Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eracele do Carmo Conceição
Fabrício dos Santos Ferreira
Francisco de Assis Pereira Filho
Heloisa dos Santos Brasil
Hugo Lima Araújo
Ivône Rosa Cabral
Luani Lobo da Gloria
Maria Edilene da Silva Ribeiro
Raimundo Nonato Gaia Correa
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Valdileia Carvalho da Silva
Vanderlea Pereira da Silva Rodrigues
(Organizadores)

Anais do

XVI SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO &

V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ISSN: 2359-0874

Belém – PA
PPGED/UFPA
2024

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eracele do Carmo Conceição
Fabrício dos Santos Ferreira
Francisco de Assis Pereira Filho
Heloisa dos Santos Brasil
Hugo Lima Araújo
Ivône Rosa Cabral
Luani Lobo da Gloria
Maria Edilene da Silva Ribeiro
Raimundo Nonato Gaia Correa
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Valdileia Carvalho da Silva
Vanderlea Pereira da Silva Rodrigues
(Organizadores)

Anais do

XVI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo &

V Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores

Tema: Diversidades e Desigualdades: Desafios para a Educação Pública em Tempos de Economia Financeirizada

Belém – PA
PPGED/UFPA
2024

Universidade Federal do Pará
Emmanuel Zagury Tourinho
Reitor
Gilmar Pereira da Silva
Vice-Reitor

Instituto de Ciências da Educação
Eliana da Silva Felipe
Diretora
Celi da Costa Silva Bahia
Diretora Adjunta

Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Coordenadora
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Vice-coordenador

Coordenação Geral do Evento
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Profa. Dra. Sonia Regina dos Santos Teixeira
Profa. Dra Vera Lúcia Jacob Chaves
Profa. Dra. Laura Maria Araújo Alves
Prof. Dr. Welington da Costa Pinheiro
Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Profa. Dra. Fabíola B. Kato
Profa. Dra. Sônia Araújo

Comitê Científico
Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo – UFPA
Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro – UNIFAP
Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro – UFRN
Prof. Dr. Alder de Sousa Dias – UNIFAP
Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira – UNIFAP
Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães – UNIFAP
Profa. Dra. Antônia Costa Andrade- UNIFAP
Profa. Dra. Arthane Menezes – UNIFAP
Prof. Dr. Benedito de Jesus Ferreira – UFPA
Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão – UFPA
Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – UFPA
Prof. Dr. César Augusto Castro – UFMA
Profa. Dra. Christianne Ramos – UFPA
Profa. Dra. Dalva Valente Gutierrez – UFPA
Prof. Dr. Damião Bezerra – UFPA
Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA
Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – UFPA
Profa. Dra. Helena Cristina Guimaraes Queiroz Simoes – UNIFAP
Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta – UNIFAP
Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno – UEPA
Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento – UFPA
Profa. Dra. Laura Maria Araújo Alves – UFPA
Profa. Dra. Lúcia Isabel da C. Silva- UFPA
Prof. Dr. Luiz Fernando Reis – UNIOESTE
Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Profa. Dra. Maely Ferreira Holanda – UFPA
Profa. Dra. Margareth da Silva Guerra – UNIFAP
Profa. Dr. Maria Edilene da Silva Ribeiro – UFPA
Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués – UFPA
Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – UnB
Profa. Dra. Rhoberta Santana de Araújo – UFPB

Profa. Dra. Rosana Maria Oliveira Gemaque – UFPA
Profa. Dra. Rosimê Meguins – UFPA
Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage – UFPA
Profa. Dra. Sonia Lopes Victor – UFES
Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo – UFPA
Profa. Dra. Sonia Regina dos Santos Teixeira – UFPA
Profa. Dra. Tania Regina Lobato dos Santos – UEPA
Profa. Dr. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA
Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves – UFPA
Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery – UNIFAP
Profa. Dra. Viviane Caetano – UFPA
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – UFPA
Prof. Dr. Welington da Costa Pinheiro – UFPA

Editoração dos Anais

Eracele do Carmo Conceição
Fabrício dos Santos Ferreira
Francisco de Assis Pereira Filho
Heloisa dos Santos Brasil
Hugo Lima Araújo
Ivône Rosa Cabral
Luani Lobo da Gloria
Raimundo Nonato Gaia Correa
Valdileia Carvalho da Silva
Vanderlea Pereira da Silva Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471a Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo (16.: 2024: Belém, PA)

Anais [recurso eletrônico] do XVI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo IV Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores / Organizadores: Eracele do Carmo Conceição, Fabrício dos Santos Ferreira, Francisco de Assis Pereira Filho, Heloisa dos Santos Brasil, Hugo Lima Araújo, Ivône Rosa Cabral, Luani Lobo da Gloria, Maria Edilene da Silva Ribeiro, Raimundo Nonato Gaia Correa, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, Valdileia Carvalho da Silva, Vanderlea Pereira da Silva Rodrigues. – Belém, PA: PPGED/UFPA, 2024.

886 p.

Tema: Diversidades e Desigualdades: Desafios para a Educação Pública em Tempos de Economia Financeirizada.

Disponível em: https://xviseminariodoppgedufpa.online/index.php/anais/.

ISSN: 2359-0874

1. Educação – Brasil – Congresso. 2. Formação de professores. 3. Educação - Cultura. 4. Políticas Públicas Educacionais. I. Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores (5.: 2024: Belém, PA). II. Conceição, Eracele do Carmo. III. Ferreira, Fabrício dos Santos. IV. Pereira Filho, Francisco de Assis. V. Brasil, Heloisa dos Santos. VI. Araújo, Hugo Lima. VII. Cabral, Ivône Rosa. VIII. Gloria, Luani Lobo da. IX. Ribeiro, Maria Edilene da Silva. X. Correa, Raimundo Nonato Gaia. XI. Santos, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. XII. Silva, Valdileia Carvalho da. XIII. Rodrigues, Vanderlea Pereira da Silva. XIV. Título.

CDD 370

Ficha elaborada pela Bibliotecária Heloisa dos Santos Brasil - CRB/2: 1158.

SUMÁRIO

GT 1 – GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES DAS REDES MUNICIPAIS DE ALTAMIRA, BRASIL NOVO E VITÓRIA DO XINGU/PA 20
Keila Simone dos Anjos
Dalva Valente Guimarães Gutierres

O NOVO PAPEL DA GESTÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA 27
Genilda Teixeira Pereira Amaral
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

GESTÃO GERENCIALISTA DA EDUCAÇÃO: COERÊNCIA AOS DITAMES DO CAPITAL 33
Francisco de Assis Pereira Filho
Hugo Lima Araújo
Maria Edilene da Silva Ribeiro

A FORMA DE INGRESSO E A COMPOSIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO – RO 39
Luan Thauã Costa Vasconcelos
Dalva Valente Guimarães Gutierres

UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DA AMAZÔNIA 45
Daihana Maria dos Santos Costa

GESTÃO ESCOLAR "DEMOCRÁTICA" NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO PNE 2014-2024 51
Valdileia Carvalho da Silva
Maria Edilene da Silva Ribeiro
Egídio Martins

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TERRITÓRIOS DA AMAZÔNIA: CONTEXTO DO FUNDEB NO ESTADO DO AMAPÁ (2019-2022) 57
Marcia Maria dos Santos
Francisco Orinaldo Pinto Santiago
Marilene Pereira Feijão

OS RECURSOS DO FNDE E O FINANCIAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 63
Líllian Maria Barros Araújo
Antonio Alves Ferreira

CAPITAL, ESTADO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA RELAÇÃO COMPLEXA 70
Ethiene da Purificação dos Anjos Santos
Oelgnandes Santos Júnior

CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS 16 MUNCÍPIOS DO ESTADO DO AMAPÁ 76
André Lins de Melo
Dalva Valente Guimarães Gutierres

AS DESIGUALDADES NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES TERRITORIAIS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A EQUIDADE EDUCACIONAL, NAS ESCOLAS DO CAMPO, FLORESTAS E LAGO DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ NO PARÁ, SOBRE O PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE 82
Claudete Costa Quaresma Ranieri

ANÁLISE PRELIMINAR DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CAPITAIS DA REGIÃO NORTE 88
Suzy Mara da Silva Portal
Paola Fortunato Cardoso

GT 2 – POLÍTICAS PUBLICAS PARA EDUCAÇÃO

O CAPITALISMO NO CONTEXTO DA REGULAÇÃO TRANSNACIONAL E OS SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 93
Heryka Cruz Nogueira

CONVÊNIOS DE NOVO MARCO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA UFPA 100
José Augusto Ewerton de Sousa
Fabíola Bouth Grello Kato

FUNDAÇÕES DE APOIO PRIVADAS E A INTRODUÇÃO DA LÓGICA PRIVATISTA-MERCANTIL NO ESPAÇO PÚBLICO 106
Luma Barbalho Pontes
Amanda O. de Almeida Alves
Fabíola Bouth Grello Kato

A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO MODELO DE GESTÃO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA ADOTADO PELO GRUPO SER EDUCACIONAL 113
Paulo Henrique Borges Ribeiro
Carolina Costa da Costa
Fabíola Bouth Grello Kato

GOVERNANÇA CORPORATIVA E FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL BRASILEIRA: UM BALANÇO CRÍTICO DA PRODUÇÃO ESCRITA NO PERÍODO DE 2007-2022 120
Tarcísio da Silva Cordeiro
Fabíola Bouth Grello Kato

A GOVERNANÇA CORPORATIVA DA ESTÁCIO/YDUQS PARTICIPAÇÕES S.A. E OS ATORES EXECUTIVOS QUE CONTRIBUEM PARA ESSA GESTÃO..... 127
Pânia Pires dos Santos e Silva
Ana Paula Batista da Silva Brito
Fabíola Bouth Grello Kato

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA: ENTRE COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DA COORDENADORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DA EQUIPE TÉCNICA 134
Lilian Cristina Santos Araújo
Vera Lúcia Jacob Chaves

POLITICAS, GESTÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IES PÚBLICAS FEDERAIS DO AMAPÁ 141
Raimunda Conceição Rosa Pedrosa
Vera Lúcia Jacob Chaves

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DE ACESSIBILIDADE – PINAE NO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA 147
Eracele do Carmo Conceição
Gilmar Pereira da Silva
Ronaldo Marcos de Lima Araujo

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ NO PERÍODO DE 2018 A 2021 155
Camilly Ruane Martins
Valéria Silva de Moraes Novais
Yuri Yanick Olivera e Silva

A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS E RACISMO INSTITUCIONAL NA UEMA 162
Marina Santos Pereira Santos
Lúcia Isabel da Conceição Silva
Carlos Henrique Garcia de Souza

O AMERICANISMO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA VIA REDES DE POLÍTICAS 169
Cassio Vale

A ATUAÇÃO PARLAMENTAR NA COMISSÃO MISTA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 174
Suziany de Oliveira Portéglio
Bruno de Castro Rubiatti

O BOOMERANG DO NOVO ENSINO MÉDIO: INCERTEZAS SOBRE O FORMATO 181
Vinicius Renan Rigolin de Vicente
Gilmar Pereira da Silva

AS BASES DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL NO NOVO ENSINO MÉDIO VIA LEI 13.415 DE 2017 187
Gláucia Amaral dos Santos

APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E SLOGANS REFORMISTAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE EMTI: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO (2016- 2018) 192
José Almir Viana Nunes
André Rodrigues Guimarães
Norma-Iracema de B. Ferreira

EDUCAÇÃO E PROJETO DE VIDA: CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 13.415 DE 2017 199
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira
Alice Raquel Maia Negrão
Keline do Socorro Rodrigues de Souza

ANÁLISE DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO AMAPÁ NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2017-2022) 205
Michelle Karoline Pereira da Silva
André Rodrigues Guimarães

A EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRIZADO DA KROTON/COGNA 213
Leila Maria Costa Sousa
Vera Lúcia Jacob Chaves

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ERA DO ENSINO DIGITAL: FINANCEIRIZAÇÃO, PLATAFORMAS DE ENSINO E O TRABALHO DOCENTE 219
Paulo Italo da Silva Laredo
Vera Lúcia Jacob Chaves

A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA OFERTA DE SOLUÇÕES DIGITAIS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE INCIAL SOBRE A HOLDING VASTA EDUCAÇÃO 225
Carolina Costa da Costa
Paulo Henrique Borges Ribeiro
Fabíola Bouth Grello Kato

TRABALHO DOCENTE E PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR FINANCEIRIZADA: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES ESCRITAS (2013-2023) 231
Elioenai Silva Lazamé
Fabíola Bouth Grello Kato

FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR 238
Maria Caroline Cavalcante dos Santos
Maria Edilene da Silva Ribeiro

UM OLHAR SOBRE O CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA: LIMITES E DESAFIOS NA AÇÃO DOS CACS 243
Marilene da Silva Feijão Pereira

FORMA DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO E JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA 250
Clarisse Beatriz Benjamin Lima
Dalva Valente Guimaraes Gutierrez

CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE CAPITAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL 257
Ana Paula da Silva Carneiro
Dalva Valente Guimarães Gutierres
Maria Madalena Vieira da Silva

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL BRASILEIRA – 2014 a 2022 264
Raquel de Moraes Azevedo
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO MARANHÃO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: RE(DE)FORMAÇÃO? 271
Fabrício dos Santos Ferreira
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE BELÉM 277
Ivône Rosa Cabral
André Rodrigues Guimarães

A REFORMA DO ESTADO NEOLIBERAL: REDUÇÃO DO FINANCIAMENTO E (RE) DEFINIÇÃO DO MODELO DE GESTÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS 284
Heloisa dos Santos Brasil
Luani Lobo da Glória
Maria Edilene da Silva Ribeiro

FINANCEIRIZAÇÃO E EXPANSÃO DO GRUPO LAUREATE NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL 290
Ellen Elis da Silva Eirado
Malena Beatriz Santos Aleixo
Vera Lúcia Jacob Chaves

A ATUAÇÃO DO FERESP NO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR 296
Ana Paula Batista da Silva Brito
Fabíola Bouth Grello Kato

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA 301
Felipe Melo dos Santos
André Rodrigues Guimarães

A PROPOSTA DE RETOMADA DA DEMOCRACIA NO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONTROVÉRSIAS NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PARAENSE 307
Luiz Miguel Galvão Queiroz
Anderson Madson Oliveira Maia
Marilene dos Santos Marques

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GESTÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA PARAENSE 314
Raimundo Alexandre Moraes
Genilda Pereira Amaral
Terezinha Fátima Andrade M. dos Santos

AS MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR COMO RELEXO DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACAPÁ 318
Janaina Damasceno Picanço
Katia Paulino dos Santos

A BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 324
Patrícia Menezes dos Santos

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO, NO PERÍODO DE 2007 A 2020 330
Soraya de Nazaré Camargo Vargas
Dalva Valente Guimarães Gutierres

A EJA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UM BALANÇO ACERCA DO CUMPRIMENTO DA META 10 336
Sinei Barbosa Tenório
Valéria Silva de Moraes Novais
Vera Lúcia Ferreira da Silva

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA..... 342
Bruna Safira Araújo Costa
Dalva Valente Guimarães Gutierres

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: COM A PALAVRA A BNCC/2017 E AS DCNCR/2018 348
Maria de Lourdes Sanches Vulcão
Darllen Almeida da Silva
Norma-Iracema de Barros Ferreira

GT 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

DIÁLOGO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E DO CÍRCULO DE BAKHTIN PARA O ENSINO APRENDIZAGEM 354
Douglas Almeida de Oliveira
Selma Costa Pena

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES E INFLUÊNCIA DA UNESCO NAS LEGISLAÇÕES ENTRE O BRASIL E CHILE 361
Eduarda de Assunção Pacheco
Arlete Maria Monte de Camargo

AVALALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO/A ALUNO/A PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VISÃO DOS/AS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA MODALIDADE DE ENSINO 368
Waldir Ferreira de Abreu
Ilma Fialho de Oliveira

PERSPECTIVAS OUTRAS NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS ALBATIZADORES/AS NO CHÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DAS ILHAS DE CAMETÁ-PA 375
Lília Christiane Vanzeler Viana
Waldir Ferreira de Abreu

DIFICULDADES DOS DOCENTES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO 382
Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira
Jamille Gabriela da Silva Torquato
Maély Ferreira Holanda Ramos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O CURRÍCULO E AS CRÍTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 389
Edina Lúcia Correia Azevedo
Claudia Maria Rodrigues Barros
Carlos Nazareno Ferreira Borges

O TRABALHO E A SAÚDE MENTAL DOCENTE: CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE O TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA 396
Eliene Baltazar Costa
Maely Ferreira Holanda Ramos

PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 403
Petrônio Cavalcante
Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório

ESPERANÇAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUINDO ESCOLAS HUMANIZADORAS E TRANSFORMADORAS 409
Rayana Cristina da Silva dos Santos
Joany Santos Farias
Isabel Cristina França dos Santos

DIÁLOGOS REFLEXIVOS EM FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOB A LUZ DA DECONIALIDADE 416
Joany Santos Farias
Rayana Cristina da Silva dos Santos
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

AQUILOMBANDO A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA 423
Jonas Gomes Pinheiro
Carlos Nazareno Ferreira Borges
Renan Santos Furtado

IMPLICAÇÕES DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA..... 431
Marinalva Veras Medeiros
Waldir Ferreira de Abreu

O ADOECIMENTO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM: DADOS EPIDEMIOLÓGICOS PÓS-PANDEMIA DO CORONAVÍRUS SARS-COV-2..... 438
Julienne Edienne Pereira Pantoja Monteiro
Maria da Conceição dos Santos Costa

PNE E TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS NO CAMPO EDUCACIONAL 444
Karina Cristiane Da C. Lira
Maria da Conceição dos S. Costa

TENDÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO..... 452
Barbara Araújo da Silva
Maria da Conceição dos Santos Costa

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE 459
Barbara Araújo da Silva
Julienne Edienne Pereira Pantoja Monteiro
Karina Cristiane da Costa Lira

AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO: DA PRIVATIZAÇÃO A DESREGULAMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 466
Adriano França Borges
Mesaque Silva Correia
Renan Santos Furtado

O PROCCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 473
Orlando Sérgio Pena Mourão Júnior
Sônia Regina dos Santos Teixeira

COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENVOLVIMENTO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 480
Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva
Sônia Regina dos Santos Teixeira

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUSSÕES NA PESQUISA EDUCACIONAL..... 487
Juliane Gomes de Sousa
Sônia Regina dos Santos Teixeira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM, PARÁ 494
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro
Sônia Regina dos Santos Teixeira

CONCEPÇÃO/ÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA/S DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE: UM ESTUDO NA EAUFPA..... 501
Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Sonia Lopes Victor

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA QUEM EDUCA ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM: RECORTE DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA..... 508
Ana Paula de Araújo Barca
Sônia Regina dos Santos Teixeira

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E CONDIÇÃO DOCENTE EM BELÉM-PA: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS CONVENIADAS SEM FINS LUCRATIVOS..... 516
Luizete Cordovil Ferreira da Silva
Dalva Valente Guimarães Gutierres

O PRELÚDIO DE TCC: OS REFLEXOS DA NECROPÓLITICA BRASILEIRA PRESENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPA SOB OS CORPOS NEGROS E LGBTQIAPN+ 522
Billy de Almeida Andrade Filho
Telma Guerreiro Barroso

PROJETO OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DE MARITUBA – PA (OLIPMMA): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE DE LÍNGUA MATERNA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARITUBA – PA/SEMED..... 529
Eryton Mesquita da Paixão
Lucélia Lopes de Souza
Verônica Moreira Souto Ferreira

PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO: UM OLHAR SOBRE A CONSCIENTIZAÇÃO EM ADORNO E FREIRE..... 534
Juliane Nunes Leão
Carlos Nazareno Ferreira Borges

CRÍTICAS À PADRONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O RETROCESSO INSTITUÍDO PELA BNC-FORMAÇÃO 541
Cirlene Damasceno Picanço
Arthane Menezes Figueirêdo

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 548
Ely do Socorro Oliveira de Medeiros
Sônia Regina dos Santos Teixeira

O ENSINO ESTRUTURADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TEA: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO AEE, MUNICÍPIO DE SANTANA, AMAPÁ..... 554
Jaciône de Oliveira Góes de Souza
Revan Araújo de Souza
Ana Cabana Cabanas

REFORMADORES EMPRESARIAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)..... 561
Mayze Fonseca da Silva
Michele Borges de Souza

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PESPECTIVAS DOS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA..... 566
Vanderson Costa Carreira
Maria da Conceição dos Santos Costa
Barbara Araújo da Silva

A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO: PROJETO MAGISTÉRIO EXTRATIVISTA..... 573
Larissa Moura
Jânio Guedes
Salomão Hage

O TRABALHO DOCENTE NA ERA DA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA: ANÚNCIOS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DE WALTER BENJAMIN..... 581
Fernanda Yully dos Santos Monteiro

O LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DA LITERATURA..... 587
Naelma Sousa Rios
Elianne Barreto Sabino

ESTAGIO SUPERVISIONADO COM ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM BELÉM/PA: UMA PERSPECTIVA SOBRE O APRENDER ENSINANDO..... 593
Hevelen Beatriz Moreira Corrêa
Lucas Geovany Andrade Garcia
Izabela Pereira De Deus

A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA: APONTAMENTOS INICIAIS..... 599
Rodrigo Ramos Magno
Amanda Elissa Machado das Neves
Michele Borges de Souza

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL..... 606
Daniel Rodrigues Corrêa
Waldir Ferreira de Abreu

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONCEPÇÕES PRESENTES NOS ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – CONBAlf (2019 – 2023)..... 613
Vitória Raquel Pereira de Souza
Petrônio Cavalcante
Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: LEITURA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – UFMA..... 619
Mariana Yolanda Silva Costa
Cassandra Cristine Cutrim Silva
Joselia Reis Barros

GT 4 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL

A TEORIA QUEER COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DO GÊNERO E SEXUALIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL..... 626
João Vinicius Monteiro Ferreira
Lilian Silva de Sales

POLÍTICA EDUCACIONAL E DIVERSIDADE: A POLÍTICA EDUCACIONAL ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO A TRANSLGBQIAP+FOBIA NA EDUCAÇÃO..... 632
Antonio Mateus Pontes Costa
Helena Cristina Guimaraes Queiroz Simões
Alexandre Adalberto Pereira

DISSERTAÇÕES DA LINHA DE PESQUISA PROCESSOS EDUCATIVOS E IDENTIDADES AMAZÔNICAS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFAM PUBLICADAS ENTRE 2017 E 2021: UM OLHAR ESTATÍSTICO, EPISTEMOLÓGICO E CRÍTICO..... 639
Claudio de Almeida Silva
Érlis dos Santos Karipuna
Igor Colares Pena

EDUCAÇÃO DOMICILIAR E POLARIZAÇÃO IDEOLÓGICA: POR QUE OS HOMESCHOOLERS "TEMEM" A INSTITUIÇÃO ESCOLA?..... 645
Claudio de Almeida Silva
Adalberto Carvalho Ribeiro

PRODUÇÃO ACADEMICA PARAENSE SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DA ANPED NORTE..... 651
Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima
Sônia Maria da Silva Araújo

A EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA..... 657
Cleumir Pereira Leal
Carlos Jorge Paixão

A FORMAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UM ENSINO MERCADOLÓGICO E NÃO EMANCIPATÓRIO..... 664
Rodrigo Coutinho Santos
Cristian Rafael Silva Souza
Carlos Nazareno Ferreira Borges

POR UMA EDUCAÇÃO "DONDE QUEPAN MUCHOS MUNDOS" – UM GIRO TERRITORIAL E POLITICAMENTE ONTOLÓGICO ÀS ESCOLAS PÚBLICAS..... 670
Ceane Andrade Simões

GT 5 – POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AMBIENTAL

INVESTIGANDO INTERFACES ENTRE UNIVERSIDADES E ESCOLAS DO CAMPO E RURAIS NO BRASIL E NA ESPANHA: PROPOSTA DE PESQUISA..... 674
Álida Angélica Alves Leal

POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO, NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TERRITÓRIOS RURAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE..... 680
Maria do Socorro Dias Pinheiro
Carlos Nazareno F. Borges
Maria Juliete Gonçalves Pinto

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..... 687
Jerry Wendell Rocha Salazar
Salomão Mufarrej Hage

GT 6 – HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

INFÂNCIA OITOCENTISTA NO CONTO "O CRIME DO TAPUIO" DE JOSÉ VERÍSSIMO..... 693
Rodrigo Moura Queiroz
Érica de Sousa Peres
Laura Maria da Silva Araújo Alves

PARA ALÉM DAS LETRAS DO JORNAL: AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES JORNALÍSTICAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO..... 699
Laise Evangelista de Miranda
Welington da Costa Pinheiro

O JORNAL DO MAROJA COMO UM INSTRUMENTO HISTÓRICO: O USO DO JORNAL DA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE ENSINO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS 65 ANOS DA ESCOLA MAROJA NETO (1968 – 2023)..... 706
Lucas Carnevale Machado

O IDEÁRIO DEFENDIDO POR THEODORO BRAGA SOBRE RECREIO PRESENTE EM SEU DISCURSO NO RELATÓRIO DE DEZ MESES DE DIREÇÃO DO INSTITUTO LAURO SODRÉ..... 713
Laura Maria Araújo Alves
Mayara Teixeira Sena
Angélica Tassiane dos Santos Barros

A CULTURA MATERIAL ESCOLAR DO COLÉGIO PAES DE CARVALHO: UMA ANÁLISE DE OBJETOS ESCOLARES E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (1930 A 1940)..... 719
Tayana Helena Cunha Silva
César Augusto Castro

VOZES DA INTERNAÇÃO: A ESCUTA DA EDUCAÇÃO NAS VOZES DE EX-INTERNOS DA COLÔNIA DE MARITUBA/PA (1940-1970)..... 725
Moises Levy Pinto Cristo
Laura Maria Silva Araújo Alves

UM BREVE ENSAIO SOBRE A HISTÓRIA DA “ESCOLA DE CEGOS” DO PARÁ (1953 – 1966)..... 731
Luciana Dias da Costa

A CONGREGAÇÃO RELIGIOSA FILHAS DE MARIA AUXILIADORA E A EDUCAÇÃO FEMININA: DA ITÁLIA A BELÉM DO PARÁ (1934-1937)..... 737
Maria Lucirene Sousa Callou
Laura Maria Silva Araújo Alves

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DO GRUPO ESCOLAR VILHENA ALVES NA OBRA BELÉM, BELÉM (1940)..... 742
Laura Maria Silva Araújo Alves
Guthemberg Felipe Martins Nery

PADRE JOÃO FELIPE BETTENDORFF: UM INTELECTUAL NA AMAZÔNIA COLONIAL..... 748
Jane Elisa Otomar Buecke
Sonia Maria da Silva Araújo

CONHECIMENTO FILOSÓFICO E FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA AMAZÔNIA PARAENSE..... 754
Carlos Jorge Paixão
Dilza Maria Alves Rodrigues
Suellen Nathasha dos Anjos Costa

O LUGAR DAS PAIXÕES NO PROJETO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU..... 760
Sandro Melo Batalha Cardoso
Damião Bezerra Oliveira

GT 7 – EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E JUVENTUDE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS REFUGIADOS NA CIDADE DE BOA VISTA-RR..... 767
Sandra Milena Palomino Ortiz
Ivany Pinto Nascimento

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E VALORES SOCIOMORAIS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 2018 E 2022..... 773
Edla Mara Nogueira Vidal
Ivany Pinto Nascimento

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DAS FESTAS CÍVICAS DURANTE A SEMANA DA PÁTRIA EM BELÉM DO PARÁ E SUA INTERSEÇÃO COM A EDUCAÇÃO 2010 A 2020..... 780
Marcelo de Jesus Santos
Welington da Costa Pinheiro

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESQUISADORAS SOBRE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO ESTADO DO PARÁ: EDUCAR OU TREINAR?..... 787
Andréa Silva Vieira
Ivany Pinto Nascimento
Sônia Eli Cabral Rodrigues

N'RONDO 1 (N'SONDO 2) E ESCOLA: TERRITÓRIOS DE PRESERVAÇÃO DOS DIREITOS DAS MENINAS JOVENS EM MOÇAMBIQUE!?..... 794
Sónia André
Lúcia Isabel da Conceição Silva

GT 8 – DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TIMOR-LESTE: OPRESSÕES E ALTER PROCESSOS PEDAGÓGICO-DECOLONIAIS..... 799
Avelino Lemos
Waldir Ferreira de Abreu

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS CURRICULARES NA RCNEI, DCNEI E BNCCEI..... 805
Débora Renata Muniz Almeida
Waldir Ferreira de Abreu

O ENSINO DE HISTÓRIA ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MACAPÁ/AP..... 811
Eliana da Silva Ribeiro
Waldir Ferreira de Abreu

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE CAPITÃO POÇO (PA): UMA PESQUISA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL..... 817
Deise Ferreira dos Santos
Waldir Ferreira de Abreu

DIDÁTICA EM MOVIMENTO: OS DESAFIOS SOBRE OS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS NA ARTE DE ENSINAR..... 823
Isabell Theresa Tavares Neri
Lúcia Isabel da Conceição Silva

A PERSPECTIVA DECOLONIAL E AS PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA ILHA DO MOSQUEIRO..... 829
Crisley Cabral Pereira
Waldir Ferreira de Abreu

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES..... 835
Ilma Fialho de Oliveira
Waldir Ferreira de Abreu

INTERFACES ENTRE A DECOLONIALIDADE E OS SUJEITOS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE ÁFRICA..... 841
Elielma do Socorro Lobo dos Santos
Waldir Ferreira Abreu

O DEUS DOS OPRIMIDOS TEM COR: DECOLONIALIDADE E A TEOLOGIA NEGRA DA LIBERTAÇÃO..... 846
Daniele da Silva Costa
Waldir Ferreira de Abreu

SABERES ANCESTRAIS DE MULHERES NEGRAS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX..... 852
Adriane Raquel Santana de Lima
Débora Teixeira da Rocha

AS QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E O DESENHO METODOLÓGICO DO CÍRCULO DE CULTURA FREIRIANO..... 857
Mesaque Silva Correia
Marcos Renan Freitas de Oliveira
Carlos Nazareno Ferreira Borges

"ENTRE O RIO E A MATA": UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR NAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA..... 863
Maria Francisca ribeiro Correa
Waldir Ferreira de Abreu

INDICATIVOS DECOLONIAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS..... 869
Maria Helena de Lima Aood
Waldir Ferreira de Abreu

A TRANSMODERNIDADE COMO PRINCÍPIO FILOSÓFICO E FIM DA PRÁXIS CIENTÍFICA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL..... 875
Alder de Sousa Dias
Waldir Ferreira de Abreu

A PERSPECTIVA AFRODIASPÓRICA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA DIÁSPORA NEGRA EM BELL HOOKS E LÉLIA GONZALEZ..... 881
Carlos Henrique Garcia de Souza
Lucia Isabel da Conceição Silva

A SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES DAS REDES MUNICIPAIS DE ALTAMIRA, BRASIL NOVO E VITÓRIA DO XINGU/PA

Keila Simone dos Anjos – UFPA / Brasil / simonekeila2019@gmail.com
Dalva Valente Guimarães Gutierres – UFPA /Brasil / dalva.valente@gmail.com

GT 01: Gestão e Financiamento da Educação

Resumo: O estudo analisa a situação funcional dos docentes que atuam em municípios paraenses situados no âmbito de influência dos impactos sociais e ambientais da construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte, na Região Xingu: Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu. Como metodologia utilizou-se levantamento bibliográfico e documental além de dados capturados do *site* do INEP tendo como base o ano de 2011, início de funcionamento da UHE e o ano de 2020. Os dados nos permitem inferir que o número de professores em regime de contrato temporário aumentou no período. Em 2020, Altamira apresenta 76,0% do total de professores contratados, Brasil Novo 81,2% e Vitória do Xingu 63,3% nessa mesma situação, o que revela a falta de valorização desses docentes.

Palavras-chave: Carreira Docente; Situação Funcional; Professores Temporários.

Introdução

O estudo apresenta uma análise da situação funcional dos docentes que atuam nos municípios de Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu, situados no âmbito de influência dos impactos sociais e ambientais da construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte, na Região Xingu, iniciada em 2011 que trouxe sérias implicações para a vida das populações locais. Neste mesmo período, o governo federal tornava plena a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), vigente de 2007 a 2020, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 com a inclusão de todas as matrículas da educação básica. Esse fundo pleiteava a valorização do professor mediante ingresso exclusivamente por concurso público, Piso salarial profissional e Plano de Carreira. O presente estudo se dedicou a investigar as implicações dessas mudanças para a organização da carreira desses professores, mais especificamente no que diz respeito ao vínculo funcional, ou seja, de que forma vem se dando o ingresso dos professores no serviço público nas redes municipais de ensino desses municípios, na perspectiva de identificar indícios de (des)valorização dos professores nesses municípios.

Metodologia

A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e documental. Como fonte utilizou-se os Planos de Carreira dos professores dos três municípios pesquisados e os editais de concursos públicos realizados por esses municípios. Os dados quantitativos da situação funcional dos docentes foram capturados do *site* do INEP.

A Valorização dos Profissionais Docentes e as formas de ingresso por concurso

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Entre as diretrizes, objetivos e metas do PNE (2001/2010) para os níveis e modalidades de ensino, destacamos as direcionadas ao magistério da Educação Básica, em especial as dedicadas à valorização do magistério, onde se reconhece que a melhoria da qualidade do ensino só poderá ser alcançada se for promovida a valorização do magistério, sem a qual serão inúteis os esforços para alcançar as metas estabelecidas no PNE. Segundo o documento, a valorização do magistério só poderia ser obtida por meio de uma política global que envolva formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (Brasil, 2001).

De acordo com o PNE (2001/2010), ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas (BRASIL, 2001). Além de outras razões que desestimulam o professor em continuar na função docente, o documento assevera que salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais, pois, faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (Brasil, 2001).

Respaldado na LDB de 1996, o PNE (2001/2010) reconheceu a elaboração ou reformulação dos planos de carreira do magistério como um importante passo e instrumento na valorização do magistério. O novo PNE aprovado em 2014 (Lei nº 13.005/14) com vigência até 2024 reitera a obrigatoriedade de criação de Planos de carreira e ingresso por meio de concurso público.

Assim, o próprio Plano afirma que a valorização do magistério depende dos dois lados, do poder público e dos professores:

> Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores (Brasil, 2001).

Apesar de reconhecer a necessidade de uma carreira atraente e, assim, reduzir o abandono dos profissionais na função docente, de acordo com Pereira e Severo (2019, p. 166), a maioria das metas do PNE (2001/2010) não alcançou o percentual proposto ou evoluíram em partes, pois, segundo os autores, o Plano não contou com uma periodicidade no monitoramento de suas metas, sendo divulgada, pelo Ministério da Educação, apenas uma avaliação que corresponde ao período de 2001 a 2008.

> A carência de monitoramento e avalição, principalmente dos planos subnacionais, e os outros fatores supramencionados, transformaram o Plano Nacional de Educação em uma mera carta de intenção (Pereira; Severo, 2019, p. 166).

O artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, afirma que a investidura em cargo ou emprego público depende de "aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego" (BRASIL, 1988). Sobre essa temática, Santos (2009, p. 14) entende o concurso público como peça-chave "à profissionalização da profissão docente", e Weber (2002) o concebe como um mecanismo de seleção dos funcionários mais aptos, que encontrou lugar na sociedade moderna.

A CF também prevê "casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público" (Brasil, 1988). Todavia, "o legislador ordinário tem se valido desta forma excepcional para burlar a regra constitucional de investidura no serviço público por meio de concurso público" (Jandce, 2023, p. 10), pois, ao firmar que a continuidade do serviço público deve prevalecer, permitiu que a regra do concurso público fosse colocada de lado.

Situação Funcional dos Docentes em Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu

Os três municípios possuem Planos de carreira e remuneração de professores[1], que preveem como forma de acesso ao serviço público municipal o concurso de provas e títulos. Contudo, pelos últimos editais de concursos públicos lançados[2], verificamos que Brasil Novo realizou o último há 18 anos, em 2005, enquanto Altamira promoveu o último concurso em janeiro de 2020, mas só começou a convocar os aprovados em fevereiro de 2021, por isso os

[1] Em Altamira, neste período a carreira foi regulamentada por duas legislações: Lei nº 1.553/2005 e Lei nº 3.308/2019; em Brasil Novo o PCCR foi aprovado pela lei nº 74/2005 e em Vitória do Xingu a carreira foi regulamentada pelas leis: Lei nº 119/2005 e Lei nº 296/2018.

[2] Altamira lançou os seguintes editais: nº 01/1997, nº 02/2005, nº 01/2012 (cancelado) e 01/2020; Brasil Novo lançou o edital nº 01/2005 e Vitória do Xingu lançou o nº 01/2005 e nº 01/2018.

dados de docentes concursados acabaram não entrando para o censo de 2020, e Vitória do Xingu realizou o último em 2018, conforme o quadro:

Tabela 1 – Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública, por Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa – Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu (2011 e 2020)

Ente	Anos	Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública								
		Total	Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa							
			Concursado				Contrato Temporário			
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
Altamira	2011	1968	535	26	140	369	449	1	18	430
	2020	2422	424	30	156	238	787	3	20	764
Brasil Novo	2011	426	92	-	42	50	121	-	7	114
	2020	428	59	-	24	35	155	-	3	152
Vitória Xingu	2011	236	48	-	17	31	70	-	1	69
	2020	546	117	-	36	81	156	-	16	140

Fonte: INEP.

A tabela 1 apesenta a evolução do número de professores concursados e contratados, que atuam na Educação Básica, nas redes públicas federal, estadual e municipal, nos anos de 2011 e 2020, nos municípios de Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu. Os dados apresentados revelam que os municípios são os responsáveis pela maior parte dos docentes na Educação Básica, visto que as matrículas são municipalizadas desde o final da década de 1990, com a implementação do Fundef e da política de municipalização criada pelo governo estadual.

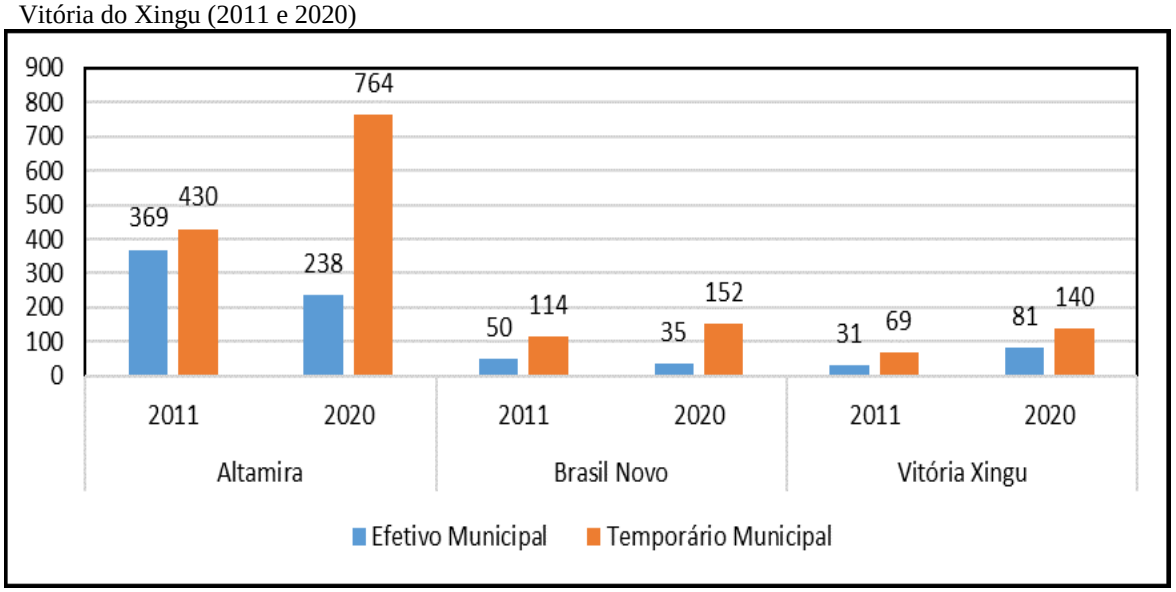
Ao compararmos o número de professores por dependência administrativa nos três municípios, verificamos que somente em Altamira o Governo Federal possui docentes na Educação Básica, sendo que o número de concursados é superior ao de contratados. Na rede estadual deste mesmo município o número de docentes cresceu de 158 professores em 2011 para 176 em 2020, observando-se um percentual de crescimento 11% tanto para efetivos quanto para contratados.

No município de Brasil Novo, a quantidade de funções docentes na rede estadual reduziu significativamente, pois saiu de 49 professores em 2011 para 27 em 2020, reduzindo em - 43% de professores com concurso público e em -57% os de contratados, saindo de 3 para 1 professor.

Em Vitória do Xingu, a quantidade de docentes da rede estadual saltou de 18 em 2011 para 52 em 2020, com crescimento de 111% de professores efetivos. Como em 2011 possuía somente um professor contratado e 16 na mesma situação em 2020, passou a registrar um crescimento percentual de 1500%. Os dados demonstram que as redes municipais assumem a maior parte do corpo docente da Educação Básica, tendo em vista a

municipalização das matrículas, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Número de Docentes da Rede Pública Municipal, por Tipo de Vínculo – Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu (2011 e 2020)



Fonte: INEP

De acordo com os dados a tabela 1, os três municípios apresentam crescimento no número de docentes. Altamira tem o maior quantitativo de funções docentes, sendo 799 em 2011 e 1002 em 2020, um aumento de 25%. Brasil Novo registra o menor número de professores, 164 em 2011 e 187 em 2020, e apresenta a menor variação, 14%, enquanto Vitória do Xingu registrava 100 docentes no ano de 2011 e 221 em 2020, sendo o maior crescimento percentual, 121%.

Quanto ao vínculo empregatício no âmbito das redes municipais, no ano de 2011 a 2020, Altamira reduziu o número de professores concursados em -35%, enquanto os contratados cresceram 78%. Brasil Novo também não apresenta um quadro favorável à efetividade na carreira, pois reduziu o número de professores efetivos em -30% e aumentou os contratados em 33%. Vitória do Xingu foi o que mais cresceu em percentuais o número de professores com carreira, 161%, em contrapartida, aumentou o número de docentes contratados em 102%. No entanto, os contratos temporários representavam 76,0% do total de professores em Altamira, 81,2% dos professores em Brasil Novo e 63,3% dos professores em Vitória do Xingu o que revela a falta de valorização dos docentes dessas localidades, pois atuam com direitos limitados.

Conclusões

Os dados apresentados pelos três municípios nos leva a concluir que vem diminuindo o número de professores concursados em Altamira e Brasil Novo e crescendo o número de contratos temporários. No entanto, apesar de Vitória do Xingu ser o único município a apresentar crescimento do número de docentes efetivos na carreira, o número de professores contratados ainda supera o de concursados.

Esse cenário revela a ineficiência na implementação das políticas públicas de carreira docente, no âmbito dos municípios ao compararmos com os níveis federal e estadual, pois, em âmbito Federal, 91% dos professores são concursados e no estadual 89%, conforme o censo de 2020. No caso dos municípios investigados, a situação é inversa. Altamira apresenta 76,0% do total de professores contratados, Brasil Novo 81,2% e Vitória do Xingu 63,3%.

Desse modo, mesmo com a existência de inciativas legislativas que pleiteiam a valorização docente, como o PNE (2001 – 2010) e o Fundeb (2007 – 2020), por exemplo, não verificamos resultados positivos na esfera municipal. Uma situação que revela a necessidade de avanços nessa direção, onde muita luta ainda se faz necessária.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília. 1988.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília. 1996.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília. 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 e 2020**. Brasília. 2011.

JANDCE, shandallye. Contratos temporários na administração pública. Monografias Brasil Escola. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/direito/contratos-temporarios-na-administracao-publica.htm#indice_1. Acesso em: 18 out. 23.

PEREIRA, Jhonata Moreira. SEVERO, Denise. **O Processo de Monitoramento e Avaliação do Plano Nacional de Educação:** breve histórico no PNE 2001-2011 e premissas do Ministério da Educação para o PNE 2014-2024. p. 146 – 166.

SANTOS, Lívia Freitas dos. **O concurso público no processo de profissionalização docente**: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de história aprovados. Dissertação. 2009. PUC-SP.

WEBER, MAX. 2002. **Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro. LTC Editora.

O NOVO PAPEL DA GESTÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Genilda Teixeira Pereira Amaral - UFPA / Brasil / genilda@ufpa.br
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA / Brasil / tefam@ufpa.br

GT 01: Gestão e Financiamento da Educação

Resumo: O texto tem por objetivo analisar o novo papel da gestão na universidade pública no processo de reestruturação produtiva. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental identificou-se que a reestruturação produtiva impactou diretamente as universidades públicas a partir de 1970 com intensificação nos anos de 1990, no caso brasileiro, com a subordinação da lógica universitária de formação humana a uma vertente norteada para responder aos anseios de mercados que desde então deixaram de ser um dos nexos de trabalho para se tornar o centro do trabalho apresentando consequências como a organização interna em favor dos fluxos mercantis, formação para o mercado, gestão por resultados e tentativas permanentes de implantar um modelo de gestão via organizações sociais (OS's) no espaço público.

Palavras-chave: Universidade pública, Reestruturação produtiva, Gestão do Ensino Superior.

Introdução

O processo de reestruturação produtiva emergiu a partir da década de 1970, em função da grande crise do capitalismo e da derrocada do paradigma fordismo/taylorismo em meio ao processo de produção e acumulação industrial. Nesse contexto, surgiu, no plano econômico, a retomada do modelo liberal – ou neoliberal –, pautado na predominância máxima do setor privado e a mínima intervenção do Estado na economia com desdobramentos na concepção de educação do Brasil, país em desenvolvimento que reproduz o ideário global dos países desenvolvidos (Pena, 2017; Pereira, 2019).

A compreensão do contexto de reestruturação produtiva e sua economia globalizada na atual sociedade de avanço tecnológico crescente considera o conhecimento como algo importante para o desenvolvimento da sociedade. Uma vez que as ações produzidas pelo conhecimento "visam garantir não apenas a reprodução do capital, mas também sua expansão e sua organização produtiva" (Anes, 2021, p.02)

Logo, o processo de mudanças nas questões socioeconômicas provoca uma nova posição para a gestão do ensino superior, aqui analisada com destaque, que visa atender às demandas da sociedade. Assim, para gerar conhecimento e capacitar o indivíduo, a Universidade é chamada a revisar seu papel e se mostrar como instituição que contribui para a

criação da riqueza de um Estado, reforçando que "a forma como hoje é discutido o papel do ensino superior tem sido significativamente influenciada por considerações econômicas" (Teixeira, 2009, p. 09).

Nesse viés, o texto tem por objetivo analisar o novo papel da gestão na universidade pública no processo de reestruturação produtiva. A metodologia consiste na pesquisa bibliográfica e documental.

Reformas na vertente da reestruturação produtiva

No Brasil, é possível demarcar três reformas administrativas do Estado, a primeira em 1936, que buscava superar o patrimonialismo e o atraso no País, implementando um novo modelo de Estado racional legal burocrático, a denominada reforma burocrática, a segunda, nos anos de 1967, no governo ditatorial, por meio do Decreto-Lei 200 de 1967, sancionado e implementado pelo governo dos anos autoritários do Brasil (1964/1984), também com discurso de modernização, da flexibilização, da desburocratização, e, especialmente da descentralização que poderia se dá em três níveis, conforme seu Art. 10: da direção para o da execução, dentro dos quadros da administração do Estado; ii) da administração central para os entes federados e iii) da órbita federal para a esfera privada, por meio de contratos e concessões. A terceira reforma, nos anos 1990, foi denominada gerencial (Santos, 2012).

Tais reformas tinham como centro o setor privado na condução do fluxo de trabalho porque sua lógica de organização passou a ser o parâmetro a ser seguido que deveria ser replicado por outros setores e instituições, o que incluiu as Universidades públicas no reordenamento de sua função social agora alinhada a cumprir as demandas do mercado numa lógica de subordinação.

A Reforma da Gestão Pública dos anos 1990 criou novas instituições e definiu novas práticas que permitiram transformar os burocratas clássicos em gestores públicos. O objetivo central foi reconstruir a capacidade do Estado, tornando-o mais forte do ponto de vista administrativo. O pressuposto de reforma que foi adotada no Brasil era o de que só um Estado capaz de garantir e regular um mercado que consiga alocar com eficiência os fatores de produção (Bresser-Pereira, 1996).

Tal reforma foi entendida como necessária para estabelecer um sistema mais equitativo, eficiente e de maior qualidade pautados pela ética e transparência, em superação ao modelo anterior, denominado burocrático. Os reformistas – como os grupos políticos neoliberais, grupos empresariais e organismos internacionais – afirmam que o Estado não

possui recursos suficientes para o atendimento dos setores sociais, como as universidades públicas (Brasil, 1995).

A reorganização das Universidades públicas brasileiras que inclui a gestão das mesmas a partir do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) nos anos 1990 na intensificação da reestruturação produtiva trouxe consequências percebidas até os dias atuais porque houve a subsunção de uma Instituição como foco na formação humana e social a uma vertente de formação para responder ás demandas do mercado, o que modificou ao longo dos anos seu papel.

A preocupação com os resultados e a relação com a prestação de serviços deposita na comunidade e a situa no contexto de seus próprios problemas. Percebe-se aqui, o distanciamento com o modelo democrático e, concernente às práticas descentralizadoras e Azevedo (2002, p. 60) adverte que, "uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido, como contraponto o aumento dos controles centralizados" e, portanto, na contramão do movimento de democratização depreende-se que, no modelo gerencial, cada vez mais afeito no espaço das escolas públicas converte o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços.

Ocorre que, nas atuais políticas de gestão aplicadas no interior das universidades, existem fortes influências das teorias de administração moderna, centradas na figura do gerente, que centraliza o poder político de uma dada instituição, com algumas adequações, sendo defendidas pelos teóricos neoliberais que assumem a responsabilidade pela modernização das últimas décadas, em meio ao processo de mercantilização da Educação Superior.

Nesse sentido Groppo (2006, p.08) afirma:

> Na concepção neoliberal a gestão concebida como gerenciamento, submetendo a educação em todos os níveis aos ditames da racionalidade técnica, fundada nos critérios da eficiência e competitividade que instrumentalizam a universidade à lógica de mercado.

Para Oliveira (2007), esse novo paradigma de gestão da educação brasileira se apresenta transvestido de descentralização financeira, flexibilidade administrativa, desregulamentação dos serviços, seguindo as tendências do desenvolvimento do atual Estado brasileiro. Por sua vez, as exigências mercadológicas são produtivistas e para tanto exigem critérios "eficientistas".

Nas últimas décadas, foi desencadeado um processo de reforma na estrutura organizacional do Estado e das instituições sociais, o que vem ocorrendo em sintonia com as

imposições da nova ordem mundial do capital que, por sua vez, estabelece os referenciais norteadores das questões socioeconômicas e políticas, uma vez que é o capital que determina a vida em sociedade, como afirma Marx (2008).

Diante disso, os reformistas solicitaram a remodelagem da gestão universitária para torná-la adequada aos critérios de produtividade e de qualidade e, assim, poder contribuir efetivamente para a saída da crise. Esta nova gestão na verdade é uma estratégia no processo de enfrentamento da crise do capital e da consolidação do modelo político internacional.

No caso das universidades públicas, as atuais políticas de gestão, no decorrer da Reforma do Estado, são influenciadas pelas teorias modernizadoras difundidas pelos organismos internacionais e consentidas internamente. Estas perpassam pelo planejamento eficiente, pela avaliação produtivista, pela descentralização administrativa como mecanismo de aquisição de recursos financeiros junto ao mercado.

Na gestão gerencial, a administração é centralizada e personificada na figura do gestor central, no caso da Universidade, no reitor, restringindo a atuação autônoma das instâncias colegiadas por meio do seu planejamento estratégico (Amaral, 2017). Trata-se de uma autoridade de chefe, de controlador, que exerce a mediação entre a instituição e os interesses externos, estando comprometido com este segundo, o que de fato, não representa o compromisso de salvaguarda como princípio fundante da gestão, a autonomia e participação efetiva. Para os reformistas, as instituições não estariam administrando bem os recursos e potencializando as atividades para gerarem maiores e melhores resultados, diante de um Estado, que por sua vez, não possui recursos suficientes para atender as necessidades do cidadão-cliente como afirma Oliveira (2007).

Esse modelo de gestão vinculado à lógica de mercado respalda formas de avaliação com vistas ao controle de resultados e comparação de produção com o estabelecimento de *rankings*, por meio de divulgação pública de resultados alcançados gerando competição e supervalorizando os ideais do neoliberalismo (Laval, 2019).

Outro aspecto que realça na lógica neoliberal é que dificilmente observamos acontecer processo de avaliação do órgão de gestão, considerando seus vários aspectos. Ao mesmo tempo em que sobre a gestão da instituição recaem as responsabilizações pelo fracasso ou sucesso dos resultados, o que desresponsabiliza o Estado.

Além do que os gestores são cobrados por meio de “Contrato de gestão” para que a instituição produza cada vez mais. Diante das cobranças pelo alcance de metas estabelecidas. Para o neoliberalismo, a participação na gestão é de caráter instrumental, como um

mecanismo para defender as liberdades individuais e competitivas e não da coletividade.

Nessa concepção política, a autonomia institucional se articula à lógica de mercado, resumindo-se na aproximação a fim de adquirir meios econômicos para a manutenção de seus projetos e demais atividades, bem como, complementação salarial para os profissionais que são aspectos da gestão. Desse modo a democracia com participação e autonomia institucional se torna mera expressão legal, pois na lógica neoliberal a gestão apresenta como características o controle, centralidade no gestor, resultado produtivista, dentre outros que correspondem aos interesses mercadológicos.

Conclusões

As reformas nas últimas décadas no Brasil introduziram mudanças na organização produtiva, por meio do que se convencionou chamar de reestruturação produtiva, o que tem implicado no reordenamento da produção e acumulação, alterando processos e relações de trabalho, mediante inovações no sistema produtivo e nas modalidades de gestão, consumo e controle da força de trabalho.

A reestruturação produtiva impactou diretamente as universidades públicas desde os anos 1970 com intensificação nos anos 1990 a partir da subordinação da lógica universitária de formação humana a uma vertente norteada para responder aos anseios de mercados que desde então deixaram de ser uma dos nexos de trabalho para se tornar o centro do trabalho que apresentou consequências dentre elas a organização interna em favor dos fluxos mercantis com a introdução da lógica de competição, formação para o mercado, gestão por resultados, gestão centralizada e tentativas permanentes de implantar um modelo de gestão via Organizações Sociais no espaço público.

Referências

ANES, R. R. M. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. Germinal: **marxismo e educação em debate**, v. 13, p. 277-295, 2021.

AMARAL, G. T. P. **A gestão superior da Universidade Federal do Pará no contexto do PDI.** 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

AZEVEDO, M. L. N (2015). “Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado.” *Anais*... XXIII Seminário da rede Universitas/Br, 2015. Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. Belém/PA.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado**. Plano Diretor da**

Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Brasília, DF: MARE,1995.

GROPPO, Luís Antonio. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo. 2019.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. SP: Abril Cultural 1983. Livro primeiro.

PENA, Rodolfo F. Alves. **"Reestruturação produtiva";** *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/reestruturacao-produtiva.htm>.

TEIXEIRA, Pedro Nunes. **Financiamento do ensino superior: desafios e escolhas**. 2 Ciclo de Seminários Internacionais. Educação no século XXI: modelos de sucesso. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

PEREIRA, M.S.V. **O controle social do Observatório Social de Abaetetuba/PA na gestão pública da educação municipal**. 235f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

SANTOS, T. F. A. M. dos. A gestão da escola e a formação dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 45-54, 2012.

GESTÃO GERENCIALISTA DA EDUCAÇÃO: COERÊNCIA AOS DITAMES DO CAPITAL

Francisco de Assis Pereira Filho – UFPA / Brasil /francisco.qui@hotmail.com
Hugo Lima Araújo – UFPA / Brasil / hugoaraujo986@gmail.com
Maria Edilene da Silva Ribeiro – UFPA / Brasil / mariaedileneribeiro@yahoo.com.br

GT 01: Gestão e Financimanto da Educação

Resumo: Este resumo é consequência de estudos teóricos que temos feito durante o percurso da construção de tese do doutorado, onde buscamos analisar a gestão gerencialista da educação em coerência aos ditames do capital. Como referencial teórico-metodológico optamos pelo materialismo histórico-dialético, por possibilitar desvendar a essência do fenômeno. Afirmamos que a inserção da gestão gerencial no âmbito educacional com centralidade nos interesses mercadológicos afronta o cerne da gestão democrática no cumprimento de sua função social.

Palavras-chave: Gestão educacional; Capital; Neoliberalismo.

Introdução

Este resumo foi construído a partir de uma análise teórica sobre a gestão gerencialista da educação[3] em coerência aos ditames do capital, buscando retomar a historicidade do fenômeno no Brasil a partir da década de 1980, apontando sua relação com as políticas neoliberais[4] e suas consequências para o sistema educacional. De tal modo, esse texto é consequência de estudos teóricos que temos feito durante o percurso da construção de tese de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Metodologia

Como referencial teórico-metodológico optamos pelo materialismo histórico-dialético, por possibilitar desvendar a essência existente por trás da aparência do fenômeno. Nesse sentido, Martins (2006) ressalta que a superação da aparência em busca da essência provém da descoberta das tensões imanentes do fenômeno a partir do seu desenvolvimento

[3] Função atribuída à escola na formação de competências e objetivos de eficácia, características estas fixadas em uma sequência lógica sob os auspícios da revolução gerencial, que tem por objetivo principal gerir a escola como uma empresa (Laval, 2004).

[4] O neoliberalismo é uma teoria política e econômica que fomenta a ideia de que é necessário promover as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, fortalecer os direitos à propriedade privada, livre mercado e livre comércio. Assim, o Estado apenas cria e mantém uma estrutura institucional adequada para a realização de tais práticas (Harvey, 2008).

histórico, é a compreensão do fenômeno em sua processualidade e totalidade.

Para fundamentar esse estudo teoricamente e compreendermos as contradições da gestão gerencialista da educação em meio às contradições do capital e interesses mercadológicos, procedemos um levantamento bibliográfico e selecionamos autores como: Harvey (2008), Martins (2006), Marx (1983 e 1993), Oliveira (2005), Paro (2008), Peroni (2008), Shiroma (2006) e Vieira (2004).

Discussão dos dados

O gerencialismo na educação é um modelo de gestão educacional inspirado na administração empresarial, empregado principalmente, nos espaços privados. Essa forma de gerir o ensino, configura-se e surge no cenário atual da educação brasileira, contrapondo-se aos movimentos sociais e reivindicações políticas da década de 1980 que fomentaram a inclusão das diretrizes e princípios democrátricos na Constituição Federal (CF) e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), princípios estes que serviram de base para a concepção da gestão democrática nas escolas públicas.

O gerencialismo é, historicamente, resultado dos embates e contradições ocorridas, principalmente, na década de 1980, tendo o Estado neoliberal como o grande mentor deste processo, ao atender aos ditames da classe empresarial e capitalista, trazendo como pano de fundo uma crítica velada à administração burocrática, coisificando o Estado como inoperante e ineficiente, e claro, evidenciando o sistema gerencial e empresarial como a solução de todos os problemas da gestão pública educacional. De acordo com Shiroma (2006, p.4),

> O sistema gerencial é apresentado como a solução racional para um melhor uso eficiente dos recursos públicos, sistema este que pode ser adotado em qualquer organização, seja ela pública ou privada, persegue aumentar a eficiência máxima, e por conseguinte, a mais alta performance, resultando em efetividade e dinamismo.

Mais especificamente, no Brasil, em 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso[5] creditou ao tamanho do Estado e as suas despesas desnecessárias, conforme seu ideário neoliberal, os fatores cruciais para a "crise brasileira" à época. Afirmou-se que:

> [...] a crise por qual passa o Brasil, dá-se em função de o Estado ter se desviado de suas funções precípuas, para focar no âmbito produtivo, acarretando graves impactos negativos na prestação dos serviços públicos para a sociedade brasileira. (Pereira, 1996, p.235).

[5] Exerceu o mandato de Presidente do Brasil por dois períodos consecutivos de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002.

Neste cenário, Bresser Pereira[6], institucionaliza o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), com o objetivo de recuperar o déficit das contas públicas e saneamento do "rombo fiscal". Este tipo de ação proporciona a intervenção do mercado, não só no setor econômico, mas também no social, via organizações públicas não estatais, encontrando na educação um terreno fértil para sua penetração.

O Estado é tido como *regulador*, visto que ao mesmo tempo em que delegava aos "escalões inferiores a ação rotineira, também padronizava as ações cotidianas, conforme as normas de um gerenciamento "dito participativo" (Laval, 2004, p.13). Com essa medida, a instituições públicas passam a se responsabilizarem tanto pelo mérito quanto pelo insucesso dos serviços prestados, sendo que o Estado passa a se eximir do seu papel de conduzir e executar as políticas públicas e sociais.

A concepção gerencial[7] desponta como uma contradição ao processo de democratização social, e por conseguinte, à gestão democrática da educação. Evidenciam-se nesse período, embates históricos dos movimentos sociais, pesquisadores, professores, sindicatos etc. identificados com a causa educacional crítica e emancipatória, em conflitos marcantes e contra a gestão empresarial nos sistemas de ensino e às possíveis fontes de financiamento para a estrutura educacional. É no bojo desse contexto que surge a referência da máxima lógica empresarial, enquanto modelo de gestão educacional eficiente.

> Essa referência à performatividade privada surge, geralmente, do pressuposto de que os recursos para a educação são vultuosos, e que o grande problema seria a gestão e a aplicação eficaz dos mesmos. Neste contexto, novas contrarreformas e possibilidades de arranjos nos diálogos entre união, Estados e municípios vem sendo propostas com o engodo de que Estado e Municípios, sendo dotados de uma suposta autonomia, podem captar mais recursos na esfera privada (Oliveira, 2005, p.97).

Esse debate deu-se no âmbito da sociedade capitalista e, claro, promove, principalmente na educação, várias postulações. Sob esse prisma, o Estado neoliberal considerou que o modelo privatista é muito eficaz no sentido de sanar as lacunas da gestão burocrática do setor público para os problemas administrativos e que é possível utilizar no contexto público os métodos, técnicas e práticas das empresas privadas. Peroni (2008, p.7) argumenta que,

---

[6]Foi nomeado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso para comandar o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

[7] De acordo com Laval (2004), a estrutura para a formulação do paradigma gerencial é concebida no âmbito das fábricas, prescrevido por teóricos como Frederick Taylor, tomado como base o sistema de produção fabril que visava o máximo em produção ao menor custo e em grande escala, com o intuito da máxima geração de lucro para o patrão. O autor ainda acrescenta que nesse modelo, os administradores escolares devem se converter em gerentes capazes de encarnar, graças à sua nova identidade profissional, a escola neoliberal onde prevalece a eficácia em todos os seus domínios como valores pertinentes.

> [...] historicamente, a gestão educacional sofreu influências do livre mercado e consequentemente o currículo e o conteúdo escolar são profundamente impactados por uma ilusão da qualidade total, interessante ao mercado e totalmente alinhada aos preceitos da restruturação produtiva.

Observa-se um alinhamento entre o neoliberalismo e a terceira via, ao apresentarem a mesma análise de crise do Estado e prescreverem alternativas para a superação da mesma. Para o neoliberalismo, faz-se indispensável implantar no não mercado as regras de mercado. Para a terceira via, torna-se imperativo uma remodelagem na gestão administrativa, superando a relação capital – trabalho, enfatizando uma maior participação social, negligenciando os conflitos de classe, ou fazendo de conta que eles deixaram de existir. A sua abordagem em relação à gestão educaional se distingue pelo controle, acuracidade e alcance das metas, maleabilidade nas relações humanas, premissas de mercado empresarial, performatividade, meritocracia e competitividade para a obtenção da máxima eficiência. Nesse sentido, conforme Vieira (2004, p. 57),

> Os estados, municípios e a União, de forma mais ou menos incisiva, alinhados ao ideário neoliberal, vem implantando programas e contrarreformas educacionais coerentes com o receituário dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Uma prescrição que vai ao encontro das propostas e recomendações do empresariado brasileiro à educação.

Segundo Marx (1993), nas sociedades em que prevalecem os enlaces de produção capitalistas, os atores, em vez de efetivarem sua plena realização, por meio da efetivação da sua liberdade autoconsciente, alienam-se, eliminando qualquer possibilidade de emancipação social e humana. Dessa forma, nessas sociedades, “a vida desvela-se apenas como meio de vida” (ibidem, p. 164). Ou seja, o trabalho alienado inverte a relação, dado que o homem, enquanto ser consciente eleva sua atividade precípua, o seu ser, em modesto instrumento de sua existência.O trabalhador, que é o sujeito originário de todo valor, apresenta-se como acidental e supérfluo no sistema de construção social, atribuindo ao capitalismo e suas derivações a sua própria essência, alienando-se e distanciando-se, efetivamente, do ser sujeito histórico-social emancipado.

O fetiche, causa e consequência do processo de alienação, pressuposto fundamental do capitalismo, reside em o capital se auto denominar como único elemento da tecitura social, moldando, principalmente os trabalhadores, como sujeitos supérfluos. É o mesmo capital que se constitui como o único e verdadeiro ator da realidade histórico-social, como se ele construísse as ciências, as instituições de ensino, o comércio, as indústrias, suprimindo os verdadeiros construtos histórico-sociais que são os elementos fundantes sobre os quais essas

construções se realizam de fato. Nesse prisma, desvenda-se que a educação já não ocupa mais o posto que ideal e justamente lhe é concedido, enquanto indutora da vida humana digna, de uma educação comprometida com a formação politécnica e ominilateral do cidadão, em vista da emancipação. Pois, nas sociedades capitalistas,

> [...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal (Marx, 1993, p. 162).

Diante desse contexto, o que vem se observando é uma nítida e real interface entre a gestão educacional e o modelo empresarial de "marcar território", onde o mercado e o capital terminam por determinar os rumos da gestão educacional, tanto de forma direta quanto indiretamente. A gestão gerencialista da educação centraliza-se na figura do gestor, e é este gerente que ratifica e enfatiza a urgência e a necessidade do controle dos processos. O controle é, de fato, crucial e fundamental a todos os sistemas gerenciais, devido ao fato de ser um processo de produção capitalista, fundamental e essencial ao sistema empresarial e de exploração da força de trabalho (Paro, 2008, p.61).

O que se percebe é que os ditames do capital interferem de forma bastante perversa e incisiva na gestão educacional. De acordo com a lógica empresarial – gerencialista é um processo interno, e não somente externo, pois evidencia a própria maneira de se conduzir a educação. E esse modelo ideológico e perverso de apropriação dos bens públicos pela lógica privatista sempre enfatizou a sociedade capitalista, na qual, de acordo com Marx (1983), o Estado é simplesmente um comitê da burguesia, e, no caso em específico, verifica-se que esse é mais um estágio de inversão da lógica do privado no público, escamoteado de promotor do bem comum.

Conclusões

Nota-se que a principal argumentação dos teóricos e defensores da gestão gerencialista é a ineficácia e a ineficiência da gestão educacional pública brasileira, apresentando como única alternativa, o modelo economicista e empresarial como sendo capaz de enfrentar suas questões com mais resolutividade e efetividade. Não discordamos sobre a crise na educação pública, que são consequências das contradições do capital, e que envolvem a gestão do ensino público, mas questionamos a necessidade de se recorrer aos ditames empresariais para o equacionamento dessas dificuldades, abrindo-se mão dos princípios da democracia e da função social das instituições educacionais.

A partir dessa e de outras premissas apresentadas ao longo deste trabalho, compreendemos que essa mudança não é apenas superficial ou aparente, mas que ela afronta o cerne da institucionalização da gestão educacional democrática, criando arranjos e desviando-se de suas funções precípuas, qual seja, as questões sociais. Assim, o capital e o neoliberalismo refutam a gestão democrática para que a mesma se curve aos interesses mercadológicos, de modo que estes, insistam em apontar e estabelecer os rumos da gestão educacional nas escolas públicas.

Referências

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise economica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª reunião da ANPED**, 2006, GT 17: Filosofia da Educação.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1983.
_____, **O Capital**: crítica da economia política. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____ (org.). **Gestão democrática da educação**. Desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo, Cortez, 2008

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefiniçao do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.) **Público e privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

SCHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: **Anais** do VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL., 2006. Anais ...Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

VIEIRA, Jarbas dos Santos. **Um negócio chamado educação:** qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

A FORMA DE INGRESSO E A COMPOSIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO – RO

Luan Thauã Costa Vasconcelos – UFPA / Brasil / luan.thaua@gmail.com
Dalva Valente Guimarães Gutierres – UFPA / Brasil / dalva.valente@gmail.com

GT 01: Gestão e Financimanto da Educação

Resumo: O estudo é parte dos resultados da pesquisa PIBIC/2022-2023 que tratou acerca da carreira e da remuneração dos professores municipais de Porto Velho/RO e tem como objetivo analisar dois componentes da carreira: a forma de ingresso na carreira; a jornada de trabalho e a sua composição. Por meio de pesquisa documental, analisaram-se os Planos de Carreira e os Editais de Concurso. Constou-se que o ingresso na carreira municipal vem se dando por concurso público, embora ainda se tenham professores contratados. A jornada de trabalho docente varia de 20 a 40hs; a jornada de 20 horas não tem previsão de tempo para planejamento de aulas incluído na sua composição, em outros casos, esse tempo fica abaixo dos 33,3% previsto na legislação nacional, o que fragiliza a valorização do magistério local.

Palavras-chave: Forma de Ingresso na Carreira; Jornada de Trabalho Docente; PCCR.

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2022 a 2023. Portanto, o objeto de pesquisa alvo das análises empreendidas aqui foi a forma de ingresso na carreira dos professores da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Porto Velho – Rondônia (RO) e a jornada de trabalho e sua composição, salientando que Porto Velho é uma das sete capitais dos Estados da Região Norte do Brasil.

Partiu-se do princípio de que é necessário compreender como as políticas nacionais de valorização docente se desdobram no contexto da Região Norte, e se políticas como o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e o Piso Salário Profissional Nacional do Magistério da Educação Básica (PSPN), têm repercutido satisfatoriamente nas legislações do município de Porto Velho, tendendo ou não para a valorização do trabalho docente.

Desta forma, a questão que norteou a pesquisa, foi: como está configurada a carreira dos professores da Educação Básica da rede municipal de Porto Velho – Rondônia no que diz respeito à forma de ingresso na carreira e a formação mínima exigida e a jornada de trabalho e sua composição? Assim, com intuito de responder o problema, a pesquisa teve como objetivo

analisar a carreira dos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Porto Velho – RO, com base nestes dois eixos de análise: Forma de ingresso na carreira e formação mínima exigida; e Jornada de Trabalho e sua composição.

Metodologia

A metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa documental com abordagem qualitativa. Segundo Kripka; Scheller; Bonotto (2015) e Prodanov; Freitas (2013), a pesquisa documental é diferente da bibliográfica, no sentido que a pesquisa documental se preocupa em observar documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, documentos primários e que, a depender do objetivo da pesquisa, podem se desdobrar em documentos secundários. Neste sentido, o principal documento utilizado na investigação foi a Lei Complementar Nº 360, de 04 de setembro de 2009 que regulamentou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do município de Porto Velho.

Forma de ingresso na carreira e composição da jornada de trabalho dos professores do município de Porto Velho

O concurso como forma de ingressar na carreira docente está previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 aferindo-se que o mote para este eixo de análise no município de Porto Velho foi equiparado ao das legislações nacionais. Esta política, de acordo com Gatti (2013) é estratégica para consolidar um quadro de profissionais com qualidade, pois no Brasil dados de 2012 apontavam que em torno de 25% dos professores das redes municipais eram contratados, o que ampliava ainda mais a necessidade do ingresso na carreira por meio de concurso público, para assim colaborar para a estabilidade do docente na carreira. O PCCR/2009 de Porto Velho define o seguinte:

> Art. 6º. A investidura nos cargos dos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino dar-se-á mediante concurso público de provas e/ou provas e títulos, de acordo com as respectivas escolaridades e observadas às normas gerais constantes no estatuto dos funcionários públicos do município.
> [...] Art. 7º. As provas do concurso público para a carreira dos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino deverão abranger os aspectos de formação geral e formação específica em consonância com a escolaridade e qualificação exigida para cargo em conformidade com a legislação vigente (Porto Velho, 2009).

Como observado, a Lei nº 360/2009 define que a forma de ingresso na carreira docente no município de Porto Velho deve ser realizada por meio de concurso público, tendo

como requisito aspectos que abrangem formação geral e formação específica dos candidatos, respeitando a escolaridade e qualificação exigida para a ocupação do cargo público. A formação mínima exigida para o cargo é a de Magistério, nível médio (art. 5º, Porto Velho, 2009). Na vigência do PCCR de 2009 foram realizados dois concursos, conforme o Edital nº 01 de 05 de Fevereiro de 2015 que ofertou 27 vagas para professor e o Edital nº 001 de 09 de maio de 2019 que ofertou mais de 500 vagas. A tabela 1 traz o número de professores da rede municipal de Porto Velho de 2011 a 2020 por vínculo funcional:

Tabela1 – Porto Velho/RO: Docentes municipais por vínculo funcional de 2011 a 2020

Ano	Efetivos	Contratados	Total
2011	1.290	50	1.240
2012	1.727	09	1.738
2013	1.741	02	1.743
2014	1.741	0	1.741
2015	1.747	38	1.785
2016	1.765	01	1.766
2017	1.804	45	1.849
2018	1.740	75	1.815
2019	1.695	07	1.702
2020	1.822	24	1.846

Fonte: INEP.

Embora os professores efetivos na rede municipal sejam majoritários, ainda se observam professores contratados atuando na rede, com maior expressão nos anos de 2011 2015 e 2018.

Sobre a jornada de trabalho do professor, esta demanda tempo para que o profissional domine muito mais que os conteúdos a serem ensinados, pois também precisa de experiências capazes de estimular os processos de aprendizagem dos estudantes, visto que seu trabalho requer contato direto com outros sujeitos em desenvolvimento. Enfim, o professor estabelece muito envolvimento e aproximação com o “objeto” do seu trabalho (Jacomini; Gil; Castro, 2018) e isto pressupõe pensar e planejar, considerando as condições objetivas para desenvolver boas aulas, o que requer tempo incluído na jornada de trabalho.

Observa-se que a composição da jornada de trabalho do docente no município de Porto Velho é dividida em atividade de docência e atividade de planejamento para as cargas horárias de 25, 30 e 40 horas semanais, já para a carga horária de 20 horas semanais a totalidade das horas é destinada integralmente à atividade de docência, não lhe sendo

garantido tempo para planejamento. Isto significa que nestas condições o professor emprega parte do tempo da sua vida particular para o exercício do trabalho, tempo este que "[...] lhe permitiria dedicar-se a outras atividades fundamentais ao bem-estar, além da sobrevivência, como a convivência familiar e social, ao lazer, ao estudo etc" (Jacomini; Gil; Castro, 2018, p. 438).

A Lei do PSPN preconiza em seu parágrafo 4º do Artigo 2º que "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos" (Brasil, 2008). A esse respeito o PCCR/2009 do município de Porto Velho define que:

> Art. 15. A carga-horária dos profissionais da educação será constituída de:
> I – 20 (vinte) horas semanais; II – 25 (vinte e cinco) horas semanais; III – 30 (trinta) horas semanais; IV – 40 (quarenta) horas semanais.
> §1º Na composição da jornada de trabalho do cargo de professor, observar-se-á o limite máximo de:
> I – **com carga horária de 20 (vinte) horas semanais, a totalidade das horas será destinada para docência**; II - com cargas horárias de 25 (vinte e cinco) ou 30 (trinta) horas semanais, observar-se-á o limite máximo de 20 (vinte) horas para docência e as horas restantes para o desempenho das atividades de planejamento.
> III - com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais cumprirá jornada de trabalho ininterrupta de seis horas diárias, sendo quatro horas e meia de atividades de docência e o tempo restante para planejamento (Porto Velho, 2009, grifos nossos).

Conforme o trecho acima, os professores da rede municipal de ensino de Porto Velho no regime de 20horas semanais ou 100 horas mensais não farão jus a tempo incluído nessa carga horária para hora-atividade, visto que toda a carga horaria deve ser dedicada à docência em regência de classe, o que contraria o disposto em lei nacional. Em relação aos docentes com 25 e 30 horas devem desempenhar no máximo 20h de atividade de docência, o que deixa restante para o planejamento 5 e 10 horas respectivamente, o que significa que eles possuem 20% e 33,3% respectivamente do seu tempo destinado ao planejamento, o que implica dizer que o profissional com 25h semanais também possui uma composição de jornada de trabalho inadequada. Sobre o docente com 40h semanais, de acordo com o PCCR de 2009, o professor possui uma jornada de 6h ininterruptas diárias, divididas em 4,5h em atividade de docência e 1,5h para planejamento, ou seja, 22,5h com contato direto com os estudantes, 7,5h de planejamento no ambiente escolar, o que soma 30h semanais. Mas ainda há mais 10h para planejamento de forma livre para completar 40h semanais, o que totaliza, portanto, 43,7% do tempo incluído na jornada para o planejamento.

Conclusão

Analisar a política de carreira docente de Porto Velho com base nas leis considerando a forma de ingresso e a composição da jornada de trabalho fomentou certo aprofundamento nesses elementos que permeiam a vida e o trabalho dos docentes daquela municipalidade. Constatou-se que a valorização profissional se dá de forma parcial quando apenas parte dos professores possuem tempo incluído na jornada de trabalho para o planejamento conforme o previsto nas leis nacionais. Os docentes com menor carga horária ou não têm o tempo mínimo, ou sequer algum tempo, como o caso dos professores com 20 horas semanais, necessitando dispor do seu tempo de vida pessoal para realizar suas atividades profissionais de planejamento e avaliação de trabalhos de seus alunos de forma não remunerada. Mas existem pontos positivos, como por exemplo a realização de concurso público, o que garante além de estabilidade, direitos próprios do profissional da carreira.

Referências

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas constitucionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05.02.2023.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05.02.2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em www.planalto.gov.br . Último acesso em 18/12/22.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em www.planalto.gov.br. Último acesso em 18/12/22.

BRASIL/INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 e 2020. Brasília. 2011.

GATTI, Bernadete A. (Org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização e controvérsias. Coleção formação de professores. Autores associados, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Campinas, 2013.

JACOMINI, Márcia Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carvalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 34, n. 2, p. 437-459, 2018.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara.

Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas CIAIQ**, v. 2, p. 243-247, 2015.

PORTO VELHO, **Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho – Rondônia, e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.portovelho.ro.leg.br/ta/61/text. Acesso em: 15.04.23.

PORTO VELHO. **EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO N. 001, DE 05 DE FEVEREIRO DE 2015**. Disponível em: https://www.novaconcursos.com.br/portal/wp-content/uploads/2019/05/edital-Prefeitura-de-Porto-Velho-RO-2015.pdf Acesso em: 21.11.23.

PORTO VELHO. **EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 001/2019/ PMPVRO, DE 09 DE MAIO DE 2019**. Disponível em: https://cdn.direcaoconcursos.com.br/uploads/2021/03/EDITAL-PREFEITURA-DE-PORTO-VELHO-2019-educacao.pdf Acesso em: 21.11.23.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico, 2ª ed. – Feevale, Novo Hamburgo, 2013.

UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DA AMAZÔNIA

Daihana Maria dos Santos Costa – UFPA / Brasil / daihanamaria18@gmail.com

GT 01: Gestão e Financimanto da Educação

Resumo: Apresenta-se revisão de literatura inicial acerca da educação nos territórios e territorialidades da Amazônia, com o objetivo de compreender o percurso e a especificidade das escolas do/no campo, das águas e das florestas, com vistas a problematizar as políticas públicas educacionais desenvolvidas nos referidos territórios. Referencia-se teoricamente em Leite (1999), Souza (2006), Caldart (2008), Hage e Freitas (2021), entre outros autores. Conclui-se que a trajetória da educação nos diversos territórios é marcada por muitas desigualdades, lutas dos povos pela garantia de seus direitos e precarização nas condições de oferta da educação básica.

Palavras-chave: Territórios; Educação do/no Campo; Precarização.

Introdução

Este resumo expandido apresenta revisão de literatura inicial acerca da educação desenvolvida nos diversos territórios e territorialidades da Amazônia, cujo objetivo visa compreender o percurso e as especificidades das escolas do campo, das águas e das florestas. Esta revisão integra pesquisa em nível de doutorado, no campo do financiamento da educação, que busca resposta à problemática: como são pensadas, planejadas e implementadas as políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere aos indicadores de valorização do trabalho docente, para os povos dos territórios e territorialidades da Amazônia, no contexto do modo de produção capitalista atual?

Conforme será observado nos resultados e discussões, compreende-se que a trajetória da educação nos diversos territórios carrega marcas de desigualdades, observadas através das muitas lutas empreendidas pelos e para que os povos do/no campo tivessem a garantia de seus direitos a uma educação de qualidade e significativa em relação a sua realidade, e, por outro lado, a precarização nas condições de oferta da educação básica que se fazem muito presente ainda hoje.

Metodologia

O trabalho foi realizado mediante revisão da literatura, uma vez que esta, de acordo com Alves (1992) e Dorsa (2020), tem papel de suma importância na pesquisa acadêmica por permitir ao investigador o acesso aos métodos já utilizados e olhar sob perspectivas

diferenciadas acerca de um objeto, bem como auxiliar no nível de teorização possível na pesquisa que está sendo realizada, o que só é possível com o domínio do conhecimento acumulado sobre o problema focalizado.

Resultados e Discussão

As disputas por terra marcam a história do Brasil desde o início da colonização, uma vez que, desde a chegada dos portugueses ao país, territórios são tomados, desapropriados e comunidades inteiras extintas. E já há muitas décadas existem movimentos sociais que lutam pela defesa dos territórios e da terra.

Como exemplo disso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi (e é) um dos primeiros e principais movimentos na luta pela garantia da vida, dignidade e direitos para os camponeses. O MST, inicialmente, não tinha como cerne da sua luta a educação em si, porém, com o passar dos tempos, o movimento acabou por contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento da implantação de uma educação do/no campo. Segundo Munarim (2008, p.59)

> A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com escolas de assentamento e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo.

Para tratar sobre a perspectiva da educação do/no campo defendida hoje, é necessário fazer a diferenciação entre educação rural e a educação do/no campo.

A educação rural sempre esteve associada a ideia do “atraso”. Ou seja, os camponeses eram vistos como sinônimo de atraso, vistos com selvagens (o contrário de civilizados) e relegados a um lugar menor, de inferioridade na sociedade (Leite, 1999).

A educação campesina acontecia nos moldes do que ficou conhecido como ruralismo pedagógico, que levava o básico da educação para os povos que moravam no meio rural, com a perspectiva de impedir que aqueles sujeitos saíssem do campo, pois eram vistos como mão de obra barata (Fernandes, 2012; Gonçalves, 2021).

Em face dessa concepção de ruralismo pedagógico, conforme mencionado anteriormente, os movimentos sociais em defesa do campo se organizaram e, mediante muitas lutas, apresentaram e fortaleceram um novo modelo de educação, agora pensado no campo, pelos povos do campo e para o campo (não para a lógica capitalista).

Uma vez que a educação rural foi pensada e articulada pelos ruralistas - cujo propósito era “civilizar” minimamente os camponeses, com políticas públicas que não

promoviam o desenvolvimento educacional, mas sim mantinham os povos do campo subordinados, a mesma foi aos poucos, sendo suplantada pela concepção de educação do/no campo, pois, segundo Souza (2006, p.16)

> A educação do campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos e suas ideologias, suas visões de mundo.

Em face disto é que se fala em educação do/no campo. Educação "no" campo no sentido de que a educação deve ser desenvolvida no lugar/território em que os sujeitos do campo estão inseridos, uma vez que lá é o lugar onde residem, em que têm construídas relações interpessoais e com a natureza, entendendo-se que não é necessária a saída do seu território para que tenham acesso a uma "boa educação". Já educação "do" campo significa dizer que a realidade do campo, os modos de vida próprio e as formas de se relacionar com a natureza serão a base da educação para os camponeses (Caldart, 2008). É, portanto, uma educação a partir do que vivenciam os povos do campo, no lugar em que vivenciam.

Mas quem são os povos do campo, das águas e das florestas?

Poderíamos tentar traçar uma distinção entre os conceitos de campo (rural) e cidade (urbano) para mostrar quem são os povos do campo. Todavia, as discussões sobre campo/cidade são permeadas por "dificuldades conceituais", haja vista que existem inúmeros e diferentes critérios utilizados pelos países para delimitar e conceituar esses espaços. Além disso, os debates na ciência geográfica buscam superar a divisão campo-cidade, apontando que há um "continuum" entre eles, isto é, uma relação que ao mesmo tempo integra e aproxima os dois polos (Jacinto, Mendes e Perehouskei, 2012). Dessa forma, importa-nos saber que "[...] estes conceitos são portadores de significados que vão além da mera diferenciação espacial. Eles remetem também para diferentes formas de organização social e econômica, assim como para diferentes padrões culturais" (Rodrigues, 2014, p.432).

Sendo assim, grosso modo, entendemos que falar sobre povos do campo, significa falar sobre pessoas (um grupo/uma comunidade) que lida diariamente com a terra, com os rios, com os animais. E esse contato diário é a própria vida do camponês, pois ele nasce, cresce, trabalha e vive esse e nesse contexto, nesse território.

Em face disto, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (Paraná, 2006 p.24)

> A concepção de campo tem seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final

> do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Dessa forma, compreende-se que a perspectiva do campo e da educação do campo está atrelada a um ideal de desenvolvimento sustentável, que não comprometa a existência dos inúmeros sujeitos do campo. Sujeitos esses que são muito diversos, pois:

> A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas (Paraná, 2006, p.24-25)

Percebe-se, portanto, que a educação passa a enxergar essa pluralidade de sujeitos, de vivências e, portanto, de territórios e territorialidades. E é devido a isso que hoje entende-se a educação para esses sujeitos com sendo uma educação do campo, das águas e das florestas.

Acerca disto, estudos sobre a realidade das escolas do/no campo demonstram a precarização escancarada, onde é comum as escolas serem ou terem turmas multisseriadas, as quais muitas vezes não têm prédio próprio para funcionamento e contam com apenas um professor para dar conta da demanda (Hage, Cruz, 2017; Hage, Silva, Freitas, 2021).

Hage e Freitas (2021, p.301) vão apontar que o modelo seriado de ensino nas escolas do campo, percebidas através das escolas/turmas multisseriadas, é uma forma de manter o controle e a hierarquização do tempo/espaço e do conhecimento nas escolas. Uma vez que a "preocupação" das políticas públicas que seguem a lógica dominante é predominantemente o controle e manutenção da precarização existente, os autores apontam a situação em que se encontram muitas das escolas do/no campo, que apresentam "quadro dramático de precarização e abandono [...], reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo".

Conclusão

Assim, ao falarmos sobre a educação do campo, das águas e das florestas na perspectiva de reconhecer essa pluralidade de territórios existentes, é necessário entender que essa ampla diversidade sociocultural e territorial precisa ser levada em consideração quando da garantia de insumos, de modo a garantir o padrão mínimo de qualidade para os alunos (Custo Aluno Qualidade - CAQ) a partir da realidade das escolas do/no campo, águas e florestas. Isto é, não só o CAQ, mas todas as políticas públicas educacionais devem estar

alinhadas com as diferentes realidades das escolas do campo, as quais, consequentemente, apresentarão problemáticas também diferentes, que não devem ser negligenciadas, sob risco de perpetuar à educação do/no campo a um lugar de exclusão.

Referências

ALVES, Alda Judith. **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações:** meus tipos inesquecíveis. Cad. Pesq. São Paulo, n.81, p.53-60, maio, 1992.

CALDART, Rosely. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S. (org). Por uma educação do campo. 3ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

DORSA, Arlinda Cantero. **O papel da revisão da literatura na escrita dos artigos científicos**. Interações, Campo Grande, MS, v.21, n.4, out./dez, 2020.

FERNANDES, I.L.C. **Educação do campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Ver. Ed. Popular, Uberlândia, v.11, nº.2, p.58-69, jul./dez.2012.

GONÇALVES, Ana Paula da Cunha. **"Do campo, das águas e das florestas"**: uma análise da licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba e de seus egressos, 2011-2015. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, curso de educação do campo, Abaetetuba, 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. **Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análises das Políticas e Práticas em Educação do Campo**. Agricultura familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento. Belém, v.11, nº1, p.173-186, Jan-jun, 2017.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. **Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais:** desafios às práticas formativas do programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense. Ver. FAEEBA – Ed. E Contemp., Salvador, v.30, n.61, p.299-314, jan./mar.2021.

JACINTO, Janério Manoel; MENDES, César Miranda; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. **O rural e o urbano:** contribuições para a compreensão da relação do espaço rural e do espaço urbano. Revista Percurso – NEMO. Maringá, v. 4, n. 2 , p. 173- 191, 2012.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MUNARIM, A. a trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A (Org.) Dossiê: **Educação no Campo.** Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol.33, nº1.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: SEED/PR, 2006.

RODRIGUES, João Freire. O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. **Análise Social, 211**, xlix (2.º), 2014, 430-456.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

GESTÃO ESCOLAR "DEMOCRÁTICA" NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO PNE 2014-2024

Valdileia Carvalho da Silva – UFPA / Brasil / valdileia.silva@cameta.ufpa.br
Maria Edilene da Silva Ribeiro – UFPA / Brasil / mariaedilene@ufpa.br
Egídio Martins – UFPA / Brasil / egidio@ufpa.br

GT 01: Gestão e Financimanto da Educação

Resumo: Analisa a gestão escolar democrática no PNE 2014-2024 problematizando as concepções de democracia que esse documento oficial apresenta para o processo de gestão escolar na educação básica. É uma pesquisa bibliográfica e documental, pautado na abordagem qualitativa, ancorado no materialismo histórico-dialético. A concepção de gestão escolar democrática presente no referido documento segue os ditames da lógica do capital, centrada no mérito da competência e flexibilidade da qualidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Democracia; Mercado.

Introdução

Um dos requisitos para materializar o processo ensino-aprendizagem e a democracia participativa na escola é através da gestão escolar. Esta, por sua vez, se pauta em políticas pedagógicas a partir do projeto da escola que direciona o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos (as) e também o alicerce da "pedagogia participativa" Gadotti (2004). Evidentemente não é uma situação fácil de concretização. Para ser gestor de uma unidade de ensino, faz-se necessário apropriar-se do ato de ser educador, a partir da orientação dos documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A meta 19 do PNE deixa explícito que a gestão das escolas devem assegurar-se na concepção democrática, porém articulada com os critérios técnico-meritocráticos. Aqui se pauta o questionamento da presente análise: que concepção de democracia é materializada no PNE 2014-2024, que orienta a efetivação da gestão escolar como política pública de Estado na garantia da qualidade da educação básica, no contexto de uma sociedade democrática de direitos? De posse desse questionamento, objetivamos analisar a concepção de democracia materializada no PNE, que orienta a efetivação da gestão escolar com discurso de qualidade no processo ensino-aprendizagem como instrumento norteador da formação dos educandos e educandas da educação básica no Brasil.

A gestão na democracia requer o reconhecimento do espírito coletivo e que as decisões dos atos políticos e pedagógicos da escola sejam compartilhadas com as

representações dos sujeitos que compõem o espaço escolar. Os representantes precisam estar cientes dos atos que serão discutidos e encaminhados na escola em prol da maioria. Dessa forma, as decisões sobre interesses da comunidade escolar são tomadas com propriedade em benefício de todos os que compõem a escola, Gadotti (2004). "O que tem valor universal é esse processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política" (Coutinho, 2002, p. 16).

A gestão na meritocracia desconsidera a participação popular, centra-se na competição individual, fortalece a postura do mérito daquele que é "melhor" ou o considerado apto para desenvolver tarefas específicas devido ao espírito competidor; a concepção coletiva é negada para fortalecer postura individual: "A meritocracia, movida pela competição e pelo individualismo, descaracteriza e deslegitimam a gestão democrática como processo coletivo de tomadas de decisões" (Fernandes, 2018, p. 101).

Os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

É uma pesquisa bibliográfica e documental, oriunda da pesquisa em andamento no doutorado em Políticas Públicas Educacionais PPGED-UFPA, que analisa a concepção de gestão democrática no PNE 2014-2024, esta requer compreensão e posicionamento do pesquisador diante do que já se produziu sobre esse Plano e exclusivamente a Meta 19 sobre Gestão Democrática, considerando o contexto socioeconômico e político ao viés dos estudos sobre o assunto proposto. "A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (Gil, 2002, p. 46).

Apoiamo-nos na abordagem qualitativa, que por sua vez possibilita interpretação subjetiva do pesquisador e, ao mesmo tempo, compreensão ampla de significado. Bogdan e Biklen (1994) chamam a atenção para a importância do pesquisador na abordagem qualitativa, pois é ele quem pesquisa, analisa, compreende e se posiciona diante dos dados coletados. Apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético, pois o objeto proposto requer analisar um contexto diversificado de contradição, totalidade e transformação: "a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação é uma práxis, um movimento de superação e transformação" (Frigotto, 2008, p. 79).

Sobre os dados, inicialmente identificamos os periódicos, teses, livros e dissertações que abordam o assunto. "Os periódicos constituem-se como o meio mais importante para a comunicação científica" (Almenara; Rodrigues, 2018, p. 103-4). De posse do material da

pesquisa, partimos para a leitura, no sentido de articular as informações contidas nas fontes com os objetivos e problemas da pesquisa. Outro instrumento de coleta dos dados, foram as análises documentais, pois "a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (Gil, 2008, p. 51). Os documentos foram: Lei nº 13.415/2017, LDB/1996, Plano Nacional de Educação 2014-2024, Constituição Federal de 1988. Compreendemos nesses documentos a concepção de democracia na gestão escolar da educação básica vigente. Os dados foram analisados apartir da análise de conteúdo (AC). "A AC torna possível analisar as entrelinhas das opiniões das pessoas nas literaturas, não se restringindo unicamente às palavras expressas diretamente, mas também àquelas que estão subentendidas no discurso" (Freitas; Janissek, 2000, p. 38), selecionamos três categorias: *gestão escolar*, *democracia*, *mercado*. Como unidade de análise, nos centraremos na palavra *democracia*, pois esta possui conteúdo rico de significado, possibilitando extrair inferências num contexto amplo, articulado com a gestão escolar e a qualidade na educação.

Concepções que embasam os princípios do PNE na orientação da gestão escolar

Para pesquisar sobre a educação brasileira, nesta, a gestão escolar na educação básica, fez-se necessário compreender o cenário socioeconômico e político do mundo, vivem-se desde a década de 1970 a intensificação da globalização da economia, a reestruturação produtiva[8], momento em que o sistema do capital vem passando por um processo de transformações nas relações produtivas, provocando drásticas consequências para a sociedade mundial e brasileira. "É necessário, todavia, olharmos [...] os dois últimos 70 anos, e examinar aquilo que Harvey (1992) denomina novo regime de acumulação flexível, que substituiu o fordismo-taylorismo por uma acumulação que se tornou cada vez mais globalizada" (Oliveira, 2022, p. 161).

Essa lógica de produzir flexivelmente vem provocando drásticas consequências tanto no aspecto do trabalho[9] como também na estrutura socioeconômica, política e ideológica, buscando cada vez mais ampliar uma concepção padronizada de vida em todos os campos da existência humana, uma concepção de produção centrada na circulação do mercado, na liberdade econômica, tornando-se as pessoas cada vez mais objeto de consumo desse

[8]Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação é o de capacitação e requalificação dos trabalhadores para satisfazer às exigências qualificacionais do sistema produtivo (Oliveira, 2022, p. 31).

[9][...] houve desproletarização do trabalho manual, industrial e fabril; heterogeneização, subproletarização e precarização do trabalho. Diminuição do operariado industrial tradicional e aumento da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009, p. 207).

processo. "O sistema industrial japonês, a partir dos anos 70, teve grande impacto no mundo ocidental, quando se mostrou para os países avançados como uma opção possível para a superação capitalista da crise [...]" (Antunes, 2009, p. 55).

Essa concepção de gestão no campo da produção vem intensificando-se cada vez mais, ao mesmo tempo construindo estratégias globalizadas de gerenciar o trabalho no espaço da fábrica, transformando o trabalhador em mercadoria, objeto pertencente ao processo da produção. Nesse movimento o ser humano se desqualifica, perde sua integridade como humano para ser comercializado como qualquer outro produto da fábrica: "O preço de uma mercadoria, portanto também do trabalho, é igual aos seus custos de produção" (Marx; Engels, 2008, p. 22).

A concepção de gestão escolar democrática a partir do PNE

A escola, para proporcionar práticas pedagógicas que atendam às necessidades da comunidade escolar, precisa construir políticas pedagógicas que estejam pautadas nos princípios democráticos participativos, de modo que a comunidade seja representada no colegiado para discutir ações que venham beneficiar a todos. O propósito da escola é contribuir para promover formação que considere o conjunto das atitudes humanas, como, por exemplo, o respeito e a solidariedade de uma sociedade cada vez mais civilizada. "A escola, para atingir a finalidade tal, deve se constituir como um lugar de formação para a democracia e para a valorização da diversidade e da diferença" (Santos; Tomé, 2020, p. 3).

A Constituição de 1988, a LDB/1996, o PNE 2014-2024 assegura que a gestão escolar siga os princípios democráticos. Porém, a concepção de democracia presente nesses documentos, com ênfase no PNE, ainda não atende aos anseios da sociedade. "Vivemos um momento em que a democracia, o Estado e a educação brasileira passam por grandes retrocessos e de desconstrução dos avanços que vinham sendo produzidos desde a redemocratização do país" (Oliveira, 2022, p, 23).

A democracia é um posicionamento político onde se inter-relacionam diversas concepções com propósitos comuns, considerando sempre a vontade da maioria, em prol de ações que possam proporcionar benefícios a todos. "A cultura democrática define-se como um esforço de combinação entre unidade e diversidade, liberdade e integração. É a razão pela qual, desde o início, foi definida aqui como a associação entre regras constitucionais comuns e a diversidade de interesses e culturas" (Touraine, 1996, p. 29).

Considerações Finais

Analisamos a concepção de gestão escolar democrática a partir do PNE 2014-2024, objetivando compreender a concepção de democracia que orienta essa prática pedagógica das escolas da educação básica brasileira. A inquietação pela temática surge a partir do momento em que compreendemos as mudanças, a partir da década de 1970, na estrutura do Estado, que, por sua vez, detinha interferência direta na economia, sendo conhecido como Estado de bem-estar social. Porém, essa configuração é alterada com as transformações no modo de produzir do capital, ganhando força a partir da década de 1990.

O presente estudo demonstrou que a nova forma de gestão implementada pelo Estado brasileiro altera as concepções das políticas públicas educacionais refletidas nos documentos oficias, como o PNE. Assim, a concepção de gestão escolar democrática presente nesse documento segue os ditames incorporado pelo Estado neoliberal, com suas novas configurações adequadas às ideologias do modo de produção vigente.

Referências

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; RODRIGUES, Renata Barboza. Pesquisa científica: tipologias predominantes. *In:* LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves (org.). **Pesquisa científica em ciências humanas:** uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais. Uberlândia: Navegando, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. *In:* FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11-39.

FERNANDES, M. D. E. **Gestão democrática da educação no Brasil:** a emergência do

direito à educação. Curitiba: Appris, 2018.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo:** técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx; Sagra Luzzatto, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. CONAE, 2014. Disponível em: https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação escolar no Brasil:** análises críticas e perspectivas de democratização. Brasília: Anpae, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/EDUCACAO-ESCOLAR-NO-BRASIL-joaoFerreira.pdf

SANTOS, Emina; TOMÉ, Luane. O discurso ausente de democracia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. **Jornal de Políticas Educacionais,** v. 14, n. 25, p. 1-19, mai. 2020. https://www.academia.edu/54707498/n_25_O_DISCURSO_AUSENTE_DE_DEMOCRACIA_NA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus,** Santarém, PA, v. 10, p. 01-25, e020063, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463. Acesso em: 20 out. 2021.

TOURAINE, A. **Igualdade e diversidade:** o sujeito democrático. Bauru: Edusc, 1996.

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TERRITÓRIOS DA AMAZÔNIA: CONTEXTO DO FUNDEB NO ESTADO DO AMAPÁ (2019-2022)

Marcia Maria dos Santos – UFPA / Brasil / marcia.santos@iced.ufpa.br
Francisco Orinaldo Pinto Santiago – UFPA / Brasil / francisco.santiago@iced.ufpa.br
Marilene Pereira Feijão – UFPA / Brasil / marilene.pereira@iced.ufpa.br

GT 01: Gestão e Financimanto da Educação

Resumo: O estudo analisa a dinâmica de matrículas por etapa na Educação Básica, considerando a Educação Especial enquanto modalidade transversal às etapas de ensino, no estado do Amapá (2019-2022). Para tanto, indaga-se: qual a relação entre o quantitativo de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino na Educação Básica, no contexto do Fundeb no Amapá? É uma pesquisa documental com abordagem crítica da realidade. Utilizou-se como fonte o banco de dados do INEP. Excetuando-se a EJA, os resultados indicam evolução no número de matrículas da Educação Básica em todas as etapas de ensino, com destaque para Educação Infantil cujas matrículas em EE tiveram evolução foi superior a 50% o que representa crescimento de matrículas na EE.

Palavras-chave: Matrículas; Educação Especial; Fundeb

Introdução

Este resumo expandido faz parte de pesquisa em andamento, sob título: Financiamento da Educação Básica e remuneração docente em territórios da Amazônia: um estudo dos professores de Educação Especial dos municípios do estado do Amapá (2007-2022), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) no curso de doutorado, turma Especial do Amapá, sob acordo técnico entre a Universidade Estadual do Amapá - UEAP e UFPA. Para isso, a pesquisa na sua totalidade se estrutura no que compreende ao vencimento inicial e as vantagens pecuniárias, o tipo de vínculo, a formação, jornada e local de trabalho no contexto que se insere a política de fundos do Fundeb provisório e inicio do Fundeb permanente.

Apresentamos aqui, dados parciais da pesquisa no que se insere o quantitativo de matrículas da EE em relação as matrículas que compõem a Educação Básica (2019-2022). Perseguimos o seguinte questionamento: qual a relação das matrículas da EE com as da Educação Básica para efeitos da política de fundos do Fundeb no Estado do Amapá?

De acordo com a resolução n. 4/2009/ MEC/CNE/CEB em conformidade com a nova política da EE na perspectiva inclusiva: “Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas

classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)" (Brasil, 2010, p. 69).

Os alunos da EE frequentam o AEE, que tem seu funcionamento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) "da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, também em centros de atendimento especializado da rede pública ou instituições comunitárias [...]" (Brasil, 2010, p. 70). Para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb fica admitida a duplicidade de matrícula na Educação Básica aos estudantes que estiverem frequentando o AEE. (Brasil, Decreto n. 7.611/2011).

Dessa forma, a admissão da duplicidade de matrícula na Educação Básica aos estudantes que estiverem frequentando o AEE parece-nos uma condição necessária, mas não suficiente para a melhoria da EE nos 16 municípios do Amapá. O objetivo se desdobra em identificar a composição percentual do quantitativo de matrículas da EE na Educação Básica pública o que requer um investimento compatível com a singularidade desse nível e modalidade de ensino no referido ente.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa documental dentro de uma análise crítica da realidade em que se insere o objeto. A escolha desse tipo de metodologia, justifica-se por considerar a pesquisa documental instrumento capaz de atender todas as respostas ao objeto da pesquisa. Nessa direção, Evangelista e Shiroma (2015, p.83), destacam que é fundamental estudar os documentos a partir das "relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado".

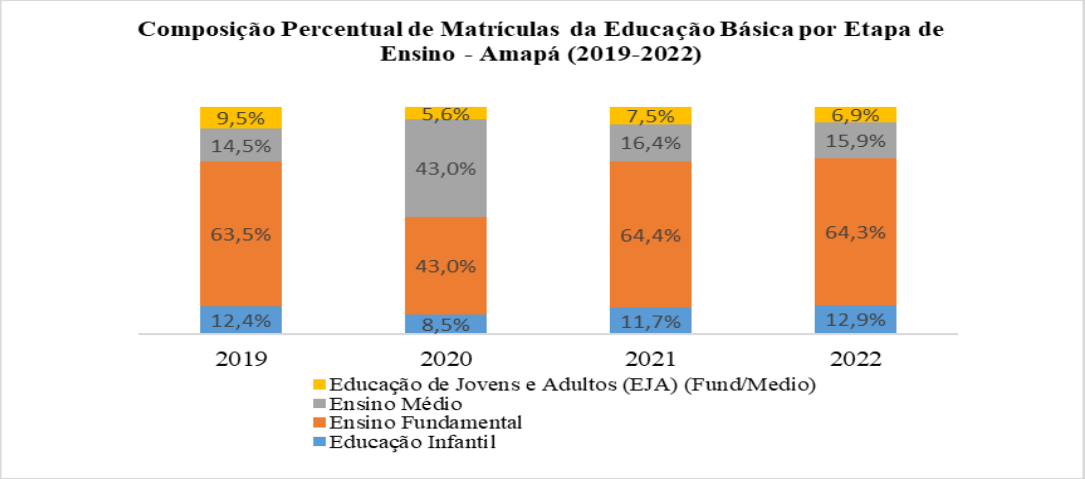
Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, para compor o quadro de análise desse estudo considerou-se necessário elencar as bases empíricas dessa pesquisa com levantamento total de matrículas da Educação Básica por etapas de ensino, destacando em seguida as matrículas da EE no período de 2019 a 2022, pois considera-se que a EE como modalidade de ensino deva representar os mesmos cuidados com a alocação de recursos dos fundos que mantem a educação básica pública em todas as etapas da educação, essa afirmativa está presente no Decreto n. 7.611/2011, onde garante que para os alunos da EE deva ser garantida a dupla matrícula no que concerne os efeitos de contabilidade dos gastos com merenda escolar. A busca dos dados foi realizada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no campo das sinopses estatísticas do censo

escolar de 2023, onde foi possível perceber a dinâmica das matrículas no referido período.

Discussão Dos Dados

O censo escolar realizado anualmente em todas as escolas da rede pública e privada de Educação Básica pelo INEP, possibilita a coleta de informações acerca dos diversos indicadores que compõem a Educação. Dessa forma, para este estudo destacamos a composição do total de matrículas na Educação Básica, considerando suas etapas de ensino, além da modalidade EE, a qual é transversal às etapas de ensino.

Os gráficos de 1 e 2, evidenciam a dinâmica do total de matrículas da Educação Básica por etapa de ensino, bem como o percentual de matrículas da EE a partir das etapas de ensino desse nível de educação, no período de 2019 a 2022.



Fonte: Sinopse Estatística/INEP (2022)

O gráfico 1, apresenta a composição percentual do total de matrículas da Educação Básica por etapa de ensino no Estado do Amapá no interstício de 2019 a 2022. No geral, nota-se que houve evolução do percentual de matrícula em todas as etapas de ensino, excetuando-se a EJA.

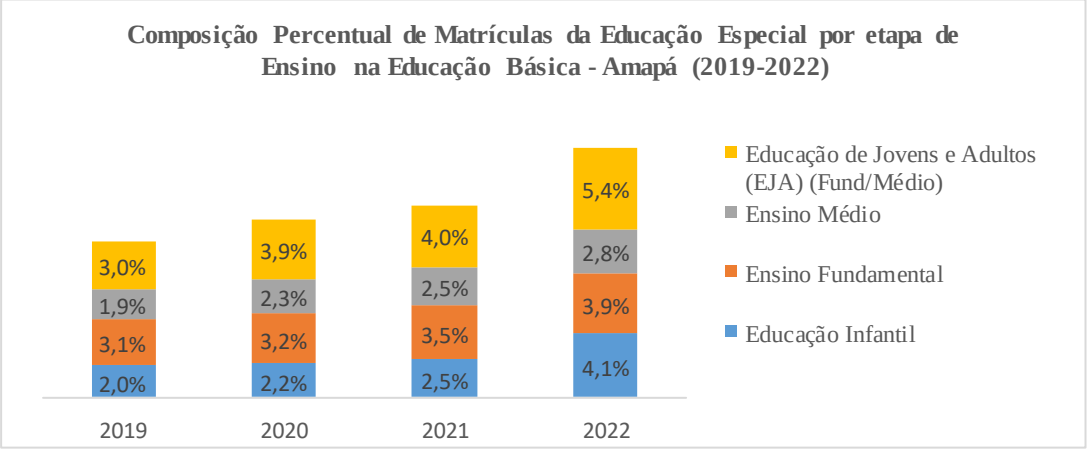
A EJA, no ano de 2019, tinha 9,5% do quantitativo de matrículas da Educação Básica. Esse quantitativo involui para 5,6% em 2020, depois sobe para 7,5% em 2021 e cai novamente, fechando o ano de 2022 com 6,9% do total de matrículas na Educação Básica.

Quanto ao Ensino Médio, inicialmente tem um crescimento vertiginoso no total de matrículas, saltando de 14,5%, em 2019, para 43%, em 2020. Em 2021 ele teve uma substantiva queda para 16,4% e volta a cair novamente em 2022, fechando o ano em 15,9%. No período estudado, o ensino médio apresentou uma pequena oscilação positiva de 1,4% do

total de matrícula da Educação Básica.

No que confere ao Ensino Fundamental, em 2019, ele apresentava um percentual de 63,5%. Com queda de 19,5 p.p. o Ensino Fundamental fechou o ano de 2020 em 43%. Com alta de 21,4 p.p. no ano subsequente, o Ensino Fundamental cresce para 64,4% em 2021 e oscila negativamente para 64,3% em 2022.

Já a Educação Infantil, sai de 12,4%, em 2019, para 8,5% do total de matrículas na Educação Básica em 2020. Em 2021 esse número cresce para 11,7% e oscila positivamente, para 12,9% em 2022. No período, a Educação Infantil demonstrou-se praticamente estável, com oscilação positiva de 0,5%.



Fonte: Sinopse Estatística/INEP (2023)

O gráfico 2, retrata a evolução de matrículas na EE em todas as etapas de ensino da Educação Básica. No caso da EJA, as matrículas em EE, saiu de um total de 3%, em 2019 e oscila, positivamente, para 3,9% em 2020. Com irrisório crescimento de 0,1 p.p., as matrículas da Educação Especial na EJA fecham o ano de 2021 com 4%. Por fim, no ano de 2022, as matrículas em EE, dentro da EJA, voltaram a crescer, perfazendo um total de 5,4%, o que significa um crescimento de 2,4% em todo o período estudado.

Concernente ao Ensino Médio, as matrículas da EE nessa etapa de ensino correspondem a 1,9%, em 2019. Este número, apresenta pequena evolução, saltando para 2,3%, no ano de 2020. Por fim, nos anos de 2021 e 2022, as matrículas da EE nesta etapa de ensino crescem respectivamente para 2,5% e 2,8%.

Quanto as matrículas da EE no Ensino Fundamental, com pequena oscilação positiva de 0,1p.p., elas saíram de 3,1%, em 2019, para 3,2% e 2020. Nessa direção, as matrículas voltaram a crescer nos dois anos subsequentes, perfazendo um quantitativo de 3,5%, no ano

de 2021 e 3,9% em 2022.

Consoante às matrículas da EE na Educação Infantil, o gráfico 2 mostra que esta modalidade de ensino tinha 2,0%, em 2019. Ela cresceu nos anos 2020, 2021 e 2022, apresentando, respectivamente, 2,2%, 2,5% e 4,1% do total de matrículas dessa etapa de ensino. Ademais, dentre as etapas de ensino, é na etapa da Educação Infantil que mais cresce o percentual de matrículas da EE, o qual tem crescimento superior a 50%, saltando de 2%, em 2019, para 4,1% em 2022. Tal fato exige do poder público e de toda a sociedade reflexões e obrigações sobre a garantia das condições necessárias ao efetivo aprendizado e desenvolvimento dos alunos e alunas dessa modalidade de ensino.

Segundo Bassi (2012), no que se refere ao financiamento para a modalidade de ensino EE, comenta que:

> na política de fundos, as matrículas públicas estaduais e municipais de EE passaram ainda no Fundef a ser contempladas, a partir de 2000, com um fator de ponderação e um valor por aluno 5% (1,05) superior ao definido para o das séries iniciais urbanas do ensino fundamental (1,00). Nova diferenciação elevou, em 2005, o fator de ponderação e o valor por aluno da educação especial para 7% (1,07) acima do fator de referência. No Fundeb, o fator de ponderação, desde o início, passou a ser de 1,20 (Bassi, 2012, p.04)

Nessa direção, o financiamento para a EE deve garantir matrículas nas classes comuns das escolas públicas em todas as etapas e níveis de ensino, inclusão escolar com equidade para atender as especificidades de cada um no momento do aprender e também, oferecer as condições para a permanência e a aprendizagem.

Conclusões

A análise da dinâmica das matrículas referente ao total de matrículas da Educação Básica por etapa de ensino, no período de 2019 a 2022, mostra, em regra, que houve evolução do percentual de matrícula da educação básica em todas as etapas de ensino, excetuando-se a EJA.

No Ensino Médio e Ensino Fundamental as matrículas apresentaram substantivas variações nos três primeiros anos, porém fecharam o período com pequeno crescimento de respectivamente 1,4% e 0,8%. Concernente à EJA, no ano de 2019, tinha 9,5%, mas fechou o ano de 2022 com 6,9% do total de matrículas na Educação Básica, encerando período com queda 2,6%. Quanto à Educação infantil, as matrículas se mantiveram praticamente estável, com oscilação positiva de 0,5%

Quanto às matrículas da Educação Especial nas etapas de ensino, no período

estudado, elas cresceram 2,4% na EJA, 0,9 no E.M e 0,8 no EF. O destaque fica para Educação Infantil que tinha 2,0%, em 2019, e subiu para 4,1% em 2022, sendo a etapa que mais cresceu o percentual de matrículas da EE cuja evolução foi superior a 50% o que representa crescimento significativo, de matrículas na EE.

Referências

BASSI, Marcos. **Financiamento da Educação e Educação Especial: Inclusão em Santa Catarina**. Revista Poiésis – UNISUL, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377 - 394, Jul./Dez. 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EpxVRuajYr-CnE2HoBkk1I7_UFpbeP0v/view acesso em: 23 out. 2023

BRASIL/MEC. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em 20 jun. 2023.

_____.SEESP. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. p.72. Brasília: SEESP, 2010.

_____. Decreto n. 7.611/2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf >acesso em 23 out. 2023

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo.** In: Trabalho e educação: interlocuções marxistas. CÊA, Georgia Sobreira. RUMMERT, Sonia Maria. GONÇALVES, Leonardo Dorneles. (orgs). Editora, Furg. Rio Grande do Sul, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP, **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**, 2023. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> acesso em: 25 jun. 2023.

OS RECURSOS DO FNDE E O FINANCIAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Líllian Maria Barros Araújo – UFMA Brasil / lillian.m.araujo@hotmail.com
Antonio Alves Ferreira – UFMA / Brasil / asalves2@gmail.com.br

GT 01: Gestão e Financimento da Educação

Resumo: Este resumo apresenta resultados ainda preliminares de parte da pesquisa teórica que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, junto ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED. Deste modo, nesta etapa da investigação, estamos buscando desenvolver um marco teórico e histórico sobre as políticas de financiamento da educação no Brasil com ênfase no estudo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O referencial teórico-metodológico utilizado foi o Materialismo histórico-dialético, pois se reconhece a importância de analisar o financiamento e as políticas educacionais através de uma visão histórica do assunto, revelando os conflitos, contradições, interesses e ideologias envolvidos na distribuição, uso e volume de tais recursos na educação.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Capital; Neoliberalismo.

Introdução

Este resumo apresenta resultados ainda preliminares de parte da pesquisa teórica que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), junto ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED). Deste modo, nesta etapa da investigação, estamos buscando desenvolver um marco teórico e histórico sobre as políticas de financiamento da educação no Brasil com ênfase no estudo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Metodologia

O referencial teórico-metodológico utilizado foi o Materialismo histórico-dialético, pois se reconhece a importância de analisar o financiamento e as políticas educacionais através de uma visão histórica do assunto, revelando os conflitos, contradições, interesses e ideologias envolvidos na distribuição, uso e volume de tais recursos na educação. Segundo Trivinos (2006, p. 53): “Estes conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético da compreensão de mundo”.

Para fundamentar essa pesquisa bibliográfica serão utilizados trabalhos de Peroni (2012), Dourado (2013), Gouveia (2010), Alves (2018), Mészàros (2008), Frigotto (2003),

Freire (1987), Gemaque (2006), Lima (2006), entre outros que ao longo do trabalho irão dialogar com o tema proposto.

Discussão dos dados

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a partir do artigo 158, as receitas dos impostos são repassadas aos Municípios, Estados e Distrito Federal de forma vinculada à educação, no entanto, foi a partir da modificação dos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional 14/96, que trouxe uma nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Sobretudo, o grande avanço se deu com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/96 que levantou discussões relevantes sobre o financiamento da educação, reforçando o texto Constitucional que conferiu aos Entes Federativos um sistema educacional em regime de colaboração.

Um dos recursos destinados aos municípios é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que originalmente foi instituído em 22 de novembro de 1968, através da Lei nº 5.537, e era intitulado de Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), até que em 15 de dezembro de 1969, por meio do Decreto nº 872, foi transformado em FNDE, uma Autarquia vinculada ao Ministério da Educação. A princípio, a função do FNDE era tão somente de arrecadar, gerenciar e fiscalizar. A Autarquia tinha como função principal administrar o salário educação, que é uma das principais fontes de recursos do Ministério da Educação e em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o FNDE ganhou outros encargos através da Medida Provisória nº 1.549-27/97 e Lei nº 9.649/98, passando a ser responsável pelas políticas de assistência ao estudante, nas áreas nutricional e alimentar, didático-pedagógicas e apoio complementar de transporte escolar e assistência à saúde (Gouveia; Polena, 2010).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) surgiu a partir da fusão de vários órgãos do governo. Essa Autarquia Federal vinculada ao MEC, foi criada de fato pela lei n° 5.537 de 1968, com a função de angariar recursos financeiros para investir em financiamentos de programas e projetos educacionais, sendo responsável pela execução da grande maioria das ações e programas da Educação Básica em todo o país, envolvendo as áreas de planejamento, alimentação, ensino, pesquisa, material escolar, livro didático e transporte escolar, dentro do regimento de planejamento educacional. Assim, conforme Lobo

e Ximenes (2020, p. 24):

> O desafio do FNDE será articular o mapa estratégico 2018-2022 e o Projeto Gestão do Conhecimento de forma sólida e comprometida com a construção de uma memória organizacional que valorize o conhecimento tácito e explícito de seu corpo técnico, ultrapassando a etapa de repositório de dados e informações. Também dar continuidade as ações de incentivo à formação acadêmica de seu corpo técnico (lato sensu e stricto sensu) principalmente na área de políticas públicas.

Diferente das secretarias do MEC cuja a função é a de planejar as políticas educacionais, o FNDE foi criado com a função de executar essas políticas públicas, sendo uma entidade pública, que possui autonomia para sua gestão, entretanto, é fiscalizada pela Controladoria Geral da União (CGU) e tem as contas analisadas anualmente pelo Tribunal de Contas da União (TCU). A autarquia trabalha sempre em parceria com algumas secretarias, onde cada uma dessas têm uma linha de ação, de modo que é a autarquia que executa tais ações, trabalhando diretamente com os municípios fazendo a análise de forma direta dos pedidos de recursos.

O FNDE é financiado por inúmeras fontes, mas a sua principal fonte é oriunda da contribuição social, um tributo vinculado, conhecido como Salário-Educação[10] que é descontado 2,5% direto da folha de pagamento das empresas (Gouveia; Polena, 2010). As ações realizadas pelo FNDE são exclusivas para a rede pública de ensino para prestar o auxílio financeiro e técnico aos municípios e assim reduzir a desproporcionalidade educacional por meio das políticas públicas.

A estruturação da educação escolar está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, mais precisamente em seu artigo 21 que divide em duas categorias: educação básica, que engloba a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e as modalidades de educação (Educação para Jovens e Adultos - EJA e Educação Especial para

[10] A Lei nº 10.832/2003 introduziu modificações significativas na repartição do montante da arrecadação do salário-educação, de forma que, de um lado, restou elevado o montante de recursos alocados no orçamento do FNDE e, de outro, foi assegurada participação dos municípios na parcela até então direcionada aos governos estaduais. Essas mudanças permanecem vigentes até os dias atuais, da seguinte forma: 10% da arrecadação líquida fica com o próprio FNDE, que a aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica;

a) 90% da arrecadação líquida é desdobrada e automaticamente disponibilizada aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo:

- Quota federal – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, que é mantida no FNDE, que a aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros;
- Quota estadual e municipal – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), a qual é creditada, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (art. 212, § 6º da CF). Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/salario-educacao/sobre-o-plano-ou-programa/entendendo-o-salario-educacao

pessoa com necessidades especiais), e a educação superior. A competência para administrar o sistema educacional brasileiro é competência comum da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, em regime colaborativo em que para cada Ente Federativo lhe foi outorgado o dever de ofertar para a população um nível e modalidade diferentes na educação, onde a União é responsável por organizar o ensino superior apoiando tecnicamente e financeiramente seus Entes, o estado é responsável de forma prioritária a fornecer o ensino fundamental e médio, e aos Municípios entregou a responsabilidade da educação infantil principalmente e ensino fundamental, e ao Distrito Federal foi outorgado a competência cumulativa dos Estados e Municípios.

O FNDE também é responsável por coordenar os recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, de forma expressa e vinculada na Carta Magna afim de garantir o oferecimento da educação básica assegurando a aplicação dos direitos fundamentais.

> Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o distrito Federal e os municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento de ensino.

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Sessão I Da Educação, especificamente no artigo 112, reza sobre o valor mínimo a ser disponibilizado para que cada ente federativo aplique na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme especificado no quadro 01:

Quadro 01 - Alíquotas referentes à União, estados, municípios e DF

União	- 18% das receitas líquidas dos impostos devidos à União - deduz-se da receita bruta de impostos a parcela transferida aos estados, DF e municípios
Estados	- 25% das receitas líquidas dos impostos devidos - deduz-se da receita bruta de impostos e transferências, a parcela transferida aos municípios
Municípios e DF	- 25% sobre toda a receita de impostos (próprios e transferidos)

Fonte: Constituição Federal de 1988; Art. 212 (Gouveia; Polena, 2010).

De acordo com as informações apresentadas por Gouveia e Polena (2010), é importante ressaltar que os recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) são intrinsecamente ligados à receita de impostos, conforme estabelecido na própria Constituição Federal. Nesse contexto, é fundamental entender que esses recursos, em sua maioria, são disponibilizados aos municípios através da soma das receitas próprias municipais, bem como das receitas repassadas tanto pela União quanto pelos estados. Essa

vinculação é de extrema importância para tentar garantir o suporte financeiro necessário para a promoção de ações relacionadas à educação e ao seu contínuo desenvolvimento. Conforme o quadro 02, pode-se observar como os recursos do município para a educação são compostos:

Quadro 02 – Recursos dos municípios para educação

Quadro 2 - Recursos dos municípios para educação

	Transferências da União	Sendo 25% para aplicação em MDE
+	Transferências constitucionais do estado	
+	Receitas próprias	
	Total de recursos	
-	15% contribuição p/o FUNDEF ou 20% de contribuição para p/o FUNDEB[6]	
+	Cota estadual do salário educação[7]	
+	Outros programas estaduais	
+	Recursos recebidos pelo FUNDEF	
+	Recursos do FNDE	
	Total para investir em educação	

Fonte: Constituição federal de 1988; Emenda Constitucional 14/1996 e 53/2007 - elaborado por Andrea Polena

Ao abordar a temática do financiamento da educação no Brasil, notamos sua extrema relevância e colocação nas propostas eleitorais dos candidatos aos cargos políticos. Tal assunto é amplamente debatido na mídia, na sociedade em geral e nos três poderes (executivo, legislativo e judiciário). Contudo, constata-se que até o presente momento, não foram implementadas políticas públicas eficazes que permitissem a efetiva construção de um ensino de qualidade em nosso país. Embora seja possível observar certo avanço dessas políticas durante a gestão de partidos de orientação progressista[11], ainda é necessário reconhecer a fragilidade do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao financiamento da educação.

Deste modo, visualizamos o FNDE enquanto um agente que possui função redistributiva e supletiva atuando no financiamento da educação com o objetivo de equilibrar e equacionar as desigualdades presentes em um país que tem uma extensão territorial tão

[11] Pode-se afirmar que os 12 anos de "lulismo" — que abrangeram os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro de Dilma Rousseff —, efetivamente, ampliaram as políticas sociais compensatórias, trazendo melhorias para os setores sociais mais empobrecidos, porém abandonaram a agenda de reformas estruturais; descuidaram da expansão dos bens e serviços de uso coletivo; não conseguiram coordenar e executar os investimentos necessários em infraestrutura; e assistiram, sem reagir, à reprimarização da pauta de exportações e à desindustrialização do país, os quais são fenômenos associados a uma inserção declinante no sistema internacional (Mancebo, 2017, p.877).

grande como o Brasil. No entanto, percebemos também que o FNDE possui características muito próximas do modelo de gestão empresarial, como: eficiência e eficácia, planejamento estratégico e gestão de projetos e processos (Souza, 2022).

No entanto, é importante observar que a educação é um campo complexo e diferente do setor empresarial, visto que envolve não apenas métricas financeiras, mas também aspectos sociais, pedagógicos e culturais. Assim, Gemaque (2006) destaca que a forma como a política de financiamento da educação vem sendo construída, desvinculada da participação social e dos segmentos organizados da sociedade, dificilmente cumprirão seus objetivos, correndo o risco de apenas amenizar as desigualdades educacionais por um breve período, podendo voltar a ser ampliada posteriormente.

Conclusões

A evolução do sistema de financiamento da educação no Brasil, desde a Constituição de 1988 até as emendas constitucionais que instituíram o FUNDEF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu a base para o repasse de recursos para os municípios, especialmente por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa autarquia, criada para gerenciar e fiscalizar inicialmente, ampliou suas responsabilidades para abranger políticas de assistência ao estudante. Com uma estrutura que se assemelha a um modelo de gestão empresarial, o FNDE enfrenta o desafio de equilibrar eficiência operacional com a complexidade social, pedagógica e cultural do sistema educacional brasileiro. A política de financiamento, embora crucial, necessita de uma abordagem participativa, envolvendo a sociedade civil, a fim de enfrentar de maneira mais efetiva as desigualdades educacionais crônicas do país.

Referências

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Financiamento da educação no governo Lula e as metas do plano nacional de educação. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos (Org). **Políticas Públicas Educacionais**: O governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

GOUVEIA, A. B.; POLENA, A . Recursos do FNDE e sua importância nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. **Política e Gestão Educacional** (Online), v. 9, p. 1-15, 2010. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9282

LOBO, C. G. A.; XIMENES, J. M. A construção da gestão do conhecimento no FNDE – um processo. **Cadernos do FNDE**, Brasília, v.1, n.1, jan-junh. 2020.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: Breve análise da educação superior. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n° 141, p.875-892, out.-dez., 2017. Acesso em: 29/10/2023.

SOUZA, Deise Lopes de. **Política educacional contemporânea: análise da atividade do fundo nacional de desenvolvimento da educação (2000 a 2019).** Tese (Doutorado em Educação). Guarulhos, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/66238/DeiseLopesdeSouza_Tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29/10/2023.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa na educação. 1. Ed. 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

CAPITAL, ESTADO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA RELAÇÃO COMPLEXA

Ethiene da Purificação dos Anjos Santos – UERJ / Brasil / ethiene.epas@gmail.com
Oelgnandes Santos Júnior – UFPA / Brasil / oelgnandesjunior@gmail.com

GT 01: Gestão e Financimento da Educação

Resumo: Este trabalho objetiva debater sobre a complexa relação entre capital, Estado e política social, considerando especificidades da Política de Educação Infantil (PEI) no cenário brasileiro. É resultado do levantamento e da sistematização do estado da arte feito a partir de livros de autores/as referências no âmbito nacional e internacional e na base periódica do Scielo. A partir das literaturas estudadas, constatou-se que a PEI ainda enfrenta implicações quanto a sua efetivação, gestão e financiamento. Deste modo, a partir dos livros e artigos de periódicos analisados e estudados, percebeu-se que a educação tem padecido com as implicações da lógica mercadológica e do Estado a partir de mecanismos de repasse de responsabilidades; e também, de apropriação do fundo público.

Palavras-chave: Capital; Estado; Política de Educação Infantil.

Introdução

O presente artigo objetiva trazer à tona a discussão sobre a complexa relação entre capital, Estado e política social, considerando especificidades da Política de Educação Infantil (PEI) no Brasil no cenário contemporâneo. Deste modo, considera-se o âmbito desta emaranhada relação um espaço marcado por tensões e atravessamentos oriundos de uma lógica econômica, mercadológica – impregnada pela racionalidade do capital fetiche.

Metodologia

Esse artigo é produto do levantamento e sistematização do estado da arte de referências que abordam sobre política social, política de educação e política de educação infantil. Dessa Forma, o respectivo levantamento foi executado a partir de livros de autores/as referências no âmbito nacional e internacional que abrangem o debate sobre capital, Estado e política social; e, também foram realizadas pesquisas na base periódica do Scielo, tendo como palavras de busca: política social, política educacional e política de educação infantil – para tanto, os materiais foram identificados e selecionados quanto a sua maior proximidade ao objeto a ser investigado; logo, foram estudados e analisados constituindo assim o acervo final da pesquisa.

Discussão dos Dados

As políticas sociais (PS) se expressam como campo de complexidades e contradições e, são frutos de todo um processo histórico associado aos modos de como a sociedade em diferentes tempos cronológicos deliberaram insurgências/tensões na vida cotidiana - assim, inicialmente foram instituídas por dois vieses, o primeiro como mecanismo de controle social ao qual o Estado se volta ao social como resposta às expressões da questão social por meio da proposição de medidas que objetivam minimizar as necessidades emergentes da classe e conceder o mínimo de bem-estar; e o segundo, ao antagonismos de classes, espraiada pelas lutas do proletariado na busca por melhores condições de vida e do próprio trabalho. Os/as trabalhadores/as ao sistematizarem a organização da categoria e de se posicionarem politicamente diante das condições de trabalho e exploração, passaram a evidenciar seus descontentamentos com a relação desigual estabelecida. O capital, por sua vez, justificou-se pelo ideário que designa ao proletariado formas de controle e disciplina, tanto no âmbito objetivo quanto subjetivo, por intermédio da produção material e pressupostos políticos e ideológicos. Assim, passa a imperar na sociedade leis de mercado substanciado pela capacidade de produção de homens e mulheres - tal fato decorre da ligação íntima do capitalismo com o pensamento burguês, calcado na acumulação de riquezas, e consequentemente, apoderando-se da mais-valia adquirida por meio da exploração da força de trabalho das classes operárias. A constituição das PS foi paulatina e peculiar em cada país, seu estabelecimento está vinculado aos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, e também, à precaução do Estado a fim de resguardar seus interesses. Para Zanirato (2004), desde seu estabelecimento, as medidas adotadas para a definição das PS na conjuntura capitalista designavam que os direitos dela decorrente seriam direcionadas apenas para alguns, atendendo aqueles/as que estavam de maneira formal vinculado/a ao mercado de trabalho, uma vez que parte da classe trabalhadora estava excluída desse acesso, tal parcela representava geralmente a camada mais empobrecida dos países. No Brasil, no período inicial do governo de Vargas, as PS possuíam caráter conservador, em meados de 1930, foi instituída a Legislação Trabalhista, a montagem do sistema previdenciário, a regulação das relações sindicais e novas bases para a educação (Santos, 1995). Assim, mesmo que vigorasse o Estado de Direito, ele se mostrava restrito, o não atendimento às necessidades sociais básicas acentuou os problemas sociais, situação agravada pela escassez de dispositivos básicos para a vida em sociedade, processo recorrente até 1964. O período pós-64 reforçou uma administração autoritária e opressora sobre os interesses coletivos, pautas que abarcavam

garantias sociais eram mínimas, a relação que envolvia os desígnios das PS eram mantidas em uma redoma de interesses políticos e econômicos. Com a Constituição Federal de 1988, foi adensada a pauta de inclusão e debate sobre a questão dos direitos sociais, da participação e da democracia – nesta época, o gerenciamento da política social encontrou grande interesse quanto ao reconhecimento dos direitos no campo social. Em 1990, ocorreu a consolidação do neoliberalismo - no Brasil, as PS foram encaminhadas por meio da perspectiva do social como âmbito de carência, isto é, no atendimento de pessoas e famílias carentes, abdicando de políticas mais abrangentes quanto a universalização dos direitos. Portanto, o Estado passa ainda mais a transferir as responsabilidades para o Mercado fortalecendo o ideário de mercantilização dos serviços, terceirizando sua responsabilidade - assumindo um papel contraditório que exprime sua capacidade de menor provisão de bem-estar, que passa a designar legislações que reforçam as incumbências/responsabilidades tanto do setor mercantil quanto do setor familiar. Peroni (2003), ao analisar o papel do Estado, problematiza que ele não é um ente superior que paira acima das classes, mas sim o representante dos interesses da classe hegemônica na sociedade, no caso, dos interesses do capital, neste ponto, cabe inferir que nas últimas décadas vêm ocorrendo um movimento que acentuou o processo redefinição do papel estatal, tendência essa que aponta para a incorporação da lógica empresarial da produtividade no seu próprio interior. Sendo assim, os reflexos da reconfiguração das funções do Estado refletem nos diferentes campos da vida social, sendo um grande interventor a favor do grande capital (Harvey, 1989). Referente à conjuntura brasileira e ao estabelecimento e caráter estatal a partir de 1990, pode-se frisar que "o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação de direitos, proteção social, controle e limitação do mercado, significa agora cortes, restrições e supressão destes direitos [...]" (Coutinho, 2008, p. 100). A partir das diretrizes impostas pelo cenário de contrarreforma, o Estado passa a ser regulador e financiador das políticas públicas de corte social, as quais passam a ser permeadas por ideais de privatização, descentralização e focalização. Dentre os diferentes setores da política social que sofreram rebatimentos com a reconfiguração estatal, estão os impactos nas políticas educacionais que inferiu um caráter gerencial no seu formato de organização, gestão, monitoramento, avaliação por meio de metas, dentre outros. Referente ao planejamento educacional no Brasil contemporâneo, as políticas educacionais passaram a ser concebidas e planejadas sob o domínio da racionalidade econômica no planejamento da política social. Assim, a educação padece também com as implicações da lógica mercadológica. Mészáros (2008; 2011) reitera que na contemporaneidade, a educação tem uma estreita relação com os processos de

reprodução mais amplos, para o autor analisar uma expressiva modificação das práticas educacionais requer a ocorrência de alterações em toda esfera social nas quais essas práticas se desenvolvem. Logo, a capacidade de planejar, formular e estabelecer políticas educacionais em suas diferentes etapas deveria responder uma exigência de integração e cooperação entre os diferentes atores sociais, entretanto, na garantia dos direitos sociais, tem se verificado um acúmulo de poder estabelecido por meio fortalecimento da parceria entre Estado e capital, sem centralização de responsabilidade, transpondo a responsabilidade de legitimação integral da política social de educação, o que é possível constatar na PEI, por exemplo. A partir das literaturas estudadas, foi possível constatar que a PEI até muito recentemente enfrenta implicações na sua efetivação, gestão e financiamento – fatores resultantes das incertezas de regulação pública e da precariedade quanto ao acesso e cobertura. Para mais, trazer à tona reflexões sobre a PEI, principalmente por conta das implicações que culminam em seu interior, bem como na sua consumação – em plena conjuntura de privatização do Estado, desmonte de políticas públicas, de mercantilização de serviços, de políticas governamentais favorecedoras da esfera financeira e do grande capital produtivo (Iamomoto, 2011), é propor uma análise sobre os horizontes que determinaram/determinam a educação brasileira, é considerar as bases que serviram e influenciaram para a formulação do cenário e das diretrizes das políticas públicas, bem como problematizar o papel desempenhado pelo Estado, pelo capital e organismos multilaterais que atuam e influenciam no desenvolvimento de projetos de educação no país, sustentados pelo ideário neoliberal. Sabe-se que a PEI preconizou a responsabilidade estatal e familiar para com a educação e o cuidado no que concerne às crianças de zero a seis anos de idade, o que permitiu a inserção da Educação Infantil (EI) no sistema educacional e reconheceu tal público como sujeitos de direitos (Bruno, 2022). A referida política foi efetivada a partir do papel indutor das políticas educacionais que serviram de base para órgãos, como o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil vinculado ao Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, espaços que desenvolveram pautas e normativas direcionadas para a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) no país. Outro ponto importante referente a EI no Brasil, é o quesito expansão do acesso, uma vez que para a garantia de subsídios basilares para uma oferta de qualidade, se fez necessário efetivar políticas de financiamento que abarcavam a EI. Referente a isso, cabe enfatizar a imprescindibilidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigor no interstício de 2007 a

2020, concebida como a primeira política de fundos que presumiu a subvinculação de receitas para a EI. Deste modo, não se pode deixar de enfatizar que a PEI representa um relevante progresso no sentido da efetivação do direito de criança na primeira infância, trazendo em seu eixo parâmetros para se pensar na atenção que tem que ser dada trazendo diretrizes para se refletir sobre a relevância dos primeiros anos de vida. Se quer pontuar, que embora os êxitos obtidos, a PEI apesar de ter sido inserida no escopo da política de financiamento educacional, tendo o direcionamento de recursos/financiamento legitimada constitucionalmente, mesmo estando em uma instância de contribuição legal quanto à ampliação da oferta de vagas para crianças de zero a seis anos, tendo em vista fortalecer a noção de educação nas ações direcionadas ao público infantil – a PEI ainda se configura/apresenta características de uma política contraditória, estabelecida a partir das incidências de determinações do padrão capitalista atual - tendo como parte integrante um processo generalizado de precarização e intensificação que a invade em diferentes âmbitos e eixos. É neste lastro, que o Estado tem alterado suas funções e se articulado ao capital, tal relação complexificada tem redimensionado as políticas educacionais, estreitando inclusive as fronteiras do que é público e privado (Arelaro, 2008; Falciano e Nunes, 2023), processo que incide diretamente quanto as condições da oferta educacional na primeira infância (espaços de creches, número de matrículas, dentre outras), e ainda, na mercantilização dos serviços públicos – redimensionando o caráter do que até então é considerado público e de direito, uma vez que se tem comprometido o acesso, cobertura e permanência de crianças de zero a seis anos nestes espaços educacionais.

Conclusões

Diante deste debate, a partir da revisão bibliográfica ora denotada, percebeu-se que houveram avanços quanto ao estabelecimento da PEI; entretanto, sua efetivação ainda é permeada por inúmeras contradições e problemáticas. Também ficou evidente que a educação tem padecido com as implicações da lógica mercadológica e do Estado a partir de mecanismos de repasse de responsabilidades, de apropriação do fundo público (referente a gastos, questões de gestão e privatizações); além disso, a capacidade de planejar, formular e estabelecer políticas educacionais em suas diferentes etapas deveria responder uma exigência de integração e de cooperação entre os diversos atores sociais, porém, na garantia dos direitos sociais, tem se verificado um acúmulo de poder estabelecido por meio da firmação de apoio mútuo entre Estado e Mercado, evidentemente transpondo/descentralizando a

responsabilidade de legitimação integral da política de educação, situação constatável na PEI brasileira.

Referências

ARELARO, L. G. A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Thereza M. de F.; PERONI, Vera M. V. (Org**.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 51- 66.

BRUNO, Dhaiene de J. R. A oferta de Educação Infantil em condições de qualidade no contexto do Novo Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 14, 2022. Disponível em: Vista do A Oferta da Educação Infantil em Condições de Qualidade no Contexto no Novo Fundeb (ufrgs.br). Acesso em: 03 de out. de 2023.

COUTINHO, Carlos N. **Contra a corrente: ensaios democracia e socialismo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1989.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. 1. Ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZAROS, István. **Educação para além do capital**. – 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, tradução Isa Tavares, 2008.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. - São Paulo: Xamã, 2003.

ZANIRATO, Silvia Helena. **Os direitos de cidadania e as lutas pela inclusão social no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá - PR (2004).

FALCIANO, Bruno T.; NUNES, Maria F. R. Qual é o valor de uma educação infantil de qualidade?. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte – MG, v. 39, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38435. Acesso em: 21 out. 2023.

SANTOS, Theotônio dos. **Evolução Histórica do Brasil: da colônia à crise da nova República**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIMA, Maria C. B.; LIMA, Carmen L. de S.; FONTINELES, Isabel C. da S. A política de financiamento da educação infantil e a incidência dos movimentos sociais. **Jornal de Políticas Educacionais**. Universidade Federal do Paraná, v. 15, n. 17, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78940/43700. Acesso em: 20 out. 2023.

CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS 16 MUNCÍPIOS DO ESTADO DO AMAPÁ

André Lins de Melo – UFPA / Brasil /andre.melo@ueap.edu.br
Dalva Valente Guimarães Gutierres – UFPA / Brasil /dalva.valente@gmail.com

GT 01: Gestão e Financimento da Educação

Resumo: o texto tem como escopo a movimentação na carreira de professores nos 16 municípios que compõem o estado do Amapá. Com base em pesquisa documental, objetivou descrever e analisar os critérios de movimentação na carreira docente presentes nos Planos de Carreira. Verificou-se que seus Planos apresentam similaridade em relação aos critérios de movimentação vertical e horizontal na carreira docente. Na movimentação vertical, todos os municípios preconizam a titulação/formação como critério fundamental, embora se registre tendência a adoção da avaliação de desempenho como pré-requisito. Em relação à movimentação horizontal, o tempo de serviço e as ausências de faltas injustificadas e penalidade disciplinar predominaram., apesar da avaliação de desempenho se fazer presente em uma parte considerável dos planos.

Palavras-chave: Movimentação na Carreira; PCCR; Municípios Amapaenses.

Introdução

O presente resumo integra estudos e pesquisas no âmbito do projeto "Política de Financiamento da Educação: implicações do Fundeb permanente para a Carreira e a Remuneração dos Profissionais da Educação Básica em Municípios da Região Norte do Brasil", conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Públicas e Gestão da Educação (GEPPOGE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Seu escopo é a descrição e análise dos critérios de movimentação na carreira de docentes dos 16 municípios do estado do Amapá: Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca, Porto Grande, Pracuuba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jari.

O método de pesquisa adotado foi a pesquisa documental com base na coleta e análise dos Planos de Carreira dos docentes dos 16 municípios, com vistas a sistematizar a categoria movimentação na carreira, e, assim, descrever e analisar as informações presentes nos documentos. Com suporte na pesquisa documental, buscou-se verificar se os municípios amapaenses contemplam as regulações previstas na legislação nacional quanto aos critérios de movimentação na carreira do magistério em seus planos de carreira.

O final da década de 1980 no Brasil marcou a emergência do Estado Democrático de Direito consagrado pela Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 198. O texto constitucional incorporou o princípio de que a valorização profissional do magistério é condição fundamental para a garantia de um padrão de qualidade da educação. No capítulo que trata da educação nacional, a CF de 1988 fixa como fundamentos: a qualidade do ensino, a gestão democrática e a gratuidade do ensino. No tocante aos profissionais da educação, consagrou sua valorização mediante planos de carreira, ingresso exclusivo por concurso público e piso salarial profissional (Rodriguéz; Gutierres; Severino, 2018).

A Emenda Constitucional (EC) n. 53 de 2016, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), alterou o artigo 206 da CF de 1988, garantindo nos princípios constitucionais a valorização de todos os profissionais da educação escolar mediante concurso público, planos de carreira e piso salarial profissional nacional (Rodriguéz; Gutierres; Severino, 2018).

Outro documento balizador do processo de valorização docente via institucionalização dos planos de carreira do magistério é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, que, em consonância com os princípios estabelecidos na CF de 1988, definiu e regulamentou o sistema de educação no Brasil, o que inclui a valorização dos professores (Rodriguéz; Gutierres; Severino, 2018).

No caput do artigo 67, a Lei n. 9394/1996 ratifica o que foi posto no artigo 206 da CF de 1988 sobre os requisitos para a valorização dos profissionais da educação, muito embora se referia a planos de carreira e estatutos do magistério, termo mais restritivo quanto ao público-alvo da Lei. Apesar disso, além de reafirmar o concurso público, os planos de carreira e o piso salarial profissional já estabelecidos na Carta Magna de 1988, a LDBEN de 1996 consagra outros elementos necessários para a materialização da valorização docente: a garantia de condições de trabalho, a formação continuada, com licenciamento remunerado; período reservado para estudos, planejamento e avaliação na jornada de trabalho; e, a progressão na carreira alicerçada na titulação/habilitação e na avaliação de desempenho.

Em concordância com a legislação em vigor, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou, em 2009, a Resolução n. 02/2009, estabelecendo as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública. Esse documento definiu a obrigatoriedade de instituição de planos de cargos,

carreiras e remuneração aos profissionais do magistério, cabendo aos entes da Federação avaliar a necessidade ou não de construção de planos padronizados extensivos aos demais profissionais da educação. Em seu artigo 4º, relativo aos princípios norteadores dos planos de carreira, contempla a progressão na carreira mediante incentivos que decorrem da titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento (Rodriguéz; Gutierres; Severino, 2018).

A Resolução n. 02/2009 restitui a experiência, o tempo de serviço e a formação, junto a avaliação de desempenho, como critérios a serem seguidos para a garantia da progressão na carreira docente. No artigo 5º da supracitada Resolução, a avaliação de desempenho é apontada como uma diretriz a ser seguida na construção e adequação dos planos de carreira.

Critérios de Movimentação na Carreira de Professores das Redes Municipais no Estado do Amapá

A movimentação na carreira é um aspecto importante da valorização docente, já que acarreta aumento no vencimento-base do professor. Não obstante, a diversificação inerente aos Planos, observada ao nível nacional, requisitos como titulação, tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho são observados na maioria deles (Jacomini, Penna, 2016). No que concerne à movimentação vertical, o quadro 1, a seguir, apresenta informações sobre os 16 municípios amapaenses:

Quadro 1- Critérios para movimentação vertical na carreira dos 16 municípios do estado do Amapá

Critérios para movimentação vertical	**Municípios**	**Quant.**	**%**
Titulação e formação/	Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Mazagão, Macapá, Oiapoque, Pedra Branca, Porto Grande, Pracuuba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho, Vitória do Jari	16	100
Tempo (Interstício de tempo)	Amapá, Itaubal, Pedra Branca	3	18,75
Ausência de falta injustificada (assiduidade)	Macapá, Porto Grande	2	12,5
Ausência de penalidade disciplinar	Macapá, Porto Grande	2	12,5
Avaliação de desempenho	Amapá, Cutias, Itaubal, Mazagão, Pedra Branca, Santana, Tartarugalzinho	7	43,75

Fonte: elaborado pelos autores.

A movimentação vertical nos municípios está relacionada à formação (obtenção de titulação). Está presente em 100% dos Planos de Carreira. Em alguns deles, além da formação, se interpõem o tempo (18,75%), a ausência de faltas injustificadas (12,5%), a ausência de

penalidade disciplinar (12,5%) e a avaliação de desempenho (43,5%). O Plano de Carreira de Vitória do Jari cita a avaliação de desempenho, mas não deixa claro onde será aplicada, se na movimentação horizontal ou na vertical, ou nas duas.

Ao se considerar que essa avaliação, no Município, está relacionada à movimentação vertical, a abrangência desse pré-requisito chega a 50% dos municípios amapaenses. Os Planos não apresentam os elementos que irão compor essas avaliações. Em relação à movimentação horizontal, o quadro 2, a seguir, sintetiza os critérios verificados nos Planos de Carreira dos 16 municípios amapaenses.

Quadro 2 – Critérios para movimentação horizontal na carreira dos 16 municípios do estado do Amapá

Critérios para movimentação horizontal	**Municípios**	**Quant.**	**%**
Tempo (com variação dos Interstícios de tempo)	Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Mazagão, Macapá, Oiapoque, Pedra Branca, Porto Grande, Pracuuba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho, Vitória do Jari	16	100
Ausência de falta injustificada (assiduidade)	Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Mazagão, Macapá, Oiapoque, Pedra Branca, Porto Grande, Pracuuba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho, Vitória do Jari	16	100
Ausência de penalidade disciplinar	Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Mazagão, Macapá, Oiapoque, Pedra Branca, Porto Grande, Pracuuba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho, , Vitória do Jari	16	100
Avaliação de desempenho	Calçoene, Ferreira Gomes, Laranjal do Jari, Mazagão, Macapá, Oiapoque, Porto Grande, Pracuuba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho	11	68,75

Fonte: elaborado pelos autores.

Há certa homogeneidade entre os planos quanto aos critérios para movimentação horizontal da carreira. Estes no que lhe concerne se resumiram a quatro, estando presentes na maioria dos Planos de Carreira: tempo, ausência de faltas, ausência de penalidade disciplinar e avaliação de desempenho.

As movimentações na carreira no seu sentido horizontal em todos os municípios consideram o tempo, com variações em seu interstício. O tempo de serviço aparece em 100% dos Planos como pré-requisito para a progressão horizontal. Outros critérios que obtiveram 100% nas legislações pesquisadas foram a ausência de falta injustificada (assiduidade) e a ausência de penalidade disciplinar. A avaliação de desempenho faz-se expressamente presente, nesse tipo de movimentação, em 68,75% dos Planos, 75% ao se incluir Vitória do

Jari. Os Planos de Carreira não apresentam os aspectos e critérios que nortearão as avaliações de desempenho.

Conclusão

No caso dos 16 municípios amapaenses, verificou-se que seus Planos de Carreira apresentam similaridade em relação aos critérios de movimentação vertical e horizontal na carreira dos seus docentes. Na movimentação vertical, todos os municípios preconizam a titulação/formação como critério fundamental, embora se registre tendência a adoção da avaliação de desempenho como pré-requisito. Em relação à movimentação horizontal, o tempo de serviço e as ausências de faltas injustificadas e penalidade disciplinar predominaram, apesar da avaliação de desempenho se fazer presente em uma parte considerável dos planos. No que diz respeito a movimentação na carreira, os Planos municipais amapaenses contemplam as regulações previstas na legislação nacional quanto aos critérios de movimentação na carreira do magistério.

Referências

AMAPÁ. **Lei n. 166, de 11 de julho de 2006**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Pública do Município do Amapá.

CALÇOENE. **Lei n. 347, de 6 de abril de 2020**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Profissionais da Educação Básica do Município de Calçoene e dá outras providências.

CUTIAS. **Lei n. 136, de 29 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Cutias e dá outras providências.

FERREIRA GOMES. **Lei n. 181/2012, de 15 de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Profissionais da Educação Básica do Município de Ferreira Gomes e dá outras providências.

ITAUBAL. **Lei n. 115, de 10 de novembro de 2006**. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Municipal de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Itaubal e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da Educação Básica do Poder Executivo Municipal.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2 (80) | maio/ago. 2016.

LARANJAL DO JARI, **Lei n. 395, de 18 de outubro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais Efetivos da Educação Básica do Município

de Laranjal do Jari-Amapá e dá outras providências.

MACAPÁ. **Lei n. 065, de 31 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Município de Macapá e dá outras providências.

MAZAGÃO. **Lei n. 0302, de 3 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Pública do Município de Mazagão e dá outras providências.

OIAPOQUE. **Lei n. 343, de 12 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Plano de cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Pública do Município de Oiapoque e dá outras providências

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. **Lei n. 248, de 22 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação do Município de Pedra Branca do Amapari.

PORTO GRANDE. **Lei n. 263, de 28 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Porto Grande.

PRACUUBA. **Lei n. 054/2010, de 15 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Pública do Município de Pracuuba e dá outras providências.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; GUTIERREZ, Dalva Valente Guimarães; SEVERINO, Jorismary Lescano. Critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em doze capitais brasileiras. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 479 - 499, maio/ago. 2018

SANTANA. **Lei n. 849, de 8 de março de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Santana, estado do Amapá, e dá outras providências.

SERRA DO NAVIO. **Lei n. 261/2006, de 19 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salário dos Profissionais da Educação Pública do Município de Serra do Navio.

TARTARUGALZINHO. **Lei n. 301, de 20 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Pública e do quadro administrativo do Município de Tartarugalzinho e dá outras providências.

VITÓRIA DO JARI. **Lei n. 200, de 31 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Vitória do Jari, Estado do Amapá.

AS DESIGUALDADES NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES TERRITORIAIS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A EQUIDADE EDUCACIONAL, NAS ESCOLAS DO CAMPO, FLORESTAS E LAGO DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ NO PARÁ, SOBRE O PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE

Claudete Costa Quaresma Ranieri – UFPA / Brasil / claudete.ranieri@iced.ufpa.br

GT 01: Gestão e Financimento da Educação

Resumo: Este estudo apresenta os preâmbulos da pesquisa sobre as desigualdades do financiamento da Educação e as implicações territoriais nas escolas do campo, lago e florestas do município de Tucuruí buscando analisar o padrão mínimo de qualidade. Para tanto, indaga-se: qual a relação entre o os desafios enfrentados nas escolas do campo, lago e florestas na promoção da educação, que vem reduzindo o número de matrículas nas escolas e a relação com o padrão mínimo de qualidade previstos no marco legal brasileiro? Nesse sentido, utilizou-se a pesquisa documental com abordagem crítica da realidade, a qual se insere o objeto de pesquisa. Utilizou-se como fonte o banco de dados da secretaria municipal de Educação de Tucuruí. Os resultados indicam uma redução no número de matrículas nas escolas da zona rural localizadas nos territórios do lago, campo e floresta e possíveis indicadores de descumprimento dos princípios constitucionais do ensino, estabelecidos no Art. 206, em especial a "igualdade".

Palavras-chave: Desigualdades; Território; Qualidade.

Introdução

A política de Estado com as comunidades Amazônicas é tema que provoca a necessidade de pesquisa. Essencialmente quando no corpo das elaborações são trazidos ao conhecimento das sociedades locais anúncios de desenvolvimento para os lugares e na prática há uma contradição.

No município de Tucuruí as comunidades que vivem ao entorno do lago convivem com a dinâmica territorial de um espaço que sofreu grandes modificações com a implantação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí-UHE no período de 1976 a 1984 que vai além da represa das águas do rio Tocantins nos mais de 2.430 km de ecossistemas naturais, com reservatório no nível de 72 m acima do nível do mar, mas com as mudanças na vida dos povos que habitam esse território.

A nova configuração geográfica oriunda da construção da Barragem de Tucuruí trouxe ao município novos desafios no atendimento dos serviços básico a população da chamada Zona Rural que principalmente na garantia da equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino previsto a Emenda à Constituição (EC)

nº 14/1996 ao parágrafo 1º do Art. 211 da constituição federal.

Metodologia

Quanto ao aporte metodológico esta pesquisa se configura em uma abordagem qualitativa, entendendo que esse tipo de abordagem segundo Deslandes e Minayo (2009, p. 21) "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social".

Os procedimentos metodológicos, para a reflexão desse estudo considerou-se necessário elencar as bases empíricas dessa pesquisa com levantamento de dados das escolas do campo, florestas e lagos no período de 2021, 2022 e primeiro semestre de 2023, destacando o que preconiza o artigo 206 da Constituição Federal quanto garantia das iguais condições de acesso e permanência nos sistemas de ensino. Os dados apresentados na pesquisa foram disponibilizados pela secretaria municipal de educação de Tucuruí, onde foi possível perceber a dinâmica das matrículas e lotação docente no referido período.

Discussão dos dados

No quadro abaixo temos a relação das Escolas Municipais de Tucuruí que estão localizadas na região do lago, campo e florestas com a quantidade de alunos e professores efetivos e contratados no marco temporal de 2021 a 2023.

QUADRO DAS ESCOLAS DA REGIÃO DO LAGO, CAMPO E FLORESTA DO MUNICIPIO DE TUCURUÍ COM O NÚMERO DE ALUNOS E PROFESSORES EFETIVOS E CONTRATOS no período de 2021 a 2023											
Nº	**ESCOLAS**	**LOCALIDADE**	**PROFESSORES**						**ALUNOS**		
			EFETIVOS			**CONTRATADOS**			**2021**	**2022**	**2023**
			2021	**2022**	**2023**	**2021**	**2022**	**2023**			
01	EMEF Ouro Verde	Região do Lago	8	8	8	16	16	12	372	356	337
02	EMEF Manoel Mendes	Região do Lago	8	8	8	16	16	12	405	394	377
03	EMEF Santo Antônio	Região do Lago	1	1	2	12	12	9	186	174	161
04	EMEF Presidente Prudente	Região do Lago	0	0	0	15	14	13	220	193	183
05	EMEF Pontal	Região do Lago	1	1	1	4	3	2	58	52	49

06	EMEF Padre Henrique	Campo	0	0	0	2	2	1	36	32	30
07	EMEF Paulo Freire	Campo	2	2	2	18	18	16	265	258	239
08	EMEF Profª Deuselita	Campo	1	1	1	14	12	10	132	126	116
09	EMEF Profª Laudeci	Campo	9	9	9	13	13	11	310	292	286
10	EMEF Bom Jesus	Campo	9	9	9	7	6	5	198	172	143
11	EMEF São Vicente	Campo	4	4	4	12	12	10	232	216	193
12	EIRCEF Wararaawá Assurini	Floresta	0	0	0	22	22	21	272	269	264
Total			**53**	**53**	**44**	**150**	**145**	**122**	**2.686**	**2.534**	**2.378**

Fonte: Coordenação do Campo da secretaria Municipal de Educação de Tucuruí

O quadro apresenta vários dados importante para a pesquisa como número de alunos por escola e localidade, que mostram uma possível nucleação de escolas, quantidade de professores contratados que somam mais de setenta e quatro por cento do total de docentes que atuam nas escolas do Lago, campo e floresta e um número crescente de redução de matrícula.

O número alarmante de docentes contratados pode revelar uma rotatividade de professores e salários diferenciados entre contratados e efetivos que podem contribuir com a diminuição do peso orçamentário e financeiro da carreira do magistério, pois os professores contratados não têm as mesmos benefícios e direitos da carreira do magistério do professor efetivo.

É possível que a cultura dos povos do Lago, campo e florestas tenham sido impactadas por políticas estatais e mudanças significativas nas áreas afetadas, incluindo transformações sociais, econômicas e culturais que se configuram em desafios para a manutenção nos territórios.

O reconhecimento das precariedades das políticas públicas e a invisibilidade dos grupos minoritários no sistema político brasileiro implicam em conceber as possibilidades para efetivarem suas cidadanias. Deste modo, contextualizar as políticas públicas, especificamente os recursos públicos para financiar a educação, garantindo o direito presente na Constituição Cidadã e Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) aos povos do lago, campo, florestas e demais comunidades que compõem a minoria que lutam contra as desigualdades educacionais proporcionando equidade nos recursos destinados ao financiamento do direito a educação.

A eficácia da política de financiamento para a manutenção do desenvolvimento da educação em relação às comunidades do campo, lago e floresta pode variar dependendo do contexto específico e da implementação da política. É importante considerar que essas comunidades muitas vezes enfrentam desafios únicos em termos de acesso à educação de qualidade devido à sua localização geográfica, condições socioeconômicas e características culturais.

Em muitos casos, as comunidades do campo, lago e floresta enfrentam dificuldades de acesso à educação e a efetivação das garantias do mínimo de qualidade devido à falta de infraestrutura adequada, como escolas distantes, transporte limitado, rotatividade de professores, má qualidade ou ausência de merenda escolar e recursos educacionais limitados. Além disso, essas comunidades têm necessidades específicas relacionadas à sua cultura, idioma e modo de vida, que precisam ser levadas em consideração para uma educação de qualidade.

De acordo com Bobbio (1992, p. 79-80), a existência de direitos implica, relacionalmente, a existência de um sistema normativo constituído "tanto pelo mero fator externo de direitos históricos ou presentes quanto pelo reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria conduta". A forma dos direitos está correlacionada com a forma das obrigações" e o Estado é sempre chamado a garantir tanto a universalização como a qualidade da educação que perpassa pela garantia de financiamento da educação.

Neste contexto abre-se destaque as proposições de Gemaque (2011), na discussão sobre o direito à educação convém ressaltar alguns pressupostos que dizem respeito ao fato de que os direitos são construídos historicamente, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual.

Para avançar no financiamento de uma educação que atenda aos preceitos constitucionais de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrões mínimos de qualidade, o ponto de partida são as necessidades educacionais, expressas em termos de insumos quantitativos e qualitativos.

Os insumos quantitativos e qualitativos constituem o comprometimento de recursos adequados à educação pública de qualidade. Nesse processo, a participação da sociedade é fundamental, dada a complexidade que envolve os conceitos de “necessidades educacionais" e "qualidade" em um cenário desfavorável e desigual.

Conclusão

Para garantir que a política de financiamento seja eficaz nessas comunidades, é necessário um investimento adequado para superar as barreiras existentes e atender às suas necessidades educacionais específicas. Isso pode envolver o fornecimento de recursos para construção de escolas, melhoria do transporte escolar, investimento na formação inicial e continuada de professores para lidar com a diversidade cultural e linguística, desenvolvimento de currículos sensíveis às realidades locais, entre outros aspectos.

No entanto, é importante ressaltar que as políticas de financiamento por si só podem não ser suficientes para abordar todos os desafios enfrentados pelas comunidades do campo, lago e floresta em relação à educação. É necessária uma abordagem holística e integrada, considerando aspectos como infraestrutura, respeito a identidade, currículos relevantes, preservação cultural, territorialidade e ampliação de recursos para essa comunidade que vive o enfrentamento das desigualdades.

A realização da pesquisa resgatando a memória desses povos e dando transparência às informações das receitas e despesas relacionadas à educação, especialmente quanto ao cumprimento dos limites mínimos de aplicação em Manutenção e Desenvolvimento na educação- MDE e do Fundeb, bem como a oportunidade de voz e resgate de identidade daqueles silenciados pelo grande projeto de governo que foi construído com a esperança de progresso e oportunidade para todos na região.

A convicção de que a efetivação da igualde de direitos á educação, que vem sendo construído historicamente com lutas, deve ser dotada das condições objetivas de recurso financeiro que garantam o acesso e a permanência com qualidade de todos os estudantes do Campo do lago e das florestas para a redução das desigualdades que marcam nossa população brasileira e particularmente a amazônica.

Referencias

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRADÃO, Carlos Antônio. **Território e Desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. 1º ed. Editora Unicamp. Campinas São Paulo. 2007

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set./dez. 2002

DESLANDES, S. F; GOMES, R. e MINAYO, M. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FONSECA, J.J.S. Metodologia da Pesquisa Científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GEMAQUE, Rosana Maria .**Políticas de financiamento e direito á educação básica: O Fundef e o Fundeb**. SER Social, Brasilia, v.13,n 29,p.90-112,jul/dez.2011

HAESBAERT. Rogério. **Dos múltiplos Territórios á Multiterritorialidade**. In Petgea/artigo.UFRGS, Porto Alegre,2004

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO MCS. **O desafio do conhecimento**. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec; 2010

SANTOS, Mílton et al. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. . Acesso em: 09 jun. 2023. , 2001.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

_____. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ANÁLISE PRELIMINAR DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CAPITAIS DA REGIÃO NORTE

Suzy Mara da Silva Portal – UFPA / Brasil / profsuzyportal@gmail.com
Paola Fortunato Cardoso – UFAC / Brasil /paola.cardoso@ufac.br

GT 01: Gestão e Financimento da Educação

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi analisar de forma preliminar os gastos com a função da educação especial referente às capitais da Região Norte no período de 2010 a 2022. Este estudo se caracteriza como descritivo, documental e uma pesquisa quantitiva, para isso combinou dados de fontes primárias e secundárias referentes aos dados financeiros da educação. Onde esses dados foram coletados junto ao Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), utilizando os demonstrativos da função educação especial e dados do IBGE. Assim este estudo comprovou que na maioria das capitais da região norte houve um incremento do montante gasto na função Educação especial, observa-se uma ampliação dos recursos destinados à essa modalidade, em termos reais e percentuais.

Palavras-chave: Educação Especial; Região Norte; Financiamento.

Introdução

As políticas públicas constituem ações desenvolvidas pelo Estado, regulamentadas por diretrizes, na tentativa de atender as demandas da sociedade e efetivar a garantia dos direitos sociais em diferentes esferas sociais, como a educação (Vieira, 2015; Hofling, 2001). Nesse sentido, as políticas de financiamento da educação buscam assegurar recursos financeiros para garantir padrões mínimos de qualidade de ensino (Brasil, 1996).

Sobre o financiamento da Educação, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, no artigo 211, parágrafo primeiro, está dito que:

> A União organizará o sistema federal de ensino e financiará as instituições de ensino públicas, federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (C.F, 1988, art.211).

A CF estabelece em seus artigos de 157 a 162, que o sistema tributário deve ser partilhado pelas esferas de governo. Desta forma, parte da arrecadação da União é transferida para Estados e Municípios e parte da arrecadação dos Estados é transferida aos Municípios. Esses repasses são feitos para diminuir o impacto das grandes diferenças de arrecadação e para aumentar o poder de investimento de Estados e Municípios, levando em consideração que a União arrecada aproximadamente 70% dos tributos, os Estados perto de 25% e os

Municípios em torno de 5%. O Fundeb continua a ser o principal instrumento de financiamento da Educação Básica Pública no

Brasil, sendo responsável por mais de 60% da totalidade dos recursos de que os estados e os municípios possuem para investir na educação básica pública nacional.

Compreende-se que os aspectos particulares do financiamento da educação estão diretamente ligados ao contexto social mais amplo, materializado nas relações econômicas, políticas, culturais, territoriais que dinamizam e determinam as ações dos sujeitos sociais.

Assim a Região Norte que é o objeto da pesquisa, é constituída por 450 municípios, possuindo uma população de 18,1 milhões de habitantes em 2017. Partindo desses elementos, esta pesquisa se propõe a analisar de forma preliminar os gastos com a função Educação Especial nas capitais da região Norte.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como descritivo, documental e uma pesquisa quantitativa. Assim para compreender a capacidade de financiamento dos sistemas de ensino da educação das capitais da região norte, o estudo combinou dados de fontes primárias e secundárias referentes às finanças da educação. Os dados desta investigação foram coletados junto ao Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), os documentos utilizados neste estudo foram os Demonstrativos da Função Educação, visto que evidenciam as despesas com a educação especial dos municípios e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Após a coleta de dados financeiros e educacionais, o material foi organizado em planilhas do Excel. Em relação às delimitações, optou-se por trabalhar somente com os dados referentes às redes municipais, as capitais de cada estado da região Norte, Quanto ao período em análise, estabeleceu-se o período mais recente, os anos de 2010 e 2022.

Discussão dos Dados

A região norte do país possui 3.853.676,948 Km^2 de extensão territorial, é a maior região do território brasileiro, correspondendo a 45% da área total do país. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 683, é considerado médio e, em comparação com as outras regiões brasileiras, tem o segundo menor IDH, superando apenas a Região Nordeste. A região abriga os dois maiores estados do país: Amazonas e Pará e os três municípios brasileiros mais extensos.

Os estados do Norte apresentam alguns problemas sociais, tais como, insuficiência de

saneamento ambiental, analfabetismo (atingindo 10% da população) e mortalidade infantil (23,5 a cada mil nascidos vivos).

Em relação às desigualdades entre as regiões brasileiras, o PIB per capita aponta, ainda que de maneira insuficiente, os desafios a serem enfrentados pela federação para amenizar tais diversidades.

De forma comparativa entre o PIB dos estados da região Norte, observa-se que a maior economia é a do Pará em 2022. O Amazonas aparece em segundo lugar, na outra ponta, Acre, Amapá e Roraima, têm um valor de PIB (ap. 4%) similares, apesar de sua pequena economia, enquanto Tocantins e Rondônia apresentam valores próximos em relação ao PIB. Conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Médias de indicadores demográficos, sociais e econômicos dos municípios da Região Norte, por faixa populacional.

Estado	População (Hab.)	PIB (R$ milhões)	Rendimento domiciliar Per capita	Dens. Demográfica (hab/km²)	IDHM
Acre	830.026	16.476	R$ 1.038,00	5,06	0,71
Amapá	733.508	18.469	R$ 1.177,00	5,15	0,688
Amazonas	3.941.175	116.019	R$ 965,00	2,53	0,7
Pará	8.116.132	215.936	R$ 1.061,00	6,51	0,69
Rondônia	1.581.016	51.599	R$ 1.365,00	6,65	0,7
Roraima	636.303	16.024	R$ 1.166,00	2,85	0,707
Tocantins	1.511.459	43.650	R$ 1.379,00	5,45	0,731

Fonte: (IBGE, 2022), próprio autor.

Nota: (1) Estimativa da população residente referente ao ano de 2022; (2) Densidade Demográfica, IDHM referentes ao ano de 2022; (3) PIB per capita referente ao ano de 2022;

A Tabela 2 expõe as despesas e os gastos da função Educação, da Educação especial nos anos de 2010 e 2022, destaca-se que ambas etapas recebem o maior percentual de recursos da área educacional nas capitais brasileiras; é possível perceber que a referida função recebeu incremento de recursos públicos durante os anos 2010 e 2022 nas capitais estudadas, apenas Rio Branco, Macapá e Palmas não apresentou os dados referentes a essas despesas no ano de 2010. Em relação às outras capitais da região norte, tiveram uma ampliação de recursos para a educação especial de 65 a 97%, respectivamente, 4 capitais tiveram este aumento de recursos, que variaram de 65,1% (Belém-PA), 75,3% (Manaus-AM), 78,8% (Porto Velho-RO) e 97,7% (Boa Vista-RR); tal constatação evidencia que a ampliação do direito à educação previsto na legislação brasileira vem gerando incremento do recurso destinado à educação, ampliando a disputa pelo fundo público nos orçamentos.

Podemos observar que o município de Boa vista (RR) apresentou o maior variação no percentual (97,78%) de gastos com a EE, em seguida o município de Porto Velho (RO) com um percentual de 78,88%, e o menor percentual de variação foi o município de Belém (PA) com 65,15%

Tabela 2 – Demonstrativo da Função Educação – Subfunção educação especial das capitais da Região Norte (Anos 2010 e 2022).

Estado/Capital	Total da Função Educação Especial (2010)/A	Total da Função Educação Especial (2022)/B	Diferença (B-A)	Diferença % (B-A/B)*100
Acre- Rio Branco	n/c	R$ 13.395.074,05	n/c	n/c
Amapá-Macapá	n/c	R$ 400.772,99	n/c	n/c
Amazonas-Manaus	R$ 5.411.571,16	R$ 21.974.977,20	R$ 16.563.406,04	75,37%
Pará-Belém	R$ 405.162,55	R$ 1.162.603,98	R$ 757.441,43	65,15%
Roraima-Boa Vista	R$ 219.883,22	R$ 10.327.219,87	R$ 10.107.336,65	97,78%
Rondônia-Porto Velho	R$ 593.320,82	R$ 2.809.994,36	R$ 2.216.673,54	78,88%
Tocantins-Palmas	n/c	R$ 16.812.932,38	n/c	n/c

Fonte: FNDE\SIOPE- 2010 e 2022. (Próprio autor, 2023). Acesso em agosto/2023. Os valores referentes a 2010 foram corrigidos pelo IPCA (IBGE) tendo data inicial 12/2010 e data final 01/2023.

[1]Diferença do montante gasto na Função Educação Especial nos anos 2010 e 2022.
[2]Percentual da diferença gasto na etapa dentro da Função Educação Especial do período indicado.
[3]Não constam (n/c) dados referentes ao ano de 2010 de Rio Branco- Acre; Macapá- AP e Palmas -TO na fonte consultada.

Conclusões

Quanto aos aspectos econômicos, o valor de PIB reflete as dinâmicas das atividades e impactos na economia das regiões brasileiras. A região Norte tem apresentado indicador de PIB per capita na média de 60% do Brasil, com pouca variação no período 2000-2014. Assim, o PIB é um indicador que ajuda revelar o desempenho e a dinâmica econômica das regiões e de níveis de disparidade entre elas.

O IDHM da região norte é considerado médio e, em comparação com as outras regiões brasileiras. Os estados do Norte apresentam alguns problemas sociais, tais como, insuficiência de saneamento ambiental, analfabetismo. O estado que mais evoluiu no IDHM Educação entre 2000 e 2010 foi o Tocantins.

Em relação às despesas e os gastos da função Educação, da Educação especial nos anos de 2010 e 2022, destaca-se que ambas etapas recebem o maior percentual de recursos da área educacional nas capitais brasileiras; é possível perceber que a referida função recebeu incremento de recursos públicos durante os anos 2010 e 2022 nas capitais estudadas, apenas Rio Branco, Macapá e Palmas não apresentou os dados referentes a essas despesas no

ano de 2010.

Em relação às outras capitais da região norte, tiveram uma ampliação de recursos para a educação especial de 65 a 97%, respectivamente, 4 capitais tiveram este aumento de recursos, que variaram de 65,1% (Belém-PA), 75,3% (Manaus-AM), 78,8% (Porto Velho-RO) e 97,7% (Boa Vista-RR); tal constatação evidencia que a ampliação do direito à educação previsto na legislação brasileira vem gerando incremento do recurso destinado à educação, ampliando a disputa pelo fundo público nos orçamentos.

Vimos que as políticas públicas constituem ações desenvolvidas pelo Estado, regulamentadas por diretrizes, na tentativa de atender as demandas da sociedade e efetivar a garantia dos direitos sociais em diferentes esferas sociais, como a educação. Nesse sentido, as políticas de financiamento da educação buscam assegurar recursos financeiros para garantir padrões mínimos de qualidade de ensino.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm;

BRASIL. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Dados financeiros do Siope, 2010**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb;

BRASIL. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Dados financeiros do Siope, 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb;

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. (2009). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Atlas.

SILVA, M. B. D.; GRIGOLO, T. M. (2002). Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II. **Caderno Pedagógico**. Florianópolis: Udesc;

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados sociodemográficos**. 2022

O CAPITALISMO NO CONTEXTO DA REGULAÇÃO TRANSNACIONAL E OS SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Heryka Cruz Nogueira - UEAP/BRASIL/ heryka.nogueira@ueap.edu.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O objetivo geral da pesquisa foi compreender os processos de mudança aplicados à FAMA/Kroton em sua constituição privado-mercantil, em dupla chave: política institucional e gestão acadêmica. O problema traz o cenário sociopolítico em que as políticas para a educação superior no Brasil se estabelecem atualmente, particularmente quanto às implicações dos processos de regulação transnacional e privatização mercantil na reconfiguração do sistema nacional. Trata-se de pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo de natureza bibliográfica, documental e empírica. Na análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de Análise Categorial, com destaque para as categorias analíticas Regulação Transnacional, Privatização Mercantil e Gestão Acadêmica. Os reflexos revelaram falta de autonomia da unidade adquirida pela Kroton e a formação dos professores por trilha.

Palavras-chave: Regulação Transnacional; Política de Educação Superior. FAMA/KROTON.

Introdução

O capitalismo, no campo da educação superior, tem demonstrado seu potencial de articulação como uma rede política transnacional organizada que tende a favorecer os interesses dos investimentos de mercado por meio de uma expansão transfronteiriça que adota a privatização mercantil como estratégia. A expansão do ensino superior no Brasil ganha dinâmica renovada com a Reforma Universitária de 1968, comandada pelos governos militares e fortemente baseada na ampliação da oferta, especialmente do setor privado não lucrativo. E, a partir dos anos 1990 verifica-se um crescimento mais acelerado, na direção da privatização mercantil, associada a um processo capitalista de financeirização e, em muitos casos, desnacionalização.

O processo que definimos como de privatização mercantil foi precedido de mudanças legais e outras administrativas típicas do neoliberalismo econômico, a exemplo do Plano de Reforma do Estado brasileiro, da direção política privatista que foi dada na Lei de Diretrizes de Bases da Educação brasileira (LDB) e de uma sequência de normatizações federais (Decretos e medidas provisórias) que vinham flexibilizando cada vez mais as regras de abertura e fechamento de cursos e instituições, o que resultou no crescimento acelerado do ensino superior privado, baseado na constituição de mercados livres e financeirizados de educação superior no país.

Como reflexos da regulação transnacional e da privatização com foco na mercantilização, as IES vêm alterando a sua política institucional e seu modelo de gestão acadêmica, por diversos fatores, dentre eles, destaco a diversificação e diferenciação acadêmica que vêm ocorrendo desde a LDB de 1996 e em outros dispositivos infraconstitucionais que têm flexibilizado a expansão das IES privadas contribuindo para a alteração da lógica e das dinâmicas organizativas, sob duvidosa qualidade na formação dos profissionais, "numa escalada sem precedentes na educação nacional" (Dourado, 2011, p. 56).

Esses dispositivos têm naturalizado mudanças administrativas e pedagógicas auxiliado pelas tecnologias que flexibilizou diversas regras institucionais. As universidades públicas e as confessionais, por exemplo, desde a década de 1990 vêm sofrendo os efeitos da privatização e da mercantilização educação superior, o que vêm interferindo pouco a pouco nos objetivos pelos quais foram constituídas, como: contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico, da produção e da disseminação da cultura e da ciência, ser espaço privilegiado de formação profissional e cidadã atendendo as demandas da sociedade.

Esta pesquisa toma em consideração os contextos social, político e econômico em que a política da educação superior está sendo constituída, buscando estabelecer as conexões com a regulação transnacional que articula e se reflete na estratégia de expansão da oferta por meio da privatização mercantil do setor.

A gestão das IES tem sido marcada pela competição entre as instituições, por mudanças de performance e por valores institucionais. Com isso, as IES, em especial as privado-mercantis, vêm promovendo uma verdadeira transformação administrativa e pedagógica, o que tem refletido na adoção de novas tecnologias e na intensificação do trabalho. Para Dale (2008) é o poder como definição de uma agenda e de controlar as regras do jogo. De acordo com Afonso (2000) as avaliações na educação de modo gerencial, baseadas em resultados mostram os limites e fragilidades dos fundamentos técnicos e científicos. Para tal, o autor corrobora com Teodoro (2012) quando afirma que esses resultados e performance tornam os governos prisioneiros de *rankings* na sua eficácia.

Dale (2004, 424) propõe a existência de uma *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* (AGEE) que compreende "as forças econômicas operando supra e transnacionalmente, para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstroem as relações entre as nações." De acordo com ele, a globalização é considerada

frequentemente

> como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação (Dale, 2004, p. 424).

Levando em consideração o ponto de vista do autor, entendemos que a sociedade é seduzida a compreender que as reformas em curso na educação brasileira são culturais, e que já ocorreram e estão ocorrendo em todos os países como fruto de uma cultura motivada pela globalização e pelo ideal (ou a simbologia) de uma sociedade moderna, agora convertida em Sociedade do Conhecimento. Mas o que existe, na verdade, é uma agenda neoliberal em curso que busca instaurar um ambiente de competição econômica em nível global e que tem na privatização um mecanismo profícuo e necessário de reorganização dos Estados nacionais para atender a uma nova agenda econômica e política mundiais.

Essa AGEE se baseia em trabalhos recentes sobre economia política internacional que "(...) encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos" (Dale, 2004, p. 426).

A Kroton/Cogna representa uma das maiores organizações do setor educacional no mundo, pelo seu potencial de expansão agressivo na realização de aquisições e fusões de diversas instituições em todas as regiões brasileiras. Por meio da controlada Editora e Distribuidora Educacional S/A (EDE) tem realizado aquisições de diversas mantidas, conforme demonstram os informes da Bolsa de Valores Mobiliários sobre fatos relevantes direcionados aos acionistas e ao mercado em geral (CVM, 2019). A Editora é uma sociedade anônima, pessoa jurídica de direito privado com fins lucrativos registrada na Junta Comercial do Estado de Minas Gerais sob o nº 6398634, com sede e foro no município de Belo Horizonte.

A Faculdade de Macapá (FAMA) se inseriu num movimento de transição de uma faculdade privada sem fins lucrativos para uma condição estatutária privada comercial, isto é, passava a fazer parte do conjunto da categoria administrativa 'particular em sentido estrito', com fins lucrativos. A partir da incorporação da FAMA pelo grupo Kroton muitas mudanças vêm ocorrendo, gerando contínuos processos de transição que foram alterando a realidade da Faculdade em termos de sua política institucional, com impactos diretos na gestão acadêmica.

A mantenedora, União de Faculdades do Amapá Ltda., tem como objeto social, registrado no Sistema Nacional de Registro de Empresas Mercantis (SINREM), os seguintes serviços:

> (1) A prestação de serviços educacionais, culturais e científicos, em todos os níveis, mantido de acordo com as exigências dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; (2) A participação em sociedades de qualquer natureza, na qualidade de sócia ou quotista; (3) Exercício de qualquer atividade relacionadas às atividades descritas acima; e (4) Correspondente de instituições financeiras (Jucap, 2018. Grifo nosso).

Com essa alteração, a mantenedora tornou-se empresa privada mercantil, passando a reger-se pela lei das sociedades limitadas e, supletivamente, em caso de omissão, pela lei das sociedades de ações, o que lhe permite estabelecer relações com outras 'sociedades'.

Metodologia

As novas formas de gestão acadêmica em moldes empresariais, a regulação transnacional e a privatização mercantil, a presença e participação de Estados nacionais e organismos multilaterais, foram investigadas em suas relações políticas a partir da literatura voltada para a sociologia política da educação. É assim que, na investigação, utilizamos recursos metodológicos de natureza bibliográfica, documental e empírica.

Os sujeitos da pesquisa são professores, ex-professores, coordenadores e ex-coordenadores da FAMA. O critério para escolha dos sujeitos foram que tivessem vivenciado a transição de propriedade; que fossem localizados; que aceitassem voluntariamente participar; que tivessem disponibilidade para a entrevista. Foram pré-selecionados 15 sujeitos que atendiam os critérios; entretanto, destes, 3 não foram localizados e 2 se recusaram a participar da pesquisa por medo de serem identificados e receberem alguma punição da instituição, mesmo a pesquisadora informando e esclarecendo quanto ao sigilo da pesquisa.

Essas entrevistas foram realizadas durante os meses de julho e dezembro de 2019, com 10 sujeitos, sendo: 5 coordenadores e ex-coordenadores e 5 professores ou ex-professores, todos selecionados conforme os critérios estabelecidos. As categorias analisadas foram Regulação Transnacional, Privatização Mercantil e Gestão Acadêmica.

Discussão dos dados

Os sujeitos entrevistados retrataram as principais mudanças que ocorreram na FAMA após a aquisição pela Kroton. Os reflexos mais visíveis da aquisição da FAMA pela Kroton começaram a aparecer, nos procedimentos internos, no ano de 2013 e aos olhos da população externa, somente no final de 2017, com a efetiva transferência de mantença. A relação entre os docentes e a nova gestão da FAMA/KROTON é baseada na comunicação pelo sistema da Kroton, tanto no que se refere a gestão das disciplinas, preenchimento de diários, planos de ensino, cronograma de aulas, quanto na formação dos colaboradores para atuar nas unidades do Grupo.

O MEC não tem feito o dever de casa a contento para impedir o monopólio dos grandes grupos educacionais, pois ao emitir a Portaria cedendo às pressões dos grupos transnacionais que há anos já vinham costurando e articulando posições de dirigentes e conselheiros para garantir a flexibilização do ensino presencial para o semipresencial e consequentemente, o ensino a distância.

O que chega a está em jogo não é mais a condição de até 20% do ensino presencial em EAD, até porque novas medidas continuam avançando e o MEC que não faz nada para impedir tal avanço, pelo contrário, ampliou para até 40% a oferta em EAD nos cursos presenciais. Além disso, o incentivo financeiro via transferência de recursos públicos, por meio de programas do governo federal (PROUNI e FIES) fez com que houvesse uma expansão agressiva, fazendo da educação uma mercadoria lucrativa. Mas, em quais garantias educacionais reais o MEC tem permitido um avanço tão agressivo nos cursos de formação superior, por meio da educação à distância?

Pudemos observar ainda, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2018-2022) e durante as entrevistas que, a instituição educacional FAMA, não tem autonomia para discutir ou elaborar o seu PDI e nem qualquer projeto institucional, pois estes são elaborados pelo sistema Kroton e direcionado a todas as instituições a ela vinculadas.

Conclusões

Concluímos que a FAMA/KROTON não abre espaços de discussão para que coordenadores, professores ou colegiados de qualquer tipo a comunidade acadêmica, enfim,

apresentem propostas para o PDI. No que se refere ao sistema de capacitação de colaboradores, a FAMA/KROTON realiza os treinamentos baseado no modelo de gestão que quer desenvolver em todo o seu sistema educacional corporativo, a partir da "Universidade Corporativa da Kroton" que tem como objetivo treinar os colaboradores que fazem parte da Rede na direção de alinhamento à filosofia administrativo-operacional.

Os cursos disponibilizados na UK não são propriamente de formação continuada, mas cursos operacionais de administração que pretendem gerar comportamentos de resposta padronizados que se alinhem ao modelo de trabalho da Kroton, que por sua vez respondem ao modelo de negócios subjacente. Diferentemente, quando ainda trabalhadores da FAMA, os professores recebiam incentivos para participar de congressos e até auxílios para realizar cursos de mestrado e doutorado fora do estado do Amapá.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional***:* regulação e emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS. **Fatos Relevantes Kroton**. 2019.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

DOURADO. L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE.** 2001. p. 53-65.

EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S.A. **Demonstrações financeiras individuais e consolidadas em 31 de dezembro de 2016 e relatório do auditor independente**. Disponível em PDF e em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QDe2cKo3cs0J:www.mzweb.com.br/editorakroton/web/download_arquivos.asp%3Fid_arquivo%3D70D9F0DD-B754-4387-A11F-BBCF61511EE9+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=safari.

FAMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI 2018-2022. Coordenação Acadêmica, Macapá, 2018. (digital).

JUNTA COMERCIAL DE MACAPÁ. **Contrato Social**. União de Faculdades do Amapá, 2001. (impresso).

TEODORO, Antonio; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Organizações Internacionais e modos de regulação das políticas de educação**: indicadores e comparações internacionais. Liber livro, Brasília, 2012. 260p.

CONVÊNIOS DO NOVO MARCO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA UFPA

José Augusto Ewerton de Sousa-UFPA/BRASIL/ jaesousa@hotmail.com
Fabíola Bouth Grello Kato-UFPA/BRASIL/fabiola_kato@hotmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: Trata-se de pesquisa em desenvolvimento, a qual tem por objetivo analisar os efeitos, para a política de Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I), da promulgação da Lei nº 13.243/16, conhecida como o Novo Marco de C,T&I, tendo como estudo de caso as políticas de incentivo à pesquisa da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os objetivos são analisar os efeitos do Novo Marco para as política de incentivo à pesquisa e produção de conhecimento da UFPA; Identificar os mecanismos da Lei nº 13.243/16 que já são aplicados nesta universidade; Analisar a relação da política de C,T&I da UFPA com a orientação da política nacional do Estado Brasileiro e com Novo Marco. A hipótese é de que a atual política não é frontalmente contrária à política nacional.

Palavras-chave: Política de Ciência, Tecnologia e Inovação; Mercantilização da Ciência; Novo Marco de Ciência Tecnologia e Inovação

Introdução

Trata-se de resumo expandido que busca apresentar uma parte da pesquisa de Tese desenvolvida pelo autor deste resumo, vinculada à linha de Políticas Públicas Educacionais junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, a qual tem como principal objetivo analisar as consequências e mudanças operadas, para a Política de Ciência, Tecnologia e Inovação brasileira, após a promulgação da Lei nº 13.243/16 (Brasil, 2016), conhecida como o Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação, com foco nas políticas de incentivo à pesquisa desenvolvidas na Universidade Federal do Pará.

A aprovação da Lei 13.243/16 cumpre uma importante etapa e importante função nos planos da política de Estado brasileira de garantir a transformação da universidade estatal em instrumento da economia de capital mundializado (Chesnais, 1996). Sendo, a partir desta perspectiva, uma das etapas do processo de adaptação e manutenção do país em uma função dentro da economia mundial, a de uma plataforma de valorização financeira (Paulani, 2008).

O Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação é uma política estatal voltada à pesquisa nas universidades, portanto, uma política para a educação superior, que provavelmente deve cumprir um papel crucial para o estado brasileiro nos próximos anos. Isso é o que ocasiona

a necessidade deste estudo. É uma legislação que faz parte de uma política estatal que vem sendo construída no Brasil desde os primeiros meses do governo do presidente Lula (2003-2010), na qual se buscou garantir uma reorganização do papel e da gestão da Ciência, Tecnologia &Inovação (C,T&I) no país.

Tal reorganização de acordo com Kato (2013) era um projeto com vistas a deixar o setor produtivo/industrial em uma posição nova, fazendo-o cumprir um papel de indutor da produção de conhecimento, tecnologia e inovação, alterando, assim, um quadro em que eram apenas receptores do que as universidades produziam. Em verdade, essa é uma importante adequação do Estado brasileiro à economia mundializada (Chesnais, 1996), em que a produção de tecnologia e inovação, necessariamente, deve estar a serviço do mercado.

Neste sentido, considerando que a possibilidade de grandes alterações na política de incentivo de todas as instituições públicas em que se faz pesquisa, espera-se neste estudo entender o caso da UFPa, assim pergunta-se: Quais consequências e alterações traz o Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação, para a Política de incentivo à pesquisa operada no âmbito da Universidade Federal do Pará? Indagação esta que visa nortear uma pesquisa pela qual seja possível descobrir se a política que se consolida com a Lei nº 13.243/16 influencia diretamente a prática política de Pesquisa e Inovação desta instituição.

E para tornar realizável uma resposta a indagação principal também se faz necessário perguntar: Os desígnios do Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação estão sendo aplicados na UFPA? Como a política educacional de incentivo a pesquisa da UFPA se adequa ao do Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação? O trabalho docente está sendo afetado por esta política e pela nova legislação?

Esta pesquisa deve ter, portanto, os seguintes objetivos: Analisar consequências do Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação, para as políticas educacionais de incentivo à pesquisa e produção de conhecimento da UFPA; Identificar os mecanismos da Lei nº 13.243/16 que já são aplicados no âmbito da UFPA; Analisar a relação da política de incentivo à pesquisa da UFPA com a orientação da política nacional do Estado Brasileiro e com Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Metodologia

A construção do trabalho já se iniciou com uma revisão da literatura para desvelar a produção de conhecimento mais recente sobre C,T&I no intuito de garantir ao pesquisador a profundidade de conhecimentos necessária ao início do desenvolvimento do trabalho.

Em seguida passou-se a uma primeira etapa, o início de uma pesquisa documental, voltada ao aparato jurídico-normativo da UFPA, na busca de compreender, incialmente, o desenvolvimento histórico da política de C,T&I da instituição, mas principalmente, de encontrar possíveis resoluções, memorandos, portarias ou outros instrumentos que demonstrem a atual situação de implantação do Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação e da influência do mesmo na administração da universidade.

A segunda etapa da pesquisa foi documental, porém, desta vez mais direcionada aos instrumentos legais da política nacional de C,T&I brasileira, para que seja realizada uma comparação entre os ditames desta e a realidade presente atualmente na UFPA. Nesta etapa também devem ser analisados os documentos orientadores da forma com que deve (ou deveria) ser realizada a pesquisa e a produção de conhecimento na instituição, para que seja possível saber se estas orientações tem diferenças se forem comparadas em relação à pesquisa em geral e àquela voltada à produção de C,T&I. Vale adiantar que as resoluções nº 662 e 734 do CONSUN devem ser instrumentos de grande valia na análise comparativa que se pretende realizar, bem como o serão os documentos legais da UNIVERSITEC.

A terceira parte da pesquisa foi realizada por meio da busca de documentos relacionados a aplicação mais direta da legislação na UFPA, a exemplo de instrumentos jurídico-formais retirados diretamente do portal da transparência da FADESP relacionados à política de CT&I da instituição. A fundação é mecanismo de conexão entre a UFPA e entidades públicas e privadas em convênios e projetos. Entretanto, foi utilizado filtro em relação ao tipo de personalidade jurídica da instituição parceira ou financiadora dos convênios e projetos encontrados no portal da transparência, pois o objeto de pesquisa perpassa pelas relações entre público e privado, o que torna desnecessário analisar instrumentos contratuais com entidades de personalidade jurídica pública.

Por fim, espera-se que a partir do material pesquisado se consiga realizar uma análise coerente com referencial teórico-metodológico proposto e, desta forma, cumprir seu papel social e acadêmico, analisando, provocando reflexões e contribuindo para uma maior

compreensão de como a política de produção de conhecimento e ciência e tecnologia da UFPA tem sido influenciada pelo Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Discussão dos dados

No estudo parte-se do pressuposto de que objeto é uma política pública, que envolve o segmento de produção de C,T&I, sua relação com a educação superior e a forma com que se faz pesquisa neste nível educacional em âmbito nacional. Assim, é possível afirmar que objeto que se pretende analisar trata-se de uma política de estado, que mistura tanto políticas educacionais, quanto econômicas, além de C,T&I.

Neste sentido, cabe indicar que as primeiras conclusões relacionadas à revisão de literatura indicam que nos trabalhos acadêmicos relacionados ao assunto, há um quase consenso sobre a importância da aprovação e da aplicação da Lei 13.243/16. Portanto, há uma tendência de uma análise não crítica deste objeto, uma perspectiva pragmática de que há uma necessidade do mecanismo para garantir a pesquisa cientifica e apenas deve ser objeto de estudo o modo de realização deste objetivo. As análises acabam não dando importância para as consequências materiais que a lei ocasiona ou ocasionará (Sousa, Kato, 2020).

O Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação é uma política estatal voltada à pesquisa nas universidades sem uma satisfatória produção cientifica crítica relacionada ao tema. Por este motivo, na busca de fazer essa análise crítica, a pesquisa iniciada buscou por características que vinculem a atual política nacional de C,T&I à UFPA.

Os primeiros dados relacionados à Universidade Federal do Pará, especificamente, indicam situação de aparente desato entre em relação à sua política institucional e a Lei 13.243/16, pois até o momento não se encontraram documentos que relacionem a política atual da universidade com a nova legislação. Isso é importante, pois a UFPA (Universidade Federal do Pará) tem historicamente seguido a linha política nacional relacionada a ciência, tecnologia e inovação.

A UFPA tem uma política de incentivo a pesquisa diretamente relacionada à política estatal derivada dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2016). Isto garantiu a criação da Agência de Inovação Tecnológica, órgão suplementar da UFPA, que a adequou ao modelo de uma ICT. Assim, não seria pouco plausível imaginar consequências do novo marco no funcionamento desta universidade.

Até o momento, porém, o que existe é a Agência de Inovação Tecnológica (UNIVERSITEC) criada em 2009 pela Resolução nº 662 (UFPA, 2009) do Conselho Universitário (CONSUN) e a Resolução nº 734 do CONSUN (UFPA, 2014), que dispõe sobre a Política de Inovação Tecnológica da Universidade Federal do Pará (UFPA). Todavia ambos os mecanismos regulamentadores internos da instituição são anteriores à legalidade trazida pela Lei nº 13.243/16. Por esse motivo, a pesquisa buscou uma empiria sobre as consequências da Lei nº 13.243/16 na UFPA para além da aparente em sua política oficializada e positivada nas supracitadas resoluções. Buscou-se então informações das relações concretas da instituição influenciadas pela legislação. O portal da transparência da FADESP, neste caso, foi uma fonte de documentação primária crucial.

A pesquisa no portal de transparência da FADESP já deu indicativos de como vem funcionando a política de C,T&I na UFPA. Lá foram encontradas, informações relacionadas a 545 projetos e convênios mediados pela fundação, contudo, relacionados ao objeto de pesquisa da relação entre público e privado foram encontrados um número total de 102. Destes, foram disponibilizados documentos contratuais, ou outros tipos de documentos de efetivação da relação em 76 casos.

Por fim, chama atenção o fato de serem encontradas menções expressas à Lei nº 13.243/16 em 23 dos convênios e projetos onde há documentação disponível. Isso é importante, pois afinal, formalmente a UFPA ainda não adequou sua política à nova lei. Além disso, todas as empresas que utilizaram a lei são grandes empresas com ao menos parte de seu capital internacionalizado.

Conclusões

Já é possível afirmar que a Política de Ciência, tecnologia e inovação da UFPa durante todo o período recente, desde o início do Governo Lula (2003), sempre esteve bastante adequada à política nacional, mas que hoje, formalmente a UFPA ainda não aderiu aos ditames da Lei nº 13.243/16. Todavia, isto não significa uma ausência de aplicação desta legislação na UFPA. O trabalho se baseia na hipótese de que a atual política não é frontalmente contrária à política nacional, ainda que não esteja atualizada, e que efetivação desta política vem se dando por meio de ações concretas em âmbito administrativo. Já é possível demonstrar indícios de

utilização da lei na UFPA, sendo isso principalmente em contratos mediados pela FADESP com grandes empresas multinacionais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.243**. Dispõe sobre os estímulos ao desenvolvimento científico à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. 11 de janeiro de 2016. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm>. Acesso em: 23 de ago. 2018.

_____. **Lei 10.973**. Dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 23 de ago. 2018.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

KATO, F.B.G. **A nova política de financiamento de pesquisas:** reforma do estado e o novo papel do CNPq. 2013. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULANI, L. **Brasil Delivery**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SOUSA, J.A.E; KATO, F.B.G. Um Balanço da Produção Escrita Sobre o Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação (2016-2019) In: ABREU, W.F; NASCIMENTO, I.P; KATO, F. B. G. (org.). **Direito À Educação Pública**: Políticas, Formação Docente E Diversidade Cultural Volume I. Curitiba-Brasil. Editora APPRIS, 2020, p. 69-80.

FUNDAÇÕES DE APOIO PRIVADAS E A INTRODUÇÃO DA LÓGICA PRIVATISTA-MERCANTIL NO ESPAÇO PÚBLICO

Luma Barbalho Pontes – UFPA/Brasil /luma_bp@hotmail.com
Amanda O. de Almeida Alves – UFPA/Brasil/amandaalmeida.ufpa@gmail.com
Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA/BRASIL/fabiola_kato@hotmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O texto analisa as Fundações de Apoio privadas, entidades de direito privado, sem fins lucrativos, regulamentadas pela Lei nº 8.958/1994, a partir de uma pesquisa bibliográfica da literatura e análise documental dos dados sobre fundações credenciadas no portal do Ministério da Educação. O objetivo da investigação é discutir a atuação de tais fundações nas instituições que compõe a infraestrutura de Ciência, Tecnologia e Inovação federais. Constatou-se um aumento do número de instituições apoiadas pelas fundações, bem como a diversificação das formas de atuação, caracterizada pelo movimento em que algumas Fundações apoiam outras instituições, para além daquelas que lhe deram origem, demonstrando a lógica mercadológica que subjaz a atuação das Fundações de Apoio privadas.

Palavras-chave: Fundações de Apoio Privadas; Educação Superior; Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

Nas décadas de 1970 e 1980, o sistema capitalista global passou por mudanças significativas, nesse período as economias capitalistas avançadas enfrentaram desafios, como: altas taxas de inflação, desemprego e crises econômicas (Silva Junior; Sguissardi, 2012). Em resposta a essas questões, emerge o neoliberalismo, uma doutrina político-econômica que defende a redução da intervenção estatal e a promoção da liberdade de mercado, "trata-se de criar o "Estado mínimo", que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga" (Ianni, 1999, p. 28)

No caso do Brasil, as repercussões das ideias neoliberais se intensificaram após a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Peroni (2013) explica que o PDRAE colocou as políticas sociais no eixo de "serviços não exclusivos do Estado", o que promoveu o desenvolvimento da iniciativa privada e das relações público-privadas, além de reforçar a construção da administração pública sob uma perspectiva gerencial, orientada pelo lucro.

A lógica subjacente era de que, ao permitir que o mercado tenha um papel maior na

alocação de recursos e na prestação de serviços públicos, haveria uma maior eficiência desses serviços. No contexto da educação superior, a abertura para relações público-privadas foi apresentada como uma estratégia para enfrentar a limitação financeira do setor público, o Estado promoveu cooperações público-privadas, e passou a sugerir, quase como uma exigência, que as instituições de ensino superior buscassem a captação de recursos externos (Silva Junior; Sguissardi, 2012).

Em resposta à falta de financiamento público, muitas universidades federais buscaram recursos externos para financiar seus projetos, o que gerou condições adequadas para a consolidação de estruturas privatizantes, como é o caso das Fundações de Apoio privadas, objeto de estudo deste texto. De acordo com a lei que regulamenta as fundações, nº 8.958/1994, a finalidade da Fundação de Apoio privada é "apoiar projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos" (Brasil, 1994).

A relação entre as universidades públicas com as Fundações de Apoio privadas vai ao encontro da "flexibilização" e "desburocratização" do Estado, preconizada no PDRAE. Na perspectiva do pensamento de Chauí (1999), ao submeter a sua estrutura a intervenção do setor privado, a universidade altera a sua função social e se aproxima ao modelo de universidade como organização social/operacional, porque se insere em um movimento de mercantilização dos seus serviços, com a finalidade de atender a demandas das políticas neoliberais que passam a orientar suas ações institucionais, orçamentárias, pedagógicas e culturais.

Nessa direção, Chaves (2006) afirma que mesmo que a oferta e o financiamento da atividade educacional sejam de origem pública, o fato dessa atividade atender a interesses particulares (empresas, organizações e etc.), indica um processo de privatização da educação pública. Assim, Chaves (2006, p. 65) aponta a parceria da universidade com as fundações, como uma face da privatização do ensino superior público, pois fomentam "um clima favorável à desagregação do ambiente acadêmico, favorecendo o individualismo e o empresariamento dos docentes e pesquisadores, transformando-os em gerentes do ensino, da pesquisa e da extensão".

Giolo (2010, p. 1282), em concordância com Chaves (2006), afirma que a privatização das instituições públicas não acontece somente por meio da dependência financeira do capital privado, "mas, principalmente, na administração privada de recursos públicos que essas fundações amealham, por meio de convênios ou contratos". Conforme destacam Oliveira, da

Costa e Malafaia (2004), a presença das Fundações de Apoio privadas na universidade estabelece influências mercantis na administração desta última, descaracterizando a função do ensino, a dedicação exclusiva e afastando a universidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, pilares fundamentais da universidade pública.

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho é discutir teoricamente a atuação das Fundações de Apoio privadas nas instituições que compõe a infraestrutura de Ciência, Tecnologia e Inovação federais, a partir da análise quantitativa das fundações credenciadas e autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Metodologia

A pesquisa possui caráter descritivo e foi realizada a partir do levantamento bibliográfico da literatura especializada, para o levantamento de dados considerou-se como base a Lista de Fundações de Apoio credenciadas para apoiar instituições de ensino, pesquisa, ciência e tecnologia federais, disponível no portal do MEC, última versão atualizada em 2020.

Discussão dos dados

As fundações de apoio privadas são fundações de direito privado, regidas sob o código de direito civil, sem fins lucrativos, de características especiais criadas com objetivo de "auxiliar e fomentar os projetos de pesquisa, ensino e extensão das universidade federais e das demais instiuições de ensino superior, públicas ou privadas" (Andes, 2006, p. 24). A existência desse tipo de instituição dentro das universidades federais é justificada mediante a alegada ineficiência do setor público, especialmente no tocante à gestão financeira, dessa forma, a presença das Fundações nessas intituições é explicada pela necessidade de buscar recursos externos para garantir o funcionamento adequado das instituições de ensino superior (Andes, 2006).

No entanto, ambas as alegações não se sustentam na realidade. Já foi constatado que a maior parte dos recursos administrados pelas fundações são de origem pública, conforme demonstrou Ferreira (2010) em sua análise da fundação de apoio privada FADESP (Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa) no gerenciamento dos recursos para a UFPA, na qual apontou que 85% dos recursos geridos pela fundação eram públicos, e mesmo os recursos

adquiridos externamente, foram captados pelos próprios docentes/pesquisadores da UFPA (Ferreira, 2010).

A primeira lei que regula a atuação das fundações de apoio privadas é a Lei nº 8.958 de 1994, porém as fundações mais antigas têm sua origem na década de 1970 ou anterior, como a FADESP na UFPA em 1977, a Fundação Coordenação de Projetos, Pesquisas e Estudos Tecnológicos (COPPETEC-UFRJ) instituída em 1970, e Fundação de Apoio da UFMG (FUNDEP-UFMG) em 1973, o que significa que estas instituições já possuíam décadas de atuação quando foram regulamentadas.

Em seu estudo, Ramos (2015) faz uma análise das leis, decretos e portarias que foram alterando o espaço de atuação das fundações, ditas de apoio, nas universidades públicas, a autora demonstra que as regulamentações foram se adequando à atuação das fundações diante de denúncias e recomendações dos órgãos de controle, legalizando atuações antes coibidas.

Um exemplo ilustrativo dessa situação é a Lei nº 12.813, de 16 de maio de 2013, conhecida como Lei de Conflitos de Interesses. Esta lei foi promulgada pelo governo como uma resposta direta aos problemas levantadas pelos órgãos de controle. Seu principal propósito foi estabelecer diretrizes para as relações entre os servidores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em particular os professores, e as Fundações de Apoio (Ramos, 2015).

A atuação das fundações de apoio foi sendo alterada pelas reformas no arcabouço jurídico no tocante à incentivos à inovação e pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, normas gerais para a licitação e contratação entre entes públicos e privados, alteração da carreira dos integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação, alteração do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, dentre outros que foram produzindo a refuncionalização da universidade e legalizando a existência irregular das fundações ditas de apoio (Ramos, 2015).

De acordo com os dados da planilha disponibilizada pelo MEC, contendo as fundações credenciadas exclusivamente para apoiar instituições que compõe a infraestrutura de Ciência, Tecnologia e Inovação federais, ao total têm-se 105 fundações, as quais estão habilitadas a apoiar 150 instituições, são elas: a) Centros de Pesquisa – 23; b) Centros Militares – 13; c) Empresas públicas – 03; d) Escola Nacional – 01; e) Hospitais – 07; f) Institutos Federais e CEFETS – 39; g) Museus – 02; h) Universidades Federais – 62 (Brasil, 2023).

Constam 266 credenciamentos, algumas instituições são apoiadas por mais de uma

fundação e, portanto, possui mais de um credenciamento, por exemplo, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) credenciou três fundações de apoio, a Fundação Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE) e Fundação de Apoio a Pesquisa Extensão e Ensino em Ciências Agrarias (FUNPEA). A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) é apoiada por 10 fundações, a Universidade Federal da Integração Latino Americana é apoiada por 05 fundações de apoio, e universidades como Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul credenciaram 04 fundações cada.

Dentre as 105 fundações que figuram na planilha do MEC, 59% apoiam exclusivamente 01 instituição, 35% apoiam de 02 até 07 instituições. Destacamos aqui as fundações que apoiam o maior número de instituições, em primeiro lugar a FUNDEP, fundação da Universidade Federal de Minas Gerais que é credenciada para apoiar 33 instituições; seguida da Fundação de Ciência, Aplicações e Tecnologia Espaciais (FUNCATE), fundação vinculada ao Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE) com 19 instituições, e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Computação Científica (FACC) do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) com 11 instituições.

À continuação estão 03 fundações originárias de uma IFES credenciadas para apoiar 08 instituições cada. A FADESP fundação da UFPA, que apoia as mais importantes instituições de ensino e pesquisa federais do estado do Pará (UFPA, IFPA, UFRA, UFOPA, UNIFESSPA, MPEG, IEC, EMBRAPA); a FUNAPE, fundação de apoio da Universidade Federal de Goiás, que também está presente no estado do Pará credenciada para a UFRA e UNIFESSPA, e outras instituições de outras regiões; e FACTO fundação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo que também apoia 08 instituições.

Nos dados apresentados por Ferreira (2010) até 1995 eram apoiadas 55 IFES, até 2008 foram 106 IFES apoiadas, em 2020 a atuação das fundações se estende a 150 instituições que não são apenas universidades de institutos federais conforme explicitado acima. Vale observar que de acordo com Ferreira (2010), a fundação não pode cobrar custo operacional de 5% da própria instituição que lhe deu origem, o que justificaria esta busca por apoiar outras instituições.

Conclusão

A presença das fundações de apoio privadas nas universidades federais é uma das faces da cooptação do espaço acadêmico para fins de mercadológicos e representa a refuncionalização da universidade, como um dos instrumentos de operacionalização da mercantilização da educação brasileira, conforme defendido pela reforma do Estado de 1995.

Para possibilitar esse processo de privatização no interior das universidades, o Brasil tem realizado reformas legais ampliando significativamente o escopo de atuação das fundações, flexibilizando os limites entre o setor público e privado. De acordo com os dados fornecidos pelo MEC, o número de fundações supera o de universidades federais, sinalizando a expansão desse modelo.

O presente estudo mostra que as Fundações têm diversificado suas áreas de atuação, uma única fundação de apoio chega a prestar serviço a 33 instituições diferentes, capitalizando-se com a estrutura e prestígio das universidades federais que lhe deram origem. Isso tem se tornado um mercado onde contratos e convênios frequentemente comprometem a função pública da universidade, relegando-a a uma mera prestadora de serviços.

Nesse cenário, a universidade, através dessas fundações de apoio, passa a atender às demandas de serviços, aliviando as empresas da necessidade de imobilizar capital em laboratórios, equipamentos e mão de obra especializada (Ramos, 2015). Em resumo, a universidade acaba preenchendo essa lacuna, muitas vezes à custa de sua missão original de ensino, pesquisa e extensão.

Referências

ANDES, Caderno**. Fundações privadas ditas de apoio às universidades públicas**. Brasília, N. 23, fev.2006.

BRASIL. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8958.htm. Acesso em: 12 de out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundações de Apoio**. Brasília, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/fundacoes-de-apoio-sesu. Acesso em 21 jul. 2023

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 4, n. 03, p. 03-08, 1999.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula da Silva. **Universidade & Sociedade**, v. 38, n. 1, p. 61-77, 2006.

Ferreira, L. R. **O Público e o privado nas universidades públicas: análise da fundação de apoio privada FADESP no gerenciado dos recursos para a UFPA (2004 a 2008)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 2010

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1271-1298, 2010.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; DA COSTA, Arley José Silveira; MALAFAIA, Dorinaldo Barbosa. O papel das fundações de apoio no processo de privatização da universidade pública. **Universidade e Sociedade**, p. 53-63, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, pág. 234-255, 2013.

RAMOS, G.S. **Universidade pública e fundações privadas: a hegemonia privatista na produção do discurso e na apropriação dos recursos.** 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Forma e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. Educação superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: Eduem, p. 21-42, 2012.

A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO MODELO DE GESTÃO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA ADOTADO PELO GRUPO SER EDUCACIONAL

Paulo Henrique Borges Ribeiro –UFPA/BRASIL /aulynhog13@gmail.com
Carolina Costa da Costa –UFPA/ BRASIL/carolc097@gmail.com
Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA/BRASIL/ fabiolakato@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O presente artigo almeja fazer uma descrição inicial de alguns elementos da Governança Corporativa adotada pelo Grupo Ser Educacional sob o viés dos estudos e discussões sobre a mercantilização da educação superior. É um estudo de caso feito a partir de uma pesquisa com metodologia de caráter qualitativo, realizada por meio de levantamento bibliográfico e documental da literatura acerca do tema e relatórios de gestão do Grupo. Este trabalho conseguