornar um termo “escorregadio” conforme apresentado por Nardi (2018), pois no caso da escolha do Diretor, de forma democrática, não está prevista a escolha do Assessor de Direção, o que de fato provoca reflexões acerca da autenticidade de um processo democrático.

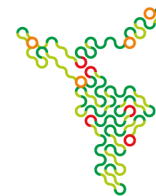
Embora seja uma política de governo, o Decreto nº 194/2019 vigora como uma garantia às diretrizes que favorecem a gestão democrática no estado de Santa Catarina, o qual defende o acesso à informação e à participação da comunidade escolar na gestão das escolas. Ao mesmo tempo, em que reforça a importância e a concretização da gestão escolar democrática, que aos poucos vem conquistando o seu respaldo, quando comparada à sua história, ainda causa inquietações e questionamentos, no sentido de refletir em que medida se consolida essa democracia.

Considerações

Ao longo da história, a gestão democrática tem retomado sua importância nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, envolvendo a participação dos integrantes da comunidade escolar. Pode-se dizer que a gestão da educação vem se consolidando tardiamente, embora tenha sido procrastinada nas políticas educacionais que vigoraram ao longo dos anos. O estado possui hoje uma gestão escolar democrática, normatizada por uma política de governo, sem a garantia de sua continuidade, estando numa sustentação incerta, que pode ser modificada em qualquer momento. Espera-se que, se modificações sejam necessárias, ocorram em favor de uma gestão da educação que se funda com a comunidade escolar, dando a ela o poder de participação, por meio da discussão, reflexão, decisão e escolha.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214. Acesso em 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 28 abr. 2019.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 25, p.5-10, dez. 1986.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em 27 dez. 2019.

LIMA, Licínio. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

NARDI, Elton L. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000200123&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 22 dez. 2019.

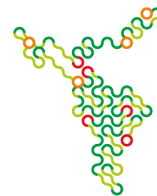
OLIVEIRA, João F. MORAES, Karine N. DOURADO, Luis F. **Gestão Escolar Democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação, 2008. Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_1.pdf. Acesso em 27 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Constituição Do Estado de Santa Catarina de 1989**. Disponível em:
http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html. Acesso em 14 dez. 2019.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Emenda Constitucional nº 38, de 20 de dezembro de 2004**. Disponível em:
http://leis.alesc.sc.gov.br/html/ec/ec_038_2004.html. Acesso em 14 dez. 2019.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.794, de 15 de outubro de 2013**. Disponível em:
<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2013/001794-005-0-2013-004.htm>. Acesso em 28 dez. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Plano Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 15 out. 2019.



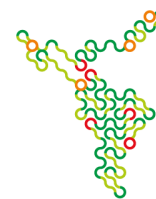
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 194 de julho de 2019**, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3> Acesso em 29 dez 2019.

SCALABRIN, Ionara S. **“Mérito, desempenho” e “participação”**: adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação. Tese (Doutorado em Educação). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2018.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Mudanças nos marcos regulatórios da educação brasileira no período de 2003 a 2010: uma análise das alterações na Constituição Federal e na LDB. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, de 14 a 17 de novembro de 2012, Zaragoza, Espanha. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>. Acesso em 26 dez. 2019.

SOUZA, Ângelo R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v.25, n.03. p.123-140, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 04 mai. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação direta de Inconstitucionalidade** (Medida Liminar) 123. 12/09/1997. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=123&processo=123>. Acesso em: 14 dez. 2019.



LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E ESCOLHA DESTES MATERIAIS NA ESCOLA

Carina Copatti¹
Leonardo Pinto dos Santos²

Resumo: O presente trabalho parte de dois pilares que se conectam, são eles: a experiência dos autores enquanto participantes de processos de avaliação de livros didáticos do PNLD e a vivência dos mesmos enquanto professores da rede pública de ensino no Rio Grande do Sul. Diante disso, o objetivo deste escrito é tecer reflexões sob distintos aspectos a serem considerados sobre a avaliação e a escolha dos livros didáticos, além de lançar um olhar sobre a relação a ser construída entre avaliação, escolha e uso do livro didático pelo professor.

Palavras-chave: Geografia. Livro didático. PNLD. Avaliação. Escola.

Geography textbooks: experiences of pedagogical evaluation and choice of these materials at school

Astract: The present work starts from two pillars that connect, they are: the experience of the authors as participants in five processes of evaluation of textbooks of PNLD and their experience as public school teachers in Rio Grande do Sul. Therefore, the objective of this paper is to reflect on different aspects to be considered about the evaluation and choice of textbooks, in addition to building a look at the relationship to be built between evaluation, choice and use of the textbook by the teacher.

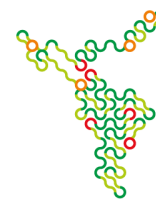
Keywords: Geography. Textbooks. PNLD. Evaluation. School.

Introdução

“A Geografia já foi definida como o estudo descritivo da paisagem, o estudo da relação homem-meio e o estudo da organização do espaço pelo homem. É apresentada hoje como a ciência que sintetiza o mundo a partir do espaço global” (MOREIRA, 2014, p.13), é essa síntese do espaço geográfico que é resumida e apresentada em unidades e capítulos em um material que todos conhecemos: o livro didático. Esse material que estava presente em nosso cotidiano escolar e de nossos pais, hoje se encontra no dia-a-dia dos nossos filhos e netos. Ele já teve uma base meramente

¹ Pós doutoranda em Políticas educacionais pela UFFS, Campus Chapecó. Brasil.

² Professor da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, Brasil.



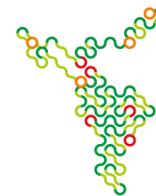
descritiva das paisagens do mundo, bem como o sentido etimológico da Geografia, que significa literalmente grafia da Terra.

Hoje essa grafia não é apenas uma mera descrição, algo estático, mas se liga a uma concepção de desenho e projeto, algo em contínuo movimento de mudança, não apenas algo a ser descoberto e descrito, mas também, algo a ser socialmente construído, como nos ensina Becker (2015). O livro mudou com o tempo e, com esses novos ares, chegam também novas responsabilidades para os inúmeros professores que hoje possuem autonomia em selecionar a coleção de livros que melhor se adequa à realidade de sua instituição de ensino, bem como, de projeto de mundo que se quer construir, pois antes de descrever paisagens ele carrega (in)visibilidades que estão no cerne da construção de uma sociedade mais humana, ou mesmo excludente.

Neste sentido, o presente trabalho parte de dois pilares que se conectam, são eles: a experiência dos autores enquanto participantes de cinco edições de processos avaliativos de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e a vivência dos mesmos enquanto professores da rede municipal e estadual do estado do Rio Grande do Sul nos últimos anos. Diante disso, o objetivo deste escrito é tecer reflexões sob distintos aspectos a serem considerados sobre a avaliação e a escolha dos livros didáticos na escola, além de construir um olhar sobre a relação a ser construída entre avaliação, escolha e uso do livro didático pelo professor. Para tanto, a questão a qual nos detemos considera investigar: quais aspectos da avaliação pedagógica são essenciais de serem conhecidos e compreendidos pelos professores da educação básica, a fim de contribuir para a escolha e o uso dos livros didáticos na escola?

No sentido de debater esta questão e avançar em aspectos relacionados ao livro didático, sob o olhar de avaliadores-professores da escola pública que também se utilizam destes materiais apontaremos alguns aspectos essenciais neste percurso: a) abordar questões inerentes ao processo avaliativo, bem como, indicações de como este ocorre e formas pelas quais ele pode ser melhorado; b) apontar caminhos para a melhor utilização do Guia Digital, produto final do processo de avaliação dos livros pelos avaliadores dos diferentes componentes curriculares; c) refletir sobre a responsabilidade da escolha dos livros didáticos pelo professor e dos usos deste material.

A pesquisa, de cunho teórico-bibliográfico, utiliza reflexões pessoais dos dois autores como elemento constituinte para a abordagem proposta, considerando a experiência na educação básica, no



uso dos livros didáticos e, principalmente, na avaliação de livros didáticos do componente curricular de Geografia e de livros de Projetos Integradores, uma das novidades recentes dentro do PNLD.

Esses pontos se entrecruzam para a construção de uma leitura crítica em relação aos livros didáticos, que ao mesmo tempo que são criticados por parte da academia e pelos docentes da rede básica de ensino, ainda são materiais que dão suporte para a construção de aulas em diversos territórios do Brasil, além de ser o único livro a chegar em muitos lares brasileiros.

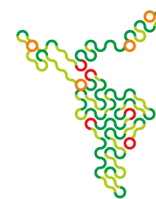
Para tanto, precisa existir reflexões não somente como forma de pensar em um livro melhor, mas principalmente, para que os docentes da educação básica observem nele suas potencialidades e o seu próprio papel enquanto sujeito autônomo no processo de escolha destes materiais, pois o professor nunca se insere como mero personagem nos palcos escolares, ele não está ali para descrever paisagens com os seus alunos, mas sim, para ter com seus discentes uma compreensão de que o espaço geográfico se encontra em mudança e que todos ali são agentes transformadores, uma vez que o objeto de estudo da Geografia não é algo estático, é algo a ser socialmente construído.

A avaliação pedagógica no PNLD e possibilidades de melhoria

No Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a avaliação pedagógica constitui um processo relativamente recente, haja vista que foi implementado no ano de 1996, originando deste processo, iniciado com a avaliação de livros de anos iniciais, o primeiro Guia do Livro didático, material disponibilizado para os professores da educação básica deste nível no intuito de contribuir com a escolha das coleções didáticas a serem utilizadas na escola. O primeiro guia do livro didático foi divulgado em 1997 contendo a resenha das coleções aprovadas.

Nos anos seguintes, os editais foram sendo aperfeiçoados no sentido de possibilitar que professores da rede básica de ensino e de nível superior participassem do processo, tendo em vista que para além de especialistas em cada área e especificamente do campo da Geografia, houvesse o olhar dos professores que utilizam esse recurso.

O edital, lançado pelo Ministério da Educação, orienta tanto o processo de submissão de propostas pelas editoras para avaliação quanto as orientações específicas aos avaliadores de cada área do conhecimento. Os avaliadores selecionados em cada área do conhecimento analisam coleções não identificadas, a partir de um processo individual e tendo o suporte de um coordenador adjunto. Cada



coordenador adjunto coordena algumas duplas de avaliadores que, sem se conhecerem, avaliam um mesmo material, ou seja, uma mesma coleção didática e, ao final de todo o processo avaliativo, debatem junto à equipe de coordenação adjunta e coordenação pedagógica, sobre os resultados da avaliação.

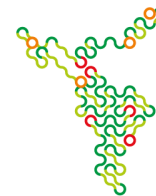
Nessa fase cada resposta dos avaliadores é analisada individualmente e inserida em uma única resposta construída a partir de ponderações, por vezes repensando, reavaliando cada situação para se chegar a um consenso em relação a uma escolha mais pertinente para a ficha única, “consolidada”, que dá subsídios para a elaboração das resenhas das obras aprovadas que constituirão o Guia do Livro Didático que ficarão disponíveis para as escolas como subsídio para a escolha dos livros didáticos.

Na avaliação realizada pelos professores da rede básica e do ensino superior que compõe as equipes alguns aspectos são levados em consideração, dentre eles os aspectos gerais e os específicos a cada componente curricular. Copatti (2017a, p. 162) considera que:

Alguns elementos precisam ser considerados de modo geral para todas as coleções didáticas [e todos os componentes curriculares], como a adequação à legislação vigente, as dimensões de formação cidadã, coerência e correção de conteúdos e informações, relação entre concepções teórico-metodológicas do manual do professor e Livro Didático. Ainda, necessita de adequações das atividades aos conteúdos e ao nível de conhecimento do estudante, além de ser construído com qualidade de impressão e acabamento, e conter fontes fidedignas nos links indicados para pesquisa ou naqueles que foram utilizados como referência na construção da proposta do Livro Didático.

Além do livro didático apresentar todos estes cuidados, o manual do professor (impresso e digital) precisa manter a qualidade, o cuidado com as orientações ao professor e ao nível de conhecimento dos estudantes, precisa também articular os conteúdos do livro entre si e trazer possibilidades de interdisciplinaridade com outras áreas. É necessário, também, cuidados com a proposta de avaliação da aprendizagem, apresentar leituras complementares ao livro do estudante e atividades coerentes com a perspectiva teórico-metodológica adotada.

Dentre os aspectos específicos têm destaque a atualização de informações, o uso de informações e conceitos corretos. Além disso, a proposta de atividades e situações de aprendizagem diversas, que contemplem os conteúdos a serem apreendidos e os conceitos essenciais da Geografia, são situações que precisam ser analisadas pelos avaliadores. No contexto da Geografia o cuidado com o uso dos conceitos, com as formas de argumentação, a inserção de distintas realidades de forma coerente, respeitosa e verídica são situações que exigem o olhar atento dos professores avaliadores.



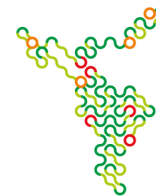
Estes são aspectos que exigem minúcia, atenção e muito conhecimento por parte dos avaliadores para analisar aspectos que abrangem a sua área específica de atuação (no nosso caso a Geografia) e a dimensão pedagógica que perpassa o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a avaliação pedagógica tem sido tão necessária e importante para qualificar as coleções didáticas disponibilizadas para escolha dos professores e, posteriormente, adquiridas pelo Estado.

Desse modo, podemos afirmar que são várias as etapas pelas quais passa o livro didático antes de chegar ao professor e aos alunos em sala de aula: existe o trabalho inicial de construção da proposta pelos autores e editoras, são feitos ajustes de acordo com o edital, submissão para pré-análise pela equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB). Caso as coleções sejam aprovadas nessa fase elas são avaliadas pelas equipes de avaliadores que, após todo o processo de avaliação com base em uma ficha de questões a serem respondidas, justificadas com exemplos e argumentação coerente, recebem um parecer de aprovação, aprovação condicionada ou reprovação. As obras aprovadas e aprovadas condicionalmente podem constituir, após a correção de possíveis falhas pontuais, o Guia do Livro Didático, onde são apresentadas as resenhas de cada coleção, auxiliando os professores de cada componente curricular na escolha do livro mais adequado à realidade em que atua.

Uso do Guia na escolha do livro didático na escola

O Guia do livro didático é uma ferramenta importante para o professor na medida em que possibilita perceber algumas especificidades de cada coleção didática que possam contribuir e facilitar a escolha destes materiais. Apresenta, no início da resenha, informações sobre a estrutura e organização de cada volume, o que possibilita ao professor perceber de maneira geral qual é o formato de organização daquele livro didático e perceber se esse formato se aproxima da organização curricular da sua escola.

O Guia contribui para que os professores da educação básica tenham um ponto de partida para a escolha. Caso contrário, sem acesso ao Guia, geralmente o que ocorre é a análise superficial e não criteriosa de poucas coleções (geralmente 1 ou 2 disponíveis). A partir do acesso ao Guia do Livro Didático torna-se possível elencar aspectos essenciais para o processo de escolha das coleções que são direcionadas às instituições públicas de ensino. No entanto, há, ainda dificuldades de acesso ao

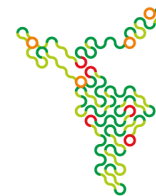


Guia pelos professores. Um deles é a informação, o que demanda maior e melhor comunicação entre o Ministério da Educação e as redes escolares. Sobre isso, Santos (2017) pensa que:

Uma possibilidade de fácil realização é o MEC enviar às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação os Guias em formato .pdf (Portable Document Format) – ou mesmo outro formato –, para que esse material se dissemine de forma mais facilitada a partir das listas de e-mails dos professores das redes. Não nos iludiremos que isso faria com que fosse possível atingir cem por cento dos professores, mas já chegaria a grande parte deles e possibilitaria um início de diálogo nos momentos de intervalo das aulas. Além do custo com transporte e logística ser nulo, uma vez que as partes envolvidas utilizariam somente a rede mundial de computadores para isso (SANTOS, 2017, p.151).

Outro aspecto que é problemático é que os professores, ao desconhecerem o Guia ou pouco saberem sobre sua função, tendem a escolher livros didáticos a partir da divulgação das editoras. O não esclarecimento sobre a função do Guia dificulta que essas fragilidades sejam supridas. Outro problema é que o Guia demora para ser divulgado visto que primeiro as obras são avaliadas, há tempo para recursos das editoras que tiveram obras reprovadas, o que gera um tempo necessário para aguardar os trâmites legais nesse processo, muitas vezes acaba ocorrendo que o processo de escolha pelas instituições de ensino abre dentro do sistema antes mesmo da divulgação do guia digital, o que ao nosso ver não tem sentido e desfaz muito do trabalho dos avaliadores das coleções.

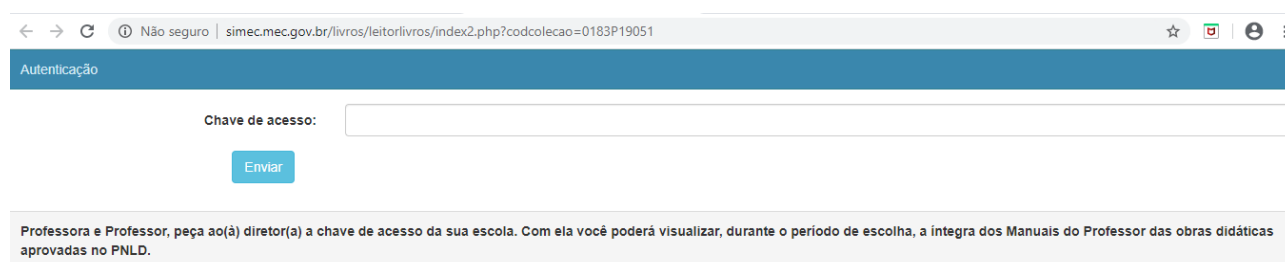
Em relação à avaliação, Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009) delinearam onze itens básicos para serem analisados, dentre eles: a capa (se ela instiga a alguém abrir aquele material, se ela encontra-se adequada às faixas etárias a que se destina, o que a imagem e o texto ali presente diz para a criança); autor ou autores (quem são, se trabalham com Geografia escolar, onde atuaram como professores, qual sua formação); público (a quem o livro se destina); apresentação do livro (o que a apresentação diz sobre o livro); índice e estrutura do livro (meio pelo qual o professor pode realizar uma primeira avaliação da estrutura e organização dos conteúdos, observando, por exemplo, quais temas recebem maior destaque); diagramação (observar se existe uma boa relação entre conteúdo e forma pensando nas diferentes faixas etárias que a coleção irá atender durante sua vigência); imagens, representações gráficas e cartográficas (se estes materiais estão complementando as partes textuais, se permitem reflexões aos alunos); proposta teórico-metodológica (qual a tendência teórico-metodológica adotada nos volumes); linguagem (ela é adequada aos alunos, se encontra próxima a realidade do aluno, usa diferentes linguagens como poesias, músicas, textos de jornais, de revistas,



etc); atividades (que tipos estão presentes, se colaboram para o avanço do conteúdo ou apenas são reproduções de partes textuais); e, bibliografia (observar quem são os autores mais utilizados).

Esses pontos indicados pelas autoras são um bom início para que o professor ou professora avalie os livros didáticos disponíveis. Mas, e nos momentos em que estes livros não chegam nas instituições de ensino para serem avaliados, qual o caminho a seguir? Com a experiência como avaliadores do PNLD e enquanto docentes com experiência na educação básica indicamos dois caminhos possíveis: o primeiro é acessar o site do FNDE e ler o guia digital, nele estão descritos não somente a estrutura de cada coleção, mas principalmente, os pontos fortes e as fragilidades de cada coleção, o que indica ao professor da escola qual daqueles livros se adequariam melhor a realidade de sua sala de aula; o segundo caminho, e o menos conhecido pela maioria, é que nas últimas edições do PNLD (a partir do PNLD 2018) é disponibilizado uma chave de acesso aos diretores de cada escola com vínculo ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (figura 1). Esse código dá acesso aos volumes na íntegra de cada coleção em uma espécie de “pdf”, que pode ser acessado através do próprio site em que se encontra o guia digital³, tendo a mensagem logo abaixo para que a “Professora e Professor, peça ao(a) diretor(a) a chave de acesso da sua escola. Com ela você poderá visualizar, durante o período de escolha, a íntegra dos Manuais do Professor das obras didáticas aprovadas no PNLD”.

Figura 1 – Página para inserir a chave de acesso aos volumes de cada coleção

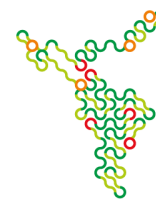


The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "simec.mec.gov.br/livros/leitornovos/index2.php?codcolecacao=0183P19051". The page has a blue header with the word "Autenticação". Below this is a form with the label "Chave de acesso:" followed by a text input field. A blue button labeled "Enviar" is positioned below the input field. At the bottom of the page, there is a light blue box containing the text: "Professora e Professor, peça ao(a) diretor(a) a chave de acesso da sua escola. Com ela você poderá visualizar, durante o período de escolha, a íntegra dos Manuais do Professor das obras didáticas aprovadas no PNLD."

Organização: autores

Este segundo ponto é importante, pois é algo recente e democratiza o processo ao dar acesso às escolas brasileiras cadastradas no PNLD a todas as coleções didáticas na íntegra, não deixando os

³ <https://pnld.nees.com.br/>. Acesso em 19 de maio de 2020.



docentes reféns das propostas enviadas diretamente às escolas geralmente apenas pelas grandes editoras, que são as que apresentam recursos para enviar as coleções impressas para as escolas.

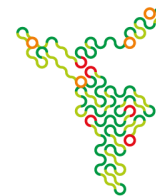
Neste sentido, esse conhecimento é importante para que o professor, por meio do acesso ao código, obtido junto ao diretor ou diretora de sua escola, possa analisar as coleções e junto aos seus colegas organize um tempo para que essa avaliação seja realizada (algo que muitas vezes é complicado no cotidiano da escola, que prima pela atuação em sala de aula sem muitas vezes garantir uma pausa para reuniões pedagógicas que permitiriam um avanço pedagógico maior dentro das escolas. Se insere nessa necessidade de tempo e espaço para o diálogo na escola, o momento para uma leitura atenta das coleções didáticas que mais chamam a atenção dos docentes).

A responsabilidade dos professores pela escolha e pelos usos dos livros didáticos

Consideramos que os professores têm grande responsabilidade neste processo, visto que são eles quem, de maneira geral, escolhem e utilizam os livros didáticos na escola. Quando o professor escolhe um novo material não apenas possibilita que determinada coleção didática esteja acessível aos seus alunos, sendo um direito a eles, mas também permite que determinado recorte de conteúdos e determinados modos de pensar sejam disponibilizados aos estudantes. Como destacam Castellar e Vilhena (2012, p. 137) “em tempos de multimídia, computadores, ensino à distância e outras inovações tecnológicas na educação, o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado”.

Mesmo com os avanços tecnológicos que a sociedade assiste, o livro didático ainda apresenta papel preponderante dentro da escola, como bem destacado pelas duas autoras. Neste sentido, esse processo de escolha e uso implica, necessariamente, um conjunto de conhecimentos e saberes por parte do professor para que indique os materiais mais adequados e importantes ao ensino que pretende abordar, sendo que essa escolha necessita invariavelmente estar conectada ao contexto escolar, pois as necessidades de um aluno ribeirinho não é o mesmo de um quilombola que não é igual ao de um estudante de uma escola rural, que por si se difere de uma escola periférica em uma grande metrópole. Quem conhece mais da realidade da escola que o próprio professor(a)?

A ideia aqui não é implicar mais uma tarefa aos docentes da educação básica, mas sim, permitir que eles reflitam sobre o seu papel dentro do processo de escolha. Sendo figura central do



processo ele precisa ter acesso aos materiais para serem avaliados, e, principalmente, saber que tem autonomia para essa escolha. Outro aspecto faz relação com o espaço que determinadas coleções (e editoras) ganham no mercado editorial, pois o Estado utiliza recursos públicos para a aquisição destes materiais. O investimento público na compra de materiais criados por empresas privadas não pode ser pensado como um processo simples visto que ele gera um espaço no mercado consumidor destes materiais que direciona a aquisição das obras para determinadas editoras.

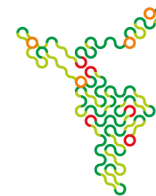
A responsabilidade pela escolha se refere, ainda, pela relação que posteriormente precisa ser criada com o livro didático considerando que este é um direito do aluno e que não pode ser mantido engavetado e inacessível. Isso não significa que o professor precise utilizá-lo continuamente, mas inserir algumas possibilidades de uso deste material considerando que possui mapas, figuras, tabelas, gráficos, atualizações conceituais e de estratégias pedagógicas que foram analisadas por especialistas e professores que atuam na educação básica passando por uma avaliação.

Este auxílio ao professor pode ser um benefício na medida em que, ao planejar a sua aula e selecionar estratégias, recursos, procedimentos, pense em determinados aspectos que o livro didático possa contribuir, complementar, ou ser usado para posterior aprofundamento com relação a determinados temas. Diante disso, entendemos que a forma como o professor se relaciona com esse material diz muito daquilo que ele pode construir no contexto escolar. Sob este aspecto existem três situações bastante comuns na relação professor-livro didático: 1. Utilização do Livro como receituário a ser seguido; 2. Negação do livro didático (não uso); 3. Compreensão da função efetiva do LD e adequação ao currículo escolar.

Diante da primeira situação, usando o livro como principal recurso, o centro da aula, Copatti (2017b, p. 87), questiona:

O livro didático teria condições de assumir a condução da aula? Somente à repetição de dados do livro didático serve um professor? Estaria apenas propenso, em sala de aula, a reproduzir aquilo que é escrito/construído por outros, sem a possibilidade de pensar, construir novas propostas, relacionar o conhecimento e a realidade? Compreendendo a centralidade do professor na mediação do ensino e da aprendizagem da geografia escolar, cabe refletir sobre estas relações em diferentes contextos.

De outro modo, muitos docentes optam por não usar os livros didáticos, pois criou-se um tipo de bloqueio com este material. Ou pelas propostas apresentadas, ou por outros diversos motivos que fazem com que os professores usem outros materiais, muitas vezes repetindo por anos a fio as mesmas propostas didáticas. Muitas vezes, também, o livro didático é visto com descrédito pela academia,



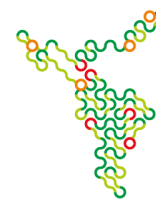
que em muitos casos não trabalha com esse recurso dentro da formação dos professores, como destaca Schäffer (2010):

Até o momento, o que se verifica é que as licenciaturas não produzem, não acolhem, não leem, pouco criticam, não conhecem o livro didático. A universidade e suas licenciaturas fazem que não veem que o aluno da graduação usa o livro didático quase às escondidas, saindo da universidade sem saber que o ensino que ele orientará é um outro saber (SCHÄFFER, 2010, p. 149).

Outros, ainda o utilizam não apenas como recurso principal, mas como o único, aquele que dita o formato da aula, a estrutura curricular, os procedimentos a serem tomados, os ritmos, enfim, dão o tom à aula. Isto se liga muito à condição de trabalho do docente, que além de uma infraestrutura ruim, uma carga horária pesada, conta com salários baixos, o que o leva a atuar em mais escolas tendo pouco tempo disponível para planejar aulas, uma vez que seu tempo fora da sala de aula tem que ser utilizado para correção de trabalhos e provas, além de toda a burocracia que lhe é imposta pelos sistemas de ensino.

Outra perspectiva se relaciona à interpretação do livro didático como um recurso importante que democratiza conhecimentos aos alunos, mas que é apenas uma das possibilidades de abordagem de um determinado tema, o qual possui distintos aspectos a serem considerados e que podem ser complementados e trabalhados de formas distintas, para além do material didático. É sob este aspecto que interpretamos a importância de que os professores conheçam a política do livro didático, seus principais avanços, as dificuldades ainda persistentes na produção, avaliação e escolha dos livros didáticos para que, no contato com as novas coleções, também possam ressignificar sua atuação a partir da adequação de determinados aspectos que ele possa contribuir.

Existem, portanto, muitos desafios que não podem ser deixados de lado e que constituem aspectos de debate importantes entre os docentes, dentre eles: compreender os investimentos públicos em livros didáticos; refletir sobre sua responsabilidade na escolha e no uso deste recurso e o que isso significa no cotidiano da escola; interpretar as especificidades de cada coleção e reconhecer os momentos em que este material pode contribuir nas aulas de Geografia; (re)conhecer o seu papel dentro do processo de escolha, entre outros.



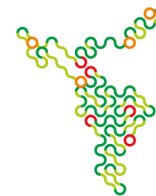
Considerações finais

Com base nessa relação construída com os livros didáticos, tanto na avaliação quanto no uso de coleções na escola, permanece o compromisso dos autores na construção de uma educação plural e democrática ao se dividir as experiências acumuladas nas duas pontas do processo de avaliação e escolha dos livros didáticos, servindo a pesquisa tanto para o fortalecimento dos processos avaliativos inerentes ao PNLD, bem como, no processo de escolha dos livros pelos docentes da educação básica.

Sabemos que o nosso livro didático dos sonhos se encontra longe de poder ser estruturado, pois a construção das coleções pelas editoras se inserem em uma política macro que delineia os pressupostos a serem seguidos na produção de cada coleção. Mas, é cada vez mais latente que os professores se insiram no processo de escolha do SEU livro didático, pois é ELE que conhece o seu público, é ELE que utilizará este material, é ELE antes de mais ninguém que pode ver as (in)visibilidades presentes em cada volume da coleção e trabalhar isto para a construção de uma sociedade mais justa e sem preconceitos dos diferentes níveis.

Abrimos este texto falando da Geografia enquanto estudo descritivo da paisagem e como ciência de síntese do espaço local e global, é nesta síntese local-global que cada vez mais o livro didático, a Geografia e os professores e professoras deste componente curricular se inserem em um movimento de projeto de um mundo melhor para a grande massa de oprimidos que compõe as populações mundiais. O espaço geográfico não é algo dado, mas sim, algo a ser socialmente construído como Becker (2015) a muito nos ensinava. E, essa percepção de um mundo por vir passa a ser construído também dentro das instituições escolares, sendo necessário para que isto ocorra que se delineie um novo olhar sobre a escola e em relação aos livros didáticos.

Neste sentido, fica aqui a defesa pelo Guia Digital do Livro Didático. Este é um material que precisa ser difundido para que seja um dos pilares da escolha dos livros didáticos, que deve primar por um acesso democrático aos meios avaliativos disponíveis, e, a defesa que os professores da educação básica não tenham apenas acesso a este material, mas também, tempo e autonomia para que a escolha possa ocorrer.



Referências

BECKER, Bertha Koiffmann. **As amazônias de Bertha K. Becker**: ensaios sobre geografia e sociedade na região amazônica. Vol 1. Organização Ima Célia Guimarães Vieira. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. 2. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

COPATTI, Carina. Livro Didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017a, p. 155-176.

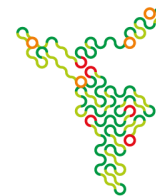
COPATTI, Carina. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Élisée, Rev. Geo. UEG** – Porangatu, v.6, n.2, p.74-93, jul./dez. 2017b.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Leonardo Pinto dos. Amados por uns, odiados por outros: avanços e potencialidades dos Livros Didáticos de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 139-154.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 137-151.



O INTERVENCIONISMO DA MODERNIZAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carmem Lucia Albrecht da Silveira¹
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani²
Sandra Maria Zardo Morescho³

Resumo: O artigo tem por objetivo compreender as intervenções provocadas pelas transformações da modernização do mundo globalizado, desenvolvidas desde as últimas décadas do século XX e que afetam a gestão educacional da educação básica. Apresenta uma abordagem qualitativa, mediante a análise do referencial teórico embasado no enquadramento teórico progressista contemporâneo do autor português Licínio C. Lima (2002, 2001, 1997, 1996), acompanhado do autor Almerindo J. Afonso (2007, 2002, 1999) e Luiz C. Freitas (2010, 2012, 2014). Está pautado em apontar quais são alguns dos intervencionismos causados na educação básica pelo paradigma contábil do gerencialismo. As transformações provocadas no exercício da educação escolar e ocasionadas pela interferência empresarial, dinamizaram a avaliação como ferramenta de controle da qualidade educacional.

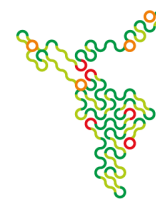
Palavras-chave: Modernização; Educação Contábil; Avaliação e Controle.

O artigo tem origem e compõem a teoria robusta da pesquisa de doutorado que estuda o protagonismo da gestão educacional, diante dos resultados das avaliações em larga escala das últimas décadas no Brasil. O estudo, de abordagem qualitativa, transcorreu pela pesquisa bibliográfica e análise teórica dos autores já nominados. Tem o intento de compreender a origem e as transformações provocadas na dinâmica educacional e ocasionadas pelas reformas da modernização tecnicista e mercantil. Este percurso evidencia a intervenção empresarial nas políticas da educação e que tem na avaliação o controle para a formação do capital humano, como exigência da manutenção do capitalismo global.

¹ Doutoranda em Educação (Bolsista UPF) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Passo Fundo- RS.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF). Passo Fundo-RS.

³ Doutoranda em Educação (Bolsista Capes) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Passo Fundo-RS.

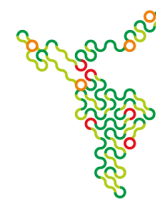


A modernização da educação coordenada pela capacidade reguladora do mercado

As reformas políticas em educação são movimentos que modelam as intenções educacionais no mundo e são movidas, em grande parte, por agências internacionais como é o caso do Banco Mundial, embora sujeitas a efeitos diferenciados nos sistemas educacionais de cada país. Tais influências levam a crer na real inexistência de políticas educacionais com origem nas necessidades socioculturais da realidade brasileira, mas sim sujeitas ao traslado de ideias acondicionadas pelo recurso dos financiamentos. Como cita Akkari (2011, p. 15), o “processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de Educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais ou locais) e os imperativos internacionais (globais)”. Tal perspectiva estimula os países por preservar as decisões relativas à educação em nível internacional, reduzindo o poder do Estado nacional.

As transformações originadas na modernidade do século XX trouxeram consigo a racionalização instrumentalizada pela eficácia e pela eficiência, pela relação entre custo/benefício cuja intencionalidade situa a otimização dos recursos no ensejo da solução certa para o desenvolvimento do mercado. Neste período, a racionalidade da economia avança como resposta ao projeto de desenvolvimento e do progresso do império mercantil, conduzido pela concepção taylorina que vem metamorfoseada nas teorias organizacionais e administrativas, desenhando as características do neotaylorismo. A essencialidade das perspectivas da modernização, conforme Lima (2002, p. 19), creditam “nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo econômico, na empresa como sinônimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controle de qualidade”.

A empresa assume o modelo potencial a ser seguido no intuito de dar resposta as exigências do mercado. Por sua vez, a educação enquanto organização pública e sem fins lucrativos passa a ser concebida, de acordo com Lima (2002, p. 20), como uma “espécie de mercado, vocacionada para a prestação de <<serviços>> aos <<interessados>> [...], tendo em vista objectivos consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neogestionárias”. As instituições e a administração pública são definidas como meros instrumentos (colocadas no banco dos réus como desqualificadas) e subordinadas aos critérios produtivistas da eficiência e da eficácia, impositivamente determinados pela modernização racional e idênticos às



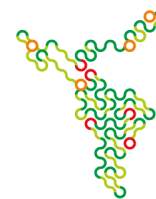
organizações empresariais em que os indivíduos são vislumbrados como possíveis clientes e consumidores.

A “empresarialização” da educação (como paradigma) indica o receituário do “<<the one best way>>”, ou seja, a melhor maneira para pôr em prática as decisões políticas e sociais designadas por determinismos macroeconômicos da escala mundial (LIMA, 2002, p. 23). A originalidade do protagonismo socioeducativo deixa de ser reconhecida e de ser auto representado, conforme Lima (2001, p. 168), capitalizando “experiências que fazem de cada periferia não uma simples extensão do centro, mas antes o centro da acção educativa concreta, assim contribuindo para a crise de legitimidade do controlo central sobre a educação”.

A modernização prioriza a racionalização (eficácia e eficiência) da solução certa, da otimização, do custo benefício, do progresso a todo custo, entre outros aspectos. Lima (2001, p. 119) afirma que o “império da racionalidade econômica institui a procura de eficácia à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial – eficácia pra quê, segundo quem e em benefício de quem –, e recusando outra resposta que não o do progresso” do desenvolvimento emergente da globalização. A credibilidade reguladora do mercado, “na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo econômico, na empresa como sinónimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controlo de qualidade [...] é em boa parte sinônimo e significado” nuclear da modernização (LIMA, 2001, p. 120). Além disso, os aspectos da autonomia e da participação, da democracia e da descentralização são despidas do sentido político e resignificadas como técnicas empresariais para a educação. Lima (2001, p. 120) esclarece que a

[...] *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante a eficiência econômica; a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso.

A escola pública encarregada em educar a maior parte da fatia populacional e destinada a formar o capital humano, segue os objetivos consensualmente decididos pela perspectiva neogestionárias (racionalidade técnica). A qualidade e o sucesso do serviço público estão relacionados com o custo benefício, com os objetivos preestabelecidos por consenso e interessados em atender as organizações empresariais do mercado. A política (a-política) redonda-se por decisões



técnicas, regradas por alternativas favoráveis à atuação racional e em favor da produtividade econômica. Conforme Lima (2001, p. 122), a empresa representa “um modelo a seguir em termos de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação [...] no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive”. De acordo com Lima (2001, p. 123), é o mercado que exerce a regulamentação das “mudanças estratégicas, estruturais e morfológicas das organizações, por forma a assegurar o isomorfismo organização-ambiente e assim o sucesso e a sobrevivência” da organização.

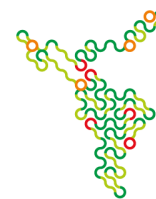
As transformações da educação orientadas pelo paradigma contábil

As profundas transformações políticas (1980/1990), culturais e econômicas trazem ao contexto mundial a tendência da ampliação do processo de globalização e de recontextualização da educação. A concepção gerencialista e neocientífica orienta para o paradigma da educação contábil prescrito pela privatização e pela desregulação, pelo mercado educacional e pelas políticas de livre escolha, pela avaliação generalizada, pelo controle da qualidade e de aferição à eficácia e à eficiência como potencializadoras das organizações educacionais (LIMA 1996-2002). Conforme Lima (2002, p. 07), a

[...] centralidade na redefinição das funções do Estado, em grande medida induzida pela emergência de uma nova agenda econômica global veiculada e ampliada pelas tecnologias da informação e comunicação. A reorganização da vida social com base na revalorização da racionalidade econômica e empresarial, na procura de *vantagens competitivas*, no protagonismo das organizações produtivas e dos seus respectivos critérios de gestão eficaz e eficiente em contexto de mercado, na perda da centralidade do trabalho, na estruturação de grande parte dos direitos referenciáveis ao modelo de Estado-providência [...]

revelam as transformações das políticas públicas e das reformas pautadas pela nova agenda educacional da modernização. A base reformista da educação queda-se ao perfil das ferramentas (tecnologias) destinadas a promover a adaptação dos indivíduos, ao rol de exigências inevitáveis e programadas pela prescrição da agenda econômica e da sociedade cognitivista.

O paradigma contábil – gerencialista - orienta a reconceitualização da educação para a modernização e para a privatização educacional. O modelo gerencialista, segundo Lima (1997, p. 46), “[...] não acompanha nenhuma revolução política nem surge investido de legitimidade jurídica: antes acompanha o sinal dos tempos e encontra as suas bases de legitimação nos imperativos de modernização dos sistemas educativos em geral [...]”. Ainda, reforça que tal modelo considera a

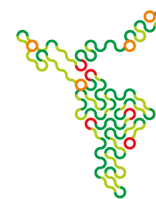


autonomia como instrumental e a “serviço de programas de modernização e racionalização de inspiração empresarial e produtivista”, articulando-a com matizes do “*velho* modelo corporativo e centralista”.

O gerencialismo formaliza-se pelo amparo das políticas públicas, de origem neoconservadoras e neoliberais, encarregadas por limitar as despesas públicas da educação, mas que, no entanto, determinam a ampliação da qualidade educacional pela eficiência e pela evolução da produtividade das escolas. O gerencialismo institucional aparece vigoroso, conforme Lima (1997, p. 49), “entre discursos políticos, atos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre setores conservadores e tecnocráticos [...]”. O empenho do modelo gerencialista está em adequar a atividade empresarial competitiva para a educação, onde a organização da gestão tecno estruturada volta-se ao mercado.

Na visão de Freitas (2012-2014) o paradigma contábil se consolida pela credibilidade dos reformadores empresariais, os quais amparam-se no convênio entre “políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada” (FREITAS, 2012, 380) para solucionar a crise (interessadamente fabricada) da educação, reconhecida na proposta do *Todos pela Educação* do Brasil. A lógica empresarial, alocada para a educação, enfatiza a gestão somada ao uso da tecnologia característica dos espaços de produção das empresas. O imobilismo pedagógico refletido na ausência de reflexão docente sobre a ação didática, cedeu o espaço oportuno, segundo Freitas (2014, p. 1087), para que o neotecnicismo fosse ocupado por “propostas que visavam introduzir melhorias na escola tradicional seja pela via da escola nova ou do tecnicismo, seja por uma combinação destas”.

A reformulação contemporânea do (neo)tecnicismo expõe a responsabilização meritocrática e gerencialista pelos indicadores que medem a aprendizagem estudantil nos testes padronizados e gerencia a força do trabalho escolar pelo controle do processo que atribui o saldo da bonificação ou da culpabilização. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*” da educação (FREITAS, 2012, p. 383). A proposta tecnicista continua sendo revitalizada, incentivando a gestão quanto a introdução das tecnologias para a qualificação didática “como componente das fórmulas de aumento da produtividade e de

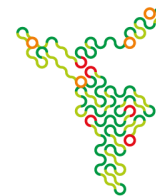


competitividade das empresas” (FREITAS, 2014, p. 1087) e que provocam disputas na organização pedagógica da escola.

O paradigma gerencialista contábil para a educação rege a mensuração comparativa e avaliativa, em que os critérios centrais da eficiência e a eficácia definem a produtividade, a qualidade, a avaliação, os resultados e o rigor ao validar (prestar contas) os objetivos e as metas contabilizadas pelas agências de controle dos resultados educacionais. A avaliação representa a técnica dignificante da gestão e valida o controle da qualidade educacional. Para tanto, importa o planejamento claro e consensual dos objetivos e da definição dos distintos tipos de avaliação (de pessoal, dos alunos, das instituições, dos cursos, entre outras) as quais, conforme Lima (1997, p. 55), corroboram com os mecanismos de “controle político e administrativo, científico e pedagógico”. A convergência da educação contábil está no “cálculo e na mensuração dos resultados [...], que favorece a padronização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares [...]”.

A orientação política da educação contábil tem por consequência a potente capacidade de discriminar a educação que é eficiente da que não é eficaz (educação que conta e a educação que não conta), segmentando-a qualitativamente de acordo com os resultados obtidos e consonantes ao modelo gerencialista. A avaliação ocupa o lugar mais elevado do *status* de controle gerencialista conferido pelo estatuto de fidelidade da balança, da certificação do selo de qualidade da educação. Desta forma, conforme Lima (1997, p. 55-56) a escola, o ensino e a aprendizagem são tomados como “elementos objetiváveis, quantificáveis e mensuráveis, via processos avaliativos validados, fiáveis e fidedignos, procurando esbater imperfeições e subjetividades”. A aprendizagem tem o resultado aferido pela avaliação e de acordo com a racionalidade do objetivo previamente definido, isto é, comprova o resultado pretendido na relação objetiva com a avaliação concomitante ao ensino e a aprendizagem.

O paradigma contábil situa a centralidade dos novos regimentos para as inúmeras transformações que vem ocorrendo e que consolida uma perspectiva irreversível e partidária da manutenção do mercado e do capitalismo. O Estado se transforma em favor do mercado no qual as orientações das políticas educacionais públicas da educação básica, encarregada pela formação de milhares de crianças e jovens brasileiros, reduzem a fase escolar ao rigor tecnocrático da padronização curricular e do controle dos resultados pelas avaliações em larga escala e que validam a educação de



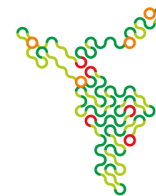
qualidade. As avaliações externas propõem evidenciar um diagnóstico dos sistemas escolares brasileiros, mas que tem a ênfase em verificar onde realmente as orientações da administração centralizadas foram bem aplicadas.

A instrumentalização da avaliação educacional pela via do paradigma contábil

O desenvolvimento das políticas de avaliação educacional tem se caracterizado por uma constante imposição de controle dos processos avaliativos, concorrentes da uniformização do currículo escolar e da ampliação dos limites de ação da avaliação em nível global (em tempos de globalização as questões educacionais não se reduzem apenas as fronteiras locais ou nacionais). Os testes standardizados e a regular aferição e análise dos resultados escolares por órgãos do governo, o empenho em associar as funções da escola com a necessidade das indústrias (formação de mão-de-obra), a projeção de expectativas (sociais e individuais meritocráticas) relacionadas à avaliação educacional são indícios globais quanto ao empenho das políticas em educação (AFONSO, 2002). Para Freitas (2010, p. 94) “a avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais”.

No Brasil, os sistemas educacionais amparados pela elaboração de um novo aparato legal, assumem o monitoramento da educação desenvolvida nas escolas, através da implantação da avaliação externa (realizada por órgão externo à escola) e da avaliação em larga escala (aplicada amplamente no sistema de ensino nacional). O resguardo legal para a avaliação educacional nacional vem normatizado no Art. 9º, item VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBN, atribuindo à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

O interesse pela avaliação educacional (forma mais vantajosa e eficiente de regular e legitimar o acesso ao sistema ocupacional), segundo Afonso (2002, p. 112), vem sendo motivada à atender a “necessidade que os países tem de dispor de mão-de-obra qualificada; da necessidade de [...] melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos; da nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas” assegurando a

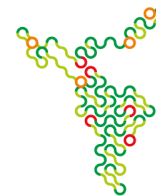


avaliação como o recurso mais eficaz “para introduzir mudanças em diferentes sectores sociais” (AFONSO, 2007, p. 12).

A avaliação escolar vinculada à implementação de um currículo nacional destinado para a economia, visa contemplar a competição internacional e expressa a centralidade das reformas favorecendo o poder de regulação do Estado (o currículo escolar nacional vê na avaliação o espaço/tempo adequado do controle e da recomposição da identidade nacional diante da globalização). Para Freitas (2010, p. 94), a avaliação vai além de verificar o aprendizado do estudante, mas “controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação. O processo de avaliação [...] autoriza o poder da escola e do professor” a colaborar, ou não, com o ato segregador do avaliar. O crédito na verificação e controle dos indicadores, se tornou na perspectiva paradigmática a favor das transformações das políticas governamentais e que vem influenciando a renovação das práticas avaliativas na escola. A tônica com o produto da educação obtido pela avaliação, desconsidera a avaliação do processo da ação didático pedagógica, e rege o contexto do “*Estado-avaliador*” como instrumento da racionalização, da redução do compromisso e da responsabilidade do Estado.

Considerações

A redundância racional instrumental da qualidade para a educação significa ampliar a seletividade social (meritocrática e elitista), sobrevalorizando apenas os indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. A gestão gerencialista do paradigma contábil visualiza a qualidade como justificativa para a inovação eficaz e necessária, com fins de regular e controlar os processos e comportamentos dos atores, levando-os a alcançar os objetivos do Estado a qualquer preço, comprometendo as margens de autonomia relativa dos professores, desvalorizando processos colegiados de participação, utilizando a responsabilização como recurso de sanção disciplinar (violência simbólica), entre outras consequências.



Referências

AFONSO, Almerindo J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. Contrapontos – volume 7- n.1 – Itajaí, jan./abr. 2007.

AFONSO, Almerindo J. Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. In: Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, Portugal, 2002.

AFONSO, Almerindo J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, dezembro/1999.

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz C. Avaliação: para além da “forma escola”. Educação: Teoria e Prática – v. 20, n. 35, jul.-dez.- 2010.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun., 2012.

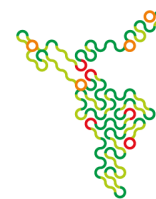
FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n.129, out.-dez., 2014.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo J. Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, Portugal, 2002.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil – Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Nº 4, Jan/Fev/Mar/Abr, 1997.

LIMA, Licínio C. Construindo modelos de gestão escolar. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, Universidade do Minho, Braga: Portugal, 1996.



O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE INGLÊS: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

GALVÃO, Laurileda Matos Knoll ¹
MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio ²

Resumo: O foco da investigação é os materiais didáticos utilizados pelos professores de Inglês, com os alunos com necessidades especiais. As análises trazem uma linha de estudo centralizada em uma nova visão de didática: dialogativa, colaborativa, crítica e contextualizada, com autores a exemplo de Candau, Gadotti e Mantoan. A escola pública pesquisada localiza-se no município de São José, Santa Catarina. Por meio de questionários, obteve-se dados de quatro professores. As análises mostram que alguns fatores necessitam de superação: o tempo para planejar, o desconhecimento das salas multifuncionais, a falta de conhecimento das leis fundamentais para a concretização de uma escola inclusiva, assim como um PPP fortalecido de acordo com as mudanças sociais ocorridas. Assim, faz-se necessária a motivação dos professores a renovar seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas para que de fato a escola se torne inclusiva e aberta aos novos desafios e descobertas.

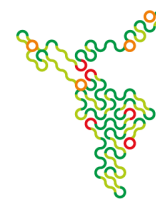
Palavras-chave: Inclusão Escolar; Materiais Didáticos; Língua Inglesa.

Abstract: This article has the purpose to make questions about school inclusion, such as the changes it has faced by the regular schools, the obstacles experienced by English teachers. Due to a new paradigm: the inclusion of pupils with special needs into mainstream education. The assessments bring a view of a further didactic: through dialogue, collaborative, criticism and contextualized practices. Thus, this study aims to investigate the didactic materials used by English teachers in their teaching skills. The school researched is located in São José, Santa Catarina. The questionnaire referred to the following issues: pedagogical daily planning for pupils with special educational needs. The analyses show that there are many challenges to be overcome, starting that the training of language teacher in didactic is therefore central to this objective. It is therefore important to motivate the teachers to improve their pedagogical practices so that the school become more inclusive.

Key-words: Scholar Inclusion; Teaching Materials; English Language.

¹ Graduada em Letras, Inglês, pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Graduada em Secretariado Executivo, pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Formanda do curso de Especialização em Didática e Metodologia para a Educação Básica do Centro Universitário Municipal de São José- USJ. Professora de Inglês no Colégio Municipal Maria Luíza de Melo.

² Doutora em Educação, professora da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso no curso de Especialização em Didática e Metodologias para a Educação Básica do Centro Universitário Municipal de São José – USJ. Professora Curso de Graduação no USJ.



1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o tema da inclusão social e da inclusão dos alunos especiais, seja pela escola seja pelo corpo docente, é sempre acalorada diante dos desafios e barreiras que os professores enfrentam.

Dentre alguns desafios enfrentados por eles está a ausência de uma formação específica da área pelos órgãos responsáveis para o processo de ensino aprendizagem dos alunos especiais. Uma concepção de humanização parece ainda ser necessária para que aconteça realmente um olhar significativo nas práticas pedagógicas. No entanto, mesmo diante de tantas lacunas, as escolas públicas tornaram-se as mais acessíveis e receptivas para esses sujeitos.

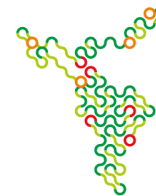
A cada ano, as escolas recebem um grande número de alunos com Transtornos de Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e com Hiperatividade (TDAH). Assim, percebe-se a necessidade de pesquisa nesta área.

O presente artigo tem como **foco principal a investigação dos materiais didáticos utilizados pelos professores de Língua Inglesa no ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais**. A Língua Inglesa é uma disciplina que interage com as demais áreas temáticas, que facilita a interação entre a Arte, Ciências, Linguagens, etc.

Essa flexibilização se torna ainda mais pertinente com a questão da Inclusão escolar, já que as estratégias didáticas criativas, inovadoras e lúdicas favorecem e possibilitam um aprendizado multidisciplinar para todos os alunos, inclusive as diversas habilidades dos alunos especiais.

Nesse sentido, o artigo visa: especificar quais os materiais didáticos utilizados pelos professores no ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais; analisar os materiais didáticos utilizados pelos professores na perspectiva de uma didática inclusiva; verificar na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) quais as competências contempladas no ensino aprendizagem da Língua Inglesa para sujeitos com necessidades especiais.

Assim, inicia-se a pesquisa com uma reflexão sobre a perspectiva de uma didática transformadora, dialogativa e sensível a sua problemática histórica, a exemplo de Candau (2011). Em seguida, relata-se um pouco a respeito da história da inclusão social no mundo e especialmente no Brasil, juntamente com um breve histórico sobre as leis que amparam a inclusão escolar e o que traz a BNCC a esse respeito.



Referenda-se também outros autores estudiosos da questão de interdisciplinaridade, da perspectiva da educação histórico-cultural, e da inclusão escolar, como por exemplo Fazenda (2008) e Mantoan (2003), respectivamente. Ainda complementa-se por leituras de Mello (2007), que explica as diversas etapas de aprendizagem, a exemplo do lúdico e o olhar no desenvolvimento motor e psíquico das crianças. A presente pesquisa também fez uso de artigos científicos de professores da Língua Inglesa, quando relacionados ao tema estudado.

Assim, buscou-se a problematização da metodologia utilizada pelos professores de Língua Inglesa através do questionário dirigido a eles sobre o uso do material didático utilizado nas aulas de Inglês, em detrimento da presença dos alunos especiais.

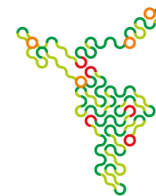
A princípio, a pesquisa seria realizada com cinco professores da unidade escolar, dos anos iniciais, que trabalham com esses alunos. Porém, apenas quatro professores se dispuseram a responder. O questionário contou com quatro perguntas, nas quais problematizou-se os recursos manuseados por eles para atingir o conhecimento desse público especificamente, e a eficiência efetiva do processo de ensino-aprendizagem através do material escolhido.

Por último, analisou-se o questionário tanto na sua especificidade teórica quanto na prática. Além do material didático, está em discussão a importância dos caminhos a serem percorridos pelas escolas na mudança de uma perspectiva de um ensino especial e regular “[...] com base no reconhecimento e valorização das diferenças”, Mantoan (2013, p. 32). Salienta-se um pensamento inovador para as práticas didáticas centradas nos problemas que estão sendo enfrentados pelas escolas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PERSPECTIVAS DE UMA DIDÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A inclusão é um tema que causa, até hoje, um grande impacto nas escolas, seja pelo medo dos professores de enfrentar mais esse desafio, seja pela falta de um Projeto Político Pedagógico que seja eficiente em sua totalidade no enfrentamento dessa problemática. Por isso, busca-se nesse capítulo, problematizar tanto na questão da didática, quanto a inclusão dos alunos especiais em escolas públicas.



Essa problematização da questão didática, de acordo com Candau (2002), inicia-se na década de 90 com o projeto neoliberal que se forma e acarreta na ampliação do projeto de exclusão social e uma intensificação da globalização econômica que traz a tecnicidade como ponto principal. Porém, para Silva e Reis (2011), é nessa década que os estudos didáticos e a pesquisa sobre a prática de ensino também se fortalecem.

A literatura produzida nas Ciências da Educação norte americana e anglo-saxônica, também se faz presente na Europa na década de 90, e em seguida nos países latino-americanos, principalmente no Brasil. Candau (2011) traz uma nova perspectiva de didática, chamada de uma didática alternativa, a didática fundamental:

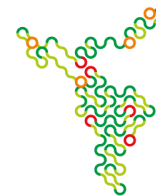
A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática. (Candau, 2002, p.21).

Desta forma, a prática pedagógica deve ser pensada à luz de um projeto ético, político e social, fazendo com que a problematização educacional seja concreta, determinante e constante.

Outra questão pertinente à didática, porém bem menos discutida está relacionada aos materiais didáticos que não têm o foco na importância central deles, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, segundo Vilaça (2009), o material didático na Língua Inglesa ainda está restrito ao livro didático. No entanto, esses meios de atingir a aprendizagem devem buscar uma prática prazerosa, significativa e bem sucedida a cada sujeito.

Outra preocupação de Candau (2011) é a questão da formação de educadores, que para ela, deve estar articulada com a análise do papel da educação na sociedade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) propõe o desafio da inclusão escolar que começa no investimento da qualidade de educação para todos.

Segundo Mantoan (2003), incluir é não deixar ninguém de fora da escola, inovar os ambientes escolares e disponibilizar recursos para a acessibilidade. Assim, descreve-se a proposta curricular de Santa Catarina – 2014 pela garantia a acessibilidade para a equiparação de oportunidades, assim como a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208, inciso III, garante um sistema educacional inclusivo, e por meio do decreto nº 7.612/2011 implantou o Plano Nacional da pessoa com Deficiência.



Todo esse contexto histórico partiu de uma mudança de paradigma e passa a ser considerado um marco nas novas relações da vida escolar, que teve como referência a Conferência dos direitos da Pessoa com Deficiência – Organização das Nações Unidas - ONU (2006) ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009.

Os serviços da Educação Especial consolidou-se com o AEE (Atendimento Educacional Especializado), um serviço da Educação Especial que, funciona nas escolas em uma sala com jogos, materiais didáticos adequados e elaborados para o atendimento de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, garantindo assim o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar. É neste espaço onde se encontram os materiais didáticos que qualquer professor pode utilizar no ensino aprendizagem desses alunos.

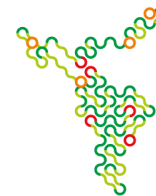
Assim, sendo a educação uma prática social, considera-se que ela está vinculada a um projeto histórico, uma vez que a historicidade contextualizada da educação com uma perspectiva de transformação social contribui para um novo modelo de sociedade (CANDAU, 2011). Nesse contexto, a educação brasileira encontra-se numa profunda transformação de um novo paradigma do conhecimento, que é a inclusão escolar.

2.2 REFLEXÕES SOBRE UM NOVO PARADIGMA DE CONHECIMENTO: MUDANÇAS SOCIAIS E INCLUSÃO ESCOLAR

A escola, um lugar de saberes, diálogos e de grandes desafios se mostra nesse momento com a necessidade de um novo conhecimento. Segundo Mantoan (2003), a escola representa um espaço que privilegia a discussão de seus membros sobre seus problemas e dificuldades encontradas no cotidiano.

É na escola que o conhecimento se torna valorizado e que constitui o elemento essencial para o trabalho entre o professor e o aluno. No entanto, a escola continua impregnada de formalismo, guiada por uma estrutura burocrática de ensino que congela e engessa a educação.

Todavia, os destaques realizados nos últimos tempos sobre as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero nos fazem buscar maiores conhecimentos e pensamentos que nos levam a compreender um mundo mais plural e inclusivo.



Um novo paradigma do conhecimento surge, quebra as conexões já estabelecidas e forma novas conexões de saberes. O modelo de visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, que ignora o subjetivo e o afetivo, afasta da escola a oportunidade de produzir a reviravolta que a inclusão social necessita, pois numa escola inclusiva predomina uma cidadania global, plena, livre de preconceitos que reconhece e valoriza as diferenças (MANTOAN, 2003).

Ainda conforme Mantoan (2003), diante do olhar legal, a Constituição de 88 elege como fundamento da República a cidadania e a dignidade da pessoa Humana (art. 1º, incisos II e III), com os objetivos fundamentais: a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV).

A Constituição Federal de 1988 garante ainda o direito de igualdade (art.50) e no artigo 250 o direito de todos à Educação, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Além disso, por meio do Inciso primeiro do art. 206, elege um dos princípios para o ensino alegando “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

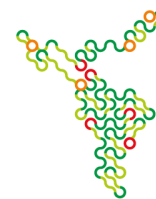
Mantoan (2003) afirma que a Constituição Federal também garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, para efetivar as mudanças em âmbito escolar, precisa-se de muito conhecimento, formação, trabalho e dedicação.

Em consonância com Mantoan (2003), é muita ingenuidade pensar que situações isoladas serão suficientes para concretizar a inclusão, pois ela só acontecerá quando a escola contar com todos os sujeitos educacionais, assumir os desafios das mudanças e as discussões passarem a serem discutidas no coletivo da escola.

Desta forma, a proposta Curricular do estado de Santa Catarina convida aos professores a:

- (1) Revisitar os pressupostos teórico-metodológicos das versões anteriores da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), a fim de (2) compreender quem são e como se constituem os sujeitos da educação básica; (3) refletir acerca da função social da escola e dos direitos sociais, entre eles, em se tratando especificamente da escola, o direito de aprender e desenvolver-se; (4) repensar a organização da escola a partir dessa compreensão de percurso formativo, além de (5) atualizar permanentemente a proposta pedagógica da escola, tendo em vista os desafios e singularidades que marcam os sujeitos, na diversidade em que se constituem. (2014,P.32)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Inglesa estabelece unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades apenas a partir dos anos finais. Deixando, portanto,



a cargo da Secretaria de Educação de cada município a discussão sobre a BNCC, especificamente sobre os currículos nos anos iniciais. Tendo sido somente realizado no ano de 2018 discussões referentes à temática inclusão social, durante a formação dos professores, nesse município.

Segundo a 3ª revisão realizada em 2017, considerando esses pressupostos e em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Inglesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.

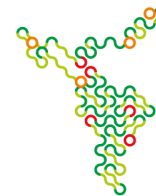
A exemplo das competências específicas para a Língua inglesa estão: o aprendizado da Língua Inglesa que reflita sobre o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural sobre um olhar crítico, que contribua para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado; o uso das tecnologias com novas linguagens e maneiras de interação para a pesquisa em busca de um sentido para a prática do ensino de Inglês; e, por último, práticas que resgatem as diferentes contribuições culturais, materiais e imateriais com uma perspectiva no contato com diferentes manifestações artísticas-culturais.

Por isso a importância de discutir e refletir sobre as mudanças sociais no âmbito federal, estadual e municipal com todos os sujeitos que estão inseridos na comunidade escolar. Para isso acontecer, afirma Gadotti (2011), o professor ou professora tem um papel fundamental na construção de um novo paradigma civilizatório, que é a sua nova missão na sociedade: o de educar para a humanidade.

Outro paradigma citado pelo autor está para além do papel humanitário, chamado de paradigma colaborativo entre os professores, que está focado no diálogo e na redefinição de suas funções. Gadotti (2011) acredita que grande parte do sofrimento da professora e do professor seria evitado se aprendessem menos técnicas e mais atitudes, hábitos e valores, e que as perguntas a serem feitas é “por quê ensinar?” e “como deve ser para ensinar?”.

A insegurança e o desconforto de ensinar poderia ser evitado se o educador aprendesse a organizar, sistematizar e avaliar melhor de modo coletivo e não individual.

De acordo com Mello (2007), na perspectiva histórico-cultural, é através da aprendizagem que a criança desenvolve sua necessidade de pensar humanamente. É na escola que ela ganha uma



nova dimensão no processo educativo, que não está exclusivamente na família e é lá que o aluno confronta-se com o mundo e estabelece relações com o que a cerca.

O tatear, as atividades com objetos, a comunicação com outras crianças e entre os adultos, e o brincar apontam como condição especial para a máxima apropriação das qualidades humanas.

Mello (2007) afirma que ao criar a cultura humana, os objetos, os instrumentos, os valores, entre outros, criamos a nossa humanidade. Fica, portanto, a ideia da importância do processo educativo ser o responsável pela apropriação da qualidade humana do ser humano. E da importância do professor ou professora repensar, criar, conhecer, inovar o seu ensinar diante das mudanças históricas, sociais e culturais.

3 METODOLOGIA

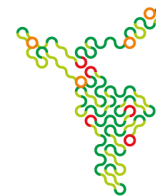
A metodologia é o estudo dos caminhos, dos instrumentos que facilitam na compreensão de uma pesquisa científica. Segundo Fonseca (2002), metodologia significa o estudo da organização e dos caminhos a serem seguidos para uma pesquisa a ser realizada, a fim de corporificar um estudo científico.

Assim, essa pesquisa tem a intenção de compreender o trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Inglesa, com relação aos materiais didáticos utilizados com alunos especiais.

A pesquisa foi idealizada para cinco professores, de um colégio municipal de São José. No entanto, apenas quatro se dispuseram a fazer. Nessa instituição de ensino, há sete professores de Inglês que atendem às turmas dos anos iniciais e finais. Dos sete, cinco trabalham com os anos iniciais, também.

A abordagem foi feita através de um questionário com 4 perguntas, a fim de buscar dados que representem a realidade sobre o material didático utilizados por esses professores, nessa instituição. Com o propósito de lucidar os meios didáticos de aperfeiçoamento dos materiais, que proporcionam aos alunos especiais a oportunidade de inclusão escolar.

Segundo Alexandre (2009), a metodologia científica é essencial para a construção do saber e o estudo do conhecimento está relacionado ao método. Partindo dessa perspectiva, a pesquisa foi qualitativa e semiaberta com os quatro professores da disciplina de Língua Inglesa, que trabalham com as turmas dos anos iniciais, e que possuem alunos especiais em suas salas.



Uma entrevista semiaberta pode ser definida como “um procedimento de coleta de dados centrado na dimensão da fala ou do entendimento escrito, estimulado e direcionado ao alcance das informações pretendidas”, Alexandre (2009), sendo esta realizada no entendimento escrito para coleta e análise dos dados qualitativos.

As entrevistas foram realizadas com os quatro professores com enfoque quanto aos materiais didáticos utilizados por eles com os alunos especiais. Os dados foram analisados na forma de pesquisa exploratória, para assim serem entrecruzados na busca de possíveis respostas a partir da problematização da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

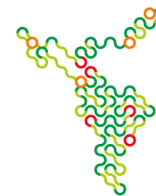
A fim de identificar as respostas com precisão e discutir os resultados obtidos, para os quatro professores atribuiu-se as siglas (participantes) P1, P2, P3 e P4.

4.1 OS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS QUATRO PROFESSORES

A primeira pergunta realizada foi sobre o tipo de materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula com seus alunos especiais. P1 e P2 responderam que não usam muitos materiais diferenciados; o primeiro disse que ocasionalmente e o seguinte pouco.

Segundo Candau (2002), nos últimos vinte anos vêm-se questionando a respeito da didática instrumental, que traz a concepção de um conjunto de técnicas sobre “como fazer” pedagógico em um sentido universal, proposto por Comênio em ensinar tudo a todos, sem levar em conta o contexto histórico e suas implicações. Isso se torna um desafio para os professores, sair de uma didática neutra e técnica para uma perspectiva fundamental que assume o processo de multidimensionalidade no ensino aprendizagem e passa a trabalhar com três dimensões: técnica, humana e política.

No entanto, P2 e P3 responderam que buscam diversificar os materiais entre vídeos, jogos e materiais adaptados. O material didático utilizado por todos os professores entrevistados têm em comum o desenho e a fotocópia. Segundo Candau (2002), a didática fundamental parte da problemática educacional concreta e tem como foco a preocupação com a contextualização da prática pedagógica.



Congruentemente com Machado (2013), o grande desafio dos educadores se encontra na dificuldade que têm em articular conteúdo com metodologia no processo ensino aprendizagem. A ênfase em transmitir conteúdos, sem se preocupar com o saber dos alunos e seus interesses, faz com que os materiais utilizados muitas vezes fiquem fora da realidade e da prática social, relevante para a compreensão dos mesmos.

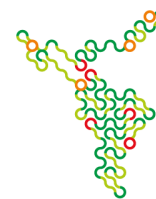
Assim, a inclusão vem para denunciar as práticas pedagógicas das salas de aulas comum a todos, que esgota o modelo padrão com base na transmissão de conteúdos desconectados com a realidade de cada aluno, afirma Candau (2011). Portanto, é essencial repensar as práticas pedagógicas e os tipos de materiais didáticos utilizados para suprir as necessidades desses sujeitos, pois, ainda conforme Candau (2011), isso requer uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender; além de uma compreensão por parte dos professores em criar as mais variadas atividades que leve um sentido para a aprendizagem de seus alunos.

O P2 e P3 percebem a necessidade de buscar novas estratégias para o aprendizado dos alunos especiais. Apenas o P3 relata a utilização do livro em sala de aula. Nesse colégio não foi adotado nenhum livro para o ensino de Inglês nos anos iniciais. Por isso, a maioria busca outras estratégias, principalmente fotocópias com imagens e desenhos.

4. 2 ANÁLISES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

A segunda indagação foi se os professores criam materiais didáticos pensando em cada aluno especial. Apenas P2 afirmou criar materiais diversificados; os outros P1, P2 e P3 nunca criaram. Segundo Mantoan (2013), a abertura incondicional às diferenças exige uma mudança tanto nas escolas comuns quanto nas especiais, a situação de neutralidade é uma das razões mais sérias a ser enfrentada, pois o desafio da inclusão escolar está em mobilizar os professores a rever e recriar suas práticas e compreender as novas possibilidades educativas advindas da escola para todos.

Montoan (2013) propõe uma política da diferença, pela qual estabelece uma nova medida de igualdade identificada pela diferença. Ou seja, nem todas as pessoas nascem com as mesmas oportunidades, mas a sociedade iguala a todos através da meritocracia e de acesso e uso de bens que nem todos os sujeitos possuem. Assim, sugere Mantoan (2013), que as propostas escolares inclusivas sejam democráticas e que combinem igualdade de oportunidades com o princípio da diferença.



Portanto, acordando com Candau (2011), não é adaptando materiais que acontece a inclusão escolar, pois a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que se baseia em propósitos e procedimentos que decidem o que está faltando para incluir os alunos para que aconteça a sua adaptação nos ambientes escolares.

Para que essa barreira seja quebrada, relata Machado (2013), há outra forma de buscar o conhecimento que não seja apenas a busca pela verdade, mas a oportunidade dos sujeitos se emanciparem intelectualmente, questionando e tirando suas dúvidas, pois o conhecimento por si só não traz emancipação, mas sim depende da forma de como lida-se e constrói-se em sociedade.

Assim, o planejamento torna-se essencial no aprofundamento das estratégias, nas diversidades de atividades que contemplem as habilidades e competências dos alunos.

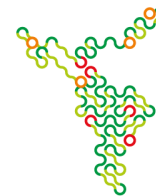
A pesquisa mostrou que nenhum dos professores entrevistados planejam pensando nos seus alunos especiais. Segundo Candau (2011) quando temos na sala de aula uma criança autista, por exemplo, constata-se a necessidade de planejar sem que tenha um tempo e um espaço limitado para esses sujeitos, pois a lógica dos objetivos e planejamentos pré-concebidos não privilegiam a possibilidade de inclusão.

É através da vivência do professor com esses alunos que se estabelece conhecimentos suficientes para planejamento de estratégias pedagógicas e reconhecimento das potencialidades de cada sujeito.

Portanto, o olhar atento dos educadores e o tempo de conhecimento para cada aluno especial é a garantia de um planejamento viável e coerente às necessidades desses alunos. O tema do saber pedagógico está para a prática, assim como o conhecimento está para a teoria, exemplifica Fazenda (2008). Ou seja, é através da prática e do existir que se constrói o fazer, e a construção do saber ao longo dos anos torna-se o instrumento do fazer.

4.3 A BNCC E A INCLUSÃO ESCOLAR

A pergunta seguinte se referiu ao conhecimento, por parte dos professores da sala de Atendimento dos alunos especiais, se eles já haviam visitado essa sala equipada com materiais adaptados a esse público. P1 e P2 relataram que nunca visitaram, já P3 e P4 disseram que sim; P3



elogiou a sala e os materiais. Porém, nenhum deles utilizou esses materiais em suas aulas. P2 justificou a falta da visita por causa do tempo escasso.

Segundo Mantoan (2013), a reformulação de um projeto político pedagógico passa pela possibilidade de ensinar a todos sem discriminação e uma abertura de uma ressignificação das diferenças. Portanto, ter uma sala equipada com materiais didáticos, não implica necessariamente ser uma escola inclusiva, pois não é possível encaixar um projeto novo moldado em uma velha matriz de concepção de ensino. Assim, visando melhorar a qualidade de ensino de todos os estudantes, é preciso que a escola enfrente os desafios da inclusão escolar.

A BNCC na versão 2016 refere-se à educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva da seguinte maneira:

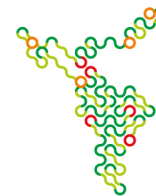
A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação [...]. (BRASIL/SEB/MEC, 2016, p. 36).

Para melhor entender do que se trata o AEE e seu funcionamento, viu-se a necessidade de citar alguns pontos do decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

O artigo 2º prevê os objetivos da sala de AEE, que são: acesso, participação e aprendizagem dos alunos especiais, no ensino regular. Garantindo assim, a transversalidade das ações da educação especial e também tem como finalidade fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

No artigo 1º, § 2º prescreve-se que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola. Portanto, essas leis estão na constituição e muitas vezes não são observadas e a escola deixa de ser inclusiva por falta de um conhecimento prévio que facilitariam o acesso, a participação de toda comunidade escolar e tendo o professor como peça fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento da inclusão escolar.

No artigo 3º III está previsto a formação dos gestores, educadores e demais profissionais da escola, para a educação inclusiva. A resposta dos professores com relação à sala de AEE evidencia o não cumprimento deste item em específico, uma vez que P1 e P2 nunca visitaram a sala.



4.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES

A última pergunta se refere quanto às dificuldades encontradas pelos professores de Língua Inglesa para a inclusão dos alunos especiais, salientando obter possibilidades para que a inclusão escolar aconteça.

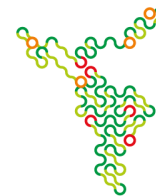
Quanto às dificuldades, P1 constata que não tem conhecimento a respeito da inclusão escolar, nem tempo, nem interesse. Já P2 e P3 relatam a dificuldade em encontrar materiais adaptados em Inglês para os alunos especiais. P2 também afirma ter dificuldades em encontrar livros em Braille. Já uma das maiores dificuldades enfrentadas por P4 está em manter os alunos especiais concentrados.

Quanto às possibilidades, P1 e P3 não descrevem nenhuma possibilidade. P2 sugere parcerias especializadas para ajudar com a criação dos materiais didáticos e P4 sugere a criação de materiais diversificados.

No decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, artigo 3º § 2º descreve que a produção e distribuição dos recursos educacionais para a acessibilidade incluem os livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais, Libras. Além de *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo. Portanto, percebe-se que os professores entrevistados não têm ciência da disponibilidade desses recursos na sala de AEE.

De acordo com o decreto, os recursos são responsabilidade do Ministério da Educação. O Artigo 4º dispõe que é o Ministério da Educação que disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos das demandas do atendimento educacional especializado, para o apoio técnico e financeiro.

Assim, as possibilidades listadas pelos professores de Língua Inglesa passa por uma inovação do projeto político pedagógico das escolas que de fato buscam uma escola inclusiva, com participação de toda comunidade educacional.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, que a perspectiva de uma educação inclusiva se encontra de fato diante de um grande paradigma de conhecimento. Ele é desafiador porque depende da maneira pela qual cada um define seu papel na sociedade.

Além do compromisso e do engajamento da escola e de todos os profissionais, há também o fator do comprometimento e o interesse dos profissionais da educação no processo ensino aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos alunos com necessidades especiais, pois requer um fator essencial: o querer saber a respeito dessas crianças e seus direitos instituídos desde a Constituição de 88.

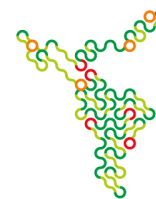
Desta forma, esse seria o eixo principal: o querer aprender, compartilhar e conhecer esses alunos e os espaços que possibilitam a inclusão escolar. Só assim partiremos para uma efetiva ação conjunta e compartilhada entre competências e habilidades, objetivando fortalecer e enfrentar os riscos inevitáveis do desconhecido.

A outra questão estaria na capacidade de lidarmos com as diferenças, com as pluralidades de ideias e o preconceito estabelecido na nossa sociedade. O conservadorismo desenvolvido e impregnado nas nossas práticas pedagógicas nos impedem a ter um compromisso e assumir essa nova perspectiva social. Esse novo olhar exige dos professores uma sensibilidade, maturidade e vontade política de se emancipar e quebrar as velhas barreiras, que fragmentam as escolas tradicionais.

É preciso resgatar o sentido da humanidade, se enamorar com as diferenças, abraçar o desconhecido e aprender a desconstruir crenças. A falta de tempo não pode ser um fator determinante para que a inclusão escolar seja colocada em um segundo plano. Pois, ela é a peça fundamental para a transformação educacional e social de nossa sociedade.

Nessa direção, deve-se salientar as perguntas: que escolas queremos construir? Que tipo de sociedade estamos prontos para formar e contribuir? Quais as possibilidades que temos para incluir todos os alunos?

A melhoria da qualidade de ensino da Língua Inglesa não está apenas nos espaços físicos das escolas, nos materiais utilizados ou na acessibilidade dos estudantes, mas principalmente na abertura de um diálogo entre toda comunidade escolar sobre essa nova perspectiva de inclusão para todos os cidadãos e cidadãs.



Além de um Projeto Político Pedagógico inovador e fortalecido no diálogo entre os professores, os especialistas educacionais, a gestão eleita democraticamente e toda comunidade educacional. Isso requer investimentos constantes e permanentes, ações e avaliações que norteiem os caminhos a serem seguidos.

Por fim, essa compreensão sobre os materiais didáticos utilizados pelos professores de Língua Inglesa, com os alunos especiais dessa escola é apenas um exemplo de como os desafios e obstáculos enfrentados por todos na educação são dos mais diversos; desde a falta de tempo, a falta de entendimento sobre a inclusão escolar e uma formação que dialogue com as necessidades dos alunos especiais, quanto ao planejamento, remanejamento dos materiais didáticos e o conhecimento do regimento interno da escola, o PPP.

Acreditamos na construção de uma grande força para a reconstrução de uma sociedade mais justa e fraterna e percebemos que cada educador tem um papel fundamental na reconstrução de uma escola democrática, emancipadora, cidadã e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia Científica e Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

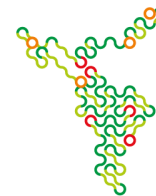
BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008 d. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL/SEB/MEC. Base Nacional Comum Curricular. 2 ver. rev. SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 25 agosto 2019

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Editora Vozes Limitada, 2011.

CANDAU, Vera et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro. ed. DP&A, 2002. p.187-197.

MACHADO, Rosângela. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISAR E REFAZER A CULTURA ESCOLAR**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Ed. Vozes, 5ª ed., Petrópolis, RJ, 2013.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Editora Vozes, 5ª ed., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? por quê? Como fazer?** Ed. Moderna, 1ª edição. São Paulo 2003.

FAZENDA, C. A. Ivani. **DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE** (ORG.). Ed. Papirus, 13ª edição, Campinas, São Paulo, 2008.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

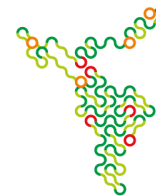
GADOTTI, Moacir. **A Boniteza de um sonho: Ensinar- e -aprender com sentido**. Ed. livraria Instituto Paulo Freire, 2ª edição. São Paulo 2011.

MELLO, Suely Amaral. **"Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural."** *Perspectiva* 25.1 (2007): 83-104.

Santa Catarina, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação Proposta **Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica** 2014. Disponível em: <www.propostacurricular.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 18 Jul. 2019.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores**. Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 3, n. 1, p.07-17, mar. 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DEFINIÇÕES, MODALIDADES E PAPÉIS**. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>>. Acesso em: 20 ago. 2019.



RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO DA ARTE

Verônica Gesser¹
Francieli Arlt Lopes²
Bolsista CAPES

Resumo: Os dilemas que envolvem as questões de gênero na escola estão para além da sala de aula, pois são perceptíveis em todos os tempos e espaços, seja nos corredores, na quadra de esportes, no recreio, nas datas comemorativas, nas relações entre alunos/as, professores/as, direção. No bojo desses exemplos, não poderíamos deixar de mencionar o livro didático, sendo este, um artefato cultural que pode contribuir, ou não, com a superação da naturalização dos papéis socialmente aceitos para homens e mulheres. Dessa forma, percebemos a escola como um ambiente generificado, a qual exerce um papel essencial na formação e constituição dos sujeitos que por ali perpassam e, o livro didático como um instrumento de disseminação de conhecimento, capaz de provocar transformações sociais tanto no contexto escolar, como no contexto das políticas públicas. Ante o exposto, este estudo pretende averiguar as produções acadêmicas/científicas que discutem as relações de gênero através da visibilidade e/ou invisibilidade das mulheres nos livros didáticos da Educação Básica, mais especificadamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, faremos uma varredura no Banco de Dados da Capes, analisando as pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos e que abarcam a temática aqui evidenciada, buscando compilar o estado da arte.

Palavras-chave: Livro Didático. Gênero. Produções acadêmicas.

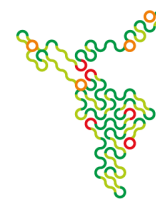
Gender Relations in Basic Education Textbooks: State of the Art

Astract: The dilemmas involving gender issues at school are beyond the classroom, as they are noticeable in all times and spaces, whether in the corridors, on the sports court, in the playground, on commemorative dates, in the relationships between students, teachers, direction. In the midst of these examples, we could not fail to mention the textbook, which is a cultural artifact that may or may not contribute to overcoming the naturalization of socially accepted roles for men and women. Thus, we perceive the school as a generified environment, which plays an essential role in the formation and constitution of the subjects that pass through there, and the textbook as an instrument for the dissemination of knowledge, capable of causing social transformations both in the school context, as in the context of public policies. In view of the above, this study aims to investigate the academic / scientific productions that discuss gender relations through the visibility and / or invisibility of women in Basic Education textbooks, more specifically in the Early Years of Elementary Education. To this end, we will scan the Capes Database, analyzing the research developed in the last five years and covering the theme highlighted here, seeking to compile the state of the art.

Keywords: Textbook. Genre. Academic productions.

¹ Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí - Brasil.

² Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí - Brasil.



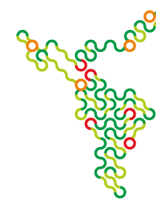
1 Introdução

O objetivo desta pesquisa é analisar quanto ao cenário da pesquisa educacional nos últimos cinco anos, no que se refere às produções acadêmicas que trazem em seu bojo pesquisas que discutem as relações de gênero no livro didático da Educação Básica.

Segundo Louro (2000) nas últimas décadas, os indicadores dos estudos sobre as relações de gênero se tornaram mais evidentes nas Ciências Sociais como um todo. As discussões que vem sendo realizadas indicam que a partir do conceito de gênero pretende-se destacar que as diferenças entre homem e mulher são construídas socialmente, marcadas histórica e culturalmente. Neste mesmo viés, corrobora Felipe (2001, p.65) ao pontuar que, “[...] as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico”. A perspectiva histórico-cultural nos permite compreender que o gênero está carregado de significados construídos histórica e socialmente, ou seja, tal aspecto é compreendido somente dentro do contexto sócio histórico em que são produzidos. Nesse sentido, o gênero não é dado a priori, mas se constitui dentro do contexto cultural, por meio das relações sociais.

No contexto escolar, no entanto, o gênero não faz parte do currículo e, tampouco é contemplado de forma sistematizado durante a formação docente. Carvalho e Faustino (2010, p. 205), relatam que vários são os assuntos discutidos no âmbito escolar, tais como: “[...] alfabetização, meio ambiente, projetos na área das diversas ciências-exatas, humanas, biológicas etc., porém um dos temas que dificilmente é debatido na escola é a questão de gênero [...]”. Desse modo, alunos e alunas, professoras e professores, acabam abordando questões relativas ao tema, a partir do que internalizaram sobre masculino e feminino.

Por considerar o estado da arte como uma referência ao estado atual de conhecimento sobre um determinado objeto de estudo, no caso específico dessa pesquisa nos referimos às relações de gênero no livro didático, se fez pertinente explorar o universo da pesquisa educacional brasileira nos últimos cinco anos. Para que seja significativa a contribuição desse estudo, especialmente para aqueles e aquelas que se debruçam a estudar a temática evidenciada, realizamos uma busca detalhada na produção científica acerca da temática investigada, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes.



2 Metodologia

Optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, pois permite a³@ pesquisad@r uma melhor compreensão do objeto a ser investigado. No intuito de melhor ilustrar o cenário da pesquisa educacional nos últimos cinco anos, que apresentam em seu bojo a temática das relações de gênero nos livros didáticos, dispomos os resultados organizados em quadros. As sínteses que compõe esse capítulo, emergiram da leitura dos resumos disponibilizados nos bancos de dados pesquisados. Num primeiro momento apresentaremos o quadro, bem como as sínteses, das dissertações disponíveis no banco de dados da BDTD. Posteriormente, faremos o mesmo movimento com as teses disponíveis nessa mesma plataforma de busca, mas que foram distribuídas separadamente devido a disparidade do número de pesquisas encontradas. Logo após, buscando afunilar ainda mais o universo das produções acadêmicas, contemplaremos os artigos científicos publicados na maior biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional, a CAPES. A busca foi direcionada por descritores, flexionando termos relativos a livro didático e a gênero, como demonstrado na imagem que segue.

Figura 01 - Descritores de busca nas plataformas científicas

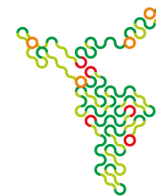


Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

3 Resultados

Evidenciada as etapas dessa revisão de literatura, iniciaremos demonstrando os resultados obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações quanto às dissertações produzidas nos últimos cinco anos.

³ Adotamos nessa pesquisa o uso do @, como símbolo neutro para contemplar todos os gêneros.

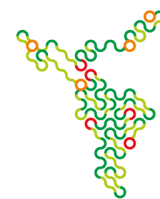


Quadro 1 – Levantamento realizado das Dissertações disponíveis na BDTD

Ano	Publicações	Título	Autoria	Universidade
2016	04	Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014 (divergência com a data da base de dados)	Maria Gabriela M. de Castro	Universidade Federal Fluminense Mestrado em Estudos de Linguagem
		Gênero e sexualidade na escola: arenas de enfrentamento e negociações	Francisca Helena G. Vetorazo	Universidade Estadual de Campinas Mestrado em Educação
		Gênero e educação escolar: análise das representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique	Lucas Alberto Essilamo Nerua	Universidade Federal do Ceará Mestrado em Sociologia.
		Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo PNLD 2014	Gabriela Santetti Celestino	Universidade Federal de Santa Catarina Mestrado em Educação.
2017	*****	*****	*****	*****
2018	04	Gêneros sociais em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e transformações	Yanna da Rocha Gonçalves	Universidade Federal de Pernambuco Mestrado em Letras.
		O livro didático de História sob a perspectiva das relações de gênero: uma análise entre os anos 2007 e 2015	Allan Alves da mata Ribeiro	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestrado em Educação.
		A representação de mulheres nos livros didáticos de história PNLD 2017-2019	Gisele Garcia Lopes	Universidade Federal de Santa Catarina Mestrado em Educação
		Mulheres nos livros didáticos de História: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013	Suellen Peixoto de Rezende	Universidade Federal de Goiás Mestrado em História.
2019	01	Mulheres nos livros didáticos de história: um olhar Foucaultiano	Wolter Henrique Roberto	Universidade Regional de Blumenau Mestrado em Educação.
2020	***	*****	*****	*****
06 Dissertações escritas por mulheres		03 Dissertações escritas por homens		09 Produções

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Os resultados ilustrados no quadro, denotam a escassez de pesquisas que abarcam as relações de gênero no livro didático nos últimos cinco anos. Ao todo encontramos nove dissertações, destas, seis foram escritas por mulheres e três foram escritas por homens. Quanto às orientações, a maioria destas foram orientadas por mulheres. Feita essa busca, percebemos que em 2016 tivemos quatro dissertações publicadas, em contra partida, no ano de 2017, não obtivemos nenhum resultado. Já em 2018, obtivemos o mesmo número que em 2016, quatro dissertações. A primeira voltada para o livro didático da Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamenta, intitulada “Gêneros sociais em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e transformações”. A segunda, terceira e



quarta, tiveram como objeto de análise o livro didático de História, um deles voltado para o Ensino Médio, intitulado “O livro didático de História sob a perspectiva das relações de gênero: uma análise entre os anos 2007 e 2015”. O outro foi direcionado para o 9º ano do Ensino Fundamental, intitulado “A representação das mulheres nos livros didáticos de História PNLD 2017-2019”. E o último foi voltado para análise dos livros didáticos dos Colégios de caráter experimental, sem especificar o ano, intitulado “Mulheres nos livros didáticos de História: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013”.

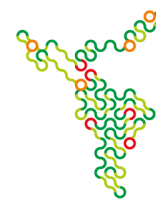
Finalizada a apresentação das dissertações, é dado o momento de prosseguir com a revisão de literatura, agora voltada para a sondagem das teses disponíveis no banco de dados da BDTD nos últimos dez anos.

Quadro 2 – Levantamento realizado das TESES disponíveis na BDTD

Ano	Publicações	Título		Autoria	Universidade
2016	***	*****		*****	*****
2017	01	Representações de gênero social no livro didático de língua portuguesa		Amanda C. de Oliveira Lêdo	Universidade Federal de Pernambuco Doutorado em Linguística
2018	***	*****		*****	*****
2019	***	*****		*****	*****
2020	***	*****		*****	*****

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os resultados do quadro 2 demonstraram que, se consideramos baixo o número de dissertações encontradas, de teses foi ainda bem menor. Como exposto no quadro, apenas uma tese foi publicada nos últimos cinco anos. Lêdo (2017) investigou quais representações de gênero social são veiculadas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, comparando duas coleções publicadas em épocas distintas. O estudo se fundamentou na concepção de identidade social como artefato histórico-cultural e multifacetado, constituído através das interações sociais e permeado por questões de poder (SILVA, 2012; BUCHOLTZ; HALL, 2005; CASTELLS, 2001). O *corpus* foi composto pelos exemplares de textos localizados na seção de compreensão e interpretação textual, sendo analisado a representações evocadas pelos personagens e pelas atividades a eles relacionadas, a partir de categorias como: identidades sociais, heteronormatividade e estereótipos. Os resultados



encontrados evidenciam a predominância dos personagens masculinos em atividades profissionais diversas, bem sua presença em posições de maior prestígio e poder em comparação aos personagens femininos.

Finalizada a revisão das teses e dissertações disponíveis no banco de dados da BDTD e constatado o número reduzido das produções científicas que dialogam quanto às relações de gênero no livro didático, avançamos explorando o cenário das produções de periódicos da CAPES e, nessa plataforma de busca, aumentamos o recorte temporal para os últimos dez anos.

Iniciamos a revisão no banco de dados da CAPES pela opção *qualquer* e usando isoladamente o descritor *livro didático*, obtivemos um resultado expressivo de 1720 periódicos. Quando utilizamos os descritores *livro didático* AND *gênero*, obtivemos 459 publicações. Quando utilizamos os descritores *livro didático* AND *relações de gênero* localizamos 246 publicações. Com os descritores *livro didático* AND *mulher*, tivemos 200 produções. Esse cenário compreende os últimos dez anos de pesquisa e a busca foi feita usando a opção *qualquer*, isso justifica o número elevado de produções. Os quadros 3 e 4 demonstram a busca feita flexibilizando os descritores nos últimos dez anos, tendo como opção de busca ora por *qualquer*, ora por *título*.

Quadro 3 – Descritores de busca e resultados.

Descritores	Resultado	Busca por QUALQUER Últimos 10 anos
Livro didático	1720	
Livro didático AND gênero	459	
Livro didático AND relações de gênero	246	
Livro didático AND mulher	200	

Fonte: elaborado pela autora (2021) a partir da pesquisa feita no Portal de Periódicos da Capes

Esse resultado pode ser contestado quando alteramos a opção de busca para *título*, conforme ilustrado no quadro 4. Percebemos um número significativo, mas incomparável com a busca feita por *qualquer* no quadro 3, pois ao usar como descritor a palavra *livro didático* obtivemos 228 produções. Com os descritores *livro didático* AND *gênero*, encontramos 09 periódicos. Com os descritores *livro didático* AND *relações de gênero*, identificamos apenas um artigo que, já havia sido identificado com os descritores anteriores mencionados e, com os descritores *livro didático* AND *mulher* não obtivemos nenhum resultado.

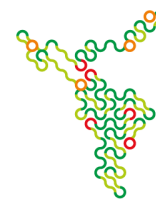


Quadro 4 – Descritores de busca e resultados

Descritores	Resultado	Busca por <i>TÍTULO</i> Últimos 10 anos
Livro didático	228	
Livro didático AND gênero	09	
Livro didático AND relações de gênero	01 já identificado com os descritores livro didático AND gênero	
Livro didático AND mulher	0	

Fonte: elaborado pela autora (2021) a partir da pesquisa feita no Portal de Periódicos da Capes

Os resultados ilustrados nesses quadros, demonstraram a carência na produção de artigos científicos em periódicos produzidos e publicados no banco de dados da CAPES nos últimos dez anos, que tragam em seu bojo as relações de gênero no livro didático. Como evidenciado no quadro 4, usando os descritores livro didático *and* gênero, na busca por *título*, tivemos nove artigos selecionados. Destes, apenas cinco dialogaram com as relações de gênero no livro didático. Um deles voltado para a Matemática, intitulado “Questões de gênero no currículo da Matemática: atividades do livro didático. Dois deles direcionados para a História, intitulados “Gênero e interfaces da Educação Básica: um olhar para a importância do livro didático de História” e “Relações de gênero no livro didático de história: a disputa entre a norma e os costumes em 2007 e 2015”. E um dos artigos voltado para a Sociologia intitulado “Gênero e currículo: olhares do feminismo negro e decolonial sobre um livro didático de Sociologia e um último que não especificou nenhum componente curricular. Quanto às demais produções, uma delas teve a pesquisa voltada para o livro didático de Língua Estrangeira, intitulado “Gênero e livro didático de Língua Estrangeira”. No entanto, a palavra gênero não aparece como palavras-chave, tão pouco foi identificada na leitura do resumo. Com relação aos outros três artigos que estavam de alguma forma relacionados com o livro didático, a palavra gênero foi empregada no sentido de cumprir uma função social em uma dada situação comunicativa. Um deles intitulado “O gênero discursivo regras do jogo no livro didático do Ensino Fundamental, o outro intitulado “O ensino da crônica gênero no livro didático de Português e o último intitulado “Uma análise do gênero oral entrevista no livro didático de Língua Portuguesa”.

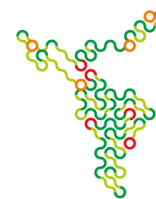


4 Discussão dos Resultados

Historicamente, os processos educativos têm se constituído por práticas que reforçam uma educação sexista, privilegiando os homens e contribuindo para a conservação de uma sociedade patriarcal. Silva (2002) ressalta que o próprio currículo reproduz estereótipo da sociedade, para exemplificar o autor comenta que para mulheres eram relegadas a profissões inferiores. Percebemos que os materiais analisados refletem isso claramente quando as pesquisas apontam que para as mulheres eram designados papéis secundários, desmantelando com a motivação e autoestima das meninas, afetando até mesmo o seu envolvimento nas atividades realizadas em sala de aula, o que consequentemente acabará com as expectativas profissionais dessas futuras mulheres.

É notório que os estereótipos de gênero se encontram imbuídos em toda sociedade, fazendo parte integrante da formação ofertada pelas instituições de ensino. Seria essa uma das justificativas para o número reduzido de publicações que abarcam essa temática? Dados da Unesco afirmam que homens têm mais chance de serem representados em livros didáticos como empresários, engenheiros, cientistas e políticos, enquanto as mulheres aparecem muito mais como donas de casa, cozinhando, cuidando de crianças ou em outros papéis domésticos. Mesmo desempenhando papéis estereotipados, mulheres são raramente representadas nesses materiais. A discrepância é especialmente observada em livros de matemática e/ou ciências. Em alguns casos, apenas uma entre 20 personagens de um livro é mulher. O documento afirma também que o progresso para conseguir representação igualitária tem sido lento, marcado por uma sensível falta de vontade política e resistência por parte de autores e autoridades responsáveis por livros escolares em nações em desenvolvimento.

O livro didático é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados no contexto escolar brasileiro e, dependendo da realidade do contexto inserido, pode ser o único. Amplamente adotado como estrutura básica das práticas educativas, ocupa um lugar de centralidade no trabalho docente, podendo chegar a ditar conteúdos, conhecimentos e métodos. Além de muitas vezes conduzir o fazer pedagógico, o livro didático também pode, como qualquer texto, apresentar uma concepção particular de sociedade e dos sujeitos, tornando-se mais que um material didático. Dessa forma, percebemos na pesquisa realizada, um ponto comum nas produções acadêmicas dos últimos dez anos, nos referimos à desigualdade de gênero no livro didático.

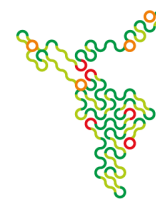


Conjecturamos que a educação, o currículo, as práticas pedagógicas e os livros didáticos precisam ser emancipatórias, possibilitando a conscientização, a libertação e a transformação das pessoas e, conseqüentemente de sua realidade. Precisamos potencializar a escola como um espaço privilegiado de construção de conhecimento de si e do outro, na qual homens e mulheres; meninos e meninas sejam acolhidos de maneira equânime, indo além da transmissão de conteúdos e do cumprimento com o que se recebe de forma imposta numa folha de papel. A escola sendo um ambiente de diversidade precisa ser mais do que isso, no sentido de impulsionar um mundo sem preconceitos, no qual meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades.

Meninas e meninos, quando chegam à escola, carregam consigo elementos externos constituintes da imagem de si e do mundo, influenciados pelos valores de uma sociedade androcêntrica. Moreno (1999) enfatiza que os livros didáticos conjecturam uma escola pensada apenas para os meninos, que aos poucos foi incorporando as meninas, porém sem as devidas modificações. No entanto, a escola não deve fechar os olhos, tão pouco consentir que meninas e meninos continuem reproduzindo tais atitudes, pois não intervir seria o mesmo que pactuar com o modelo já existente.

Não se pode negar quanto aos avanços que já obtivemos. No entanto se observa que mesmo depois de tanto tempo de lutas e conquistas, chegamos ao século XXI, e ainda nos deparamos, não somente com livros didáticos; mas também com um currículo, e conseqüentemente com práticas pedagógicas ainda abarrotadas de estereótipos sexistas, que insistem em colocar a mulher em posição inferior ao homem, o que denota um grande entrave na luta pela equidade de gênero. Neste mesmo viés, Silva (2002) enfatiza que esta forma estereotipada tende a dificultar cada vez mais a ascensão da mulher em galgar um nível melhor de conhecimento. O autor ainda acrescenta que esse tipo de preconceito parte d@s própri@s professor@s, pois @s mesm@s criam uma expectativa diferenciada entre os gêneros, reproduzindo inconscientemente as desigualdades.

Segundo Louro (1997), assim como outras práticas que acontecem em espaços institucionais, as práticas educativas são generificadas, isso significa que tais práticas “produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (LOURO, 1997, p. 25). Percebemos aí a relevância de investigar como a escolarização vem em diferentes dimensões generificando os sujeitos escolares. Partimos da perspectiva, portanto, de que a escola, através e práticas generificadas, não somente reproduz ou reflete concepções de gênero e de sexualidade que circulam na sociedade, mas também as produz (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1997), embora nem sempre essas discussões se manifestem

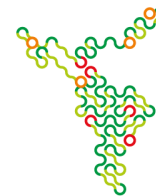


explicitamente no currículo. O cenário da pesquisa educacional dos últimos dez anos, reitera que o livro didático é um instrumento privilegiado para a elaboração de representações sociais, pois nele se concentram uma gama de discursos, tanto por meio das imagens quanto dos textos veiculados. Concordamos com Faria (2008) quando considera que não há discurso neutro em nenhum domínio da atividade humana, evidenciando que os discursos representados nos livros didáticos não são neutros, pelo contrário, são orientados por ideologias diversas, especialmente aquelas que representam os interesses da classe dominante.

Ledo (2017) nos ampara para esclarecer que não estamos sugerindo que o livro didático seja visto como um instrumento de doutrinação de determinadas ideologias, o que ensejamos é que elas sejam cada vez mais heterogêneas e democráticas, contemplando também ideologias e valores não hegemônicos. Diante disso, faz-se necessário discutir tais questões e enfatizar a função social que a escola assume no processo de desconstrução da naturalização dos estereótipos de gênero, que insistem em colocar a mulher numa condição de inferioridade, através de práticas educativas que deem lugar a discursos emancipatórios. Pensar a mulher e suas representações sociais no livro didático, é uma maneira de contribuir com uma sociedade menos desigual, visto que um novo olhar sobre esta questão possibilitará que meninos e meninas construam uma sociedade mais justa.

Historicamente, o livro didático esteve associado ao seu papel formativo em distinção aos demais livros. Lopes (2018) enfatiza que a ele cabia expressar os conteúdos programáticos essenciais para as futuras gerações, considerando também o seu aspecto físico (capa, paginação, estrutura textual) e o seu interesse comercial (público a que se destina) e conteúdo (temática explorada). Chartier (1998, p. 08) nos instiga a pensar os livros como objetos capazes de ordenar sentido ao mundo social, impondo significações e sociabilidades: “O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, [...], a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação”.

Corroboramos com Lopes (2018) quando a autora enfatiza que os livros didáticos permitem que se trace uma história das práticas pedagógicas e ainda se discorra sobre as expectativas e valores vigentes na sociedade em que foram produzidos. Dessa forma, a compreensão de que esse artefato cultural complexo e atravessado por múltiplos interesses, torna-se documento de uma época, de uma ação estatal, de uma prática pedagógica, nos leva a considerá-los como uma fonte primordial para a



compreensão de como as relações de gênero estão sendo veiculadas e propagadas nesse importante instrumento pedagógico.

5 Considerações Finais

Essa pesquisa teve como objetivo analisar quanto ao cenário da pesquisa educacional nos últimos cinco anos, no que se refere às produções acadêmicas da BDTD e dez anos na CAPES, que trazem em seu bojo pesquisas que discutem as relações de gênero no livro didático. Para concretização deste estudo bibliográfico, realizamos a leitura de nove dissertações e uma tese disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nove artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.

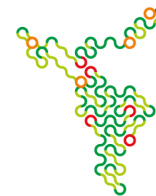
Considerando o recorte temporal selecionado para esse estudo, percebemos um número reduzido de dissertações, teses e artigos científicos que abarcam em seu bojo as relações de gênero no livro didático. Um dos pressupostos que podemos destacar a partir das pesquisas evidenciadas, é a concepção de que o livro didático se constitui como um veículo de discursos, de ideologias e, mesmo não havendo uma normatização específica sobre as relações de gênero, verificamos a preocupação d@s autor@s em valorizar a imagem da mulher. Dessa forma, os resultados da categoria identificada nesta pesquisa, aponta que nas pesquisas evidenciadas, os livros didáticos contemplam imagens que reproduzem desigualdades historicamente construídas. Os resultados da análise indicaram que, apesar da presença de subversões e problematizações quanto aos discursos hegemônicos do feminino e do masculino, em grande parte dos textos e imagens prevalece a presença de estereótipos frente às relações de gênero.

Referências

BRITZMAN, D. P. **O que é esta coisa chamada amor:** identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade, vol. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. **Identity and interaction:** a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, v.7, n.4-5, p.585-614, 2005.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. **Educação e Diversidade Cultural.** Maringá: Eduem, 2010.



CASTELLS, M. **O Poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Vol. II.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

FELIPE, Jane. **Sexualidade, gênero e novas constituições familiares**: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRADY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs) **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 61-66.

LÊDO, A.C. de O. **Representações de gênero social nos livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2017.

LOPES, Gisele Garcia. **A representação de mulheres nos livros Didáticos de história (programa nacional do Livro didático: 2017-2019)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social**: território contestado. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.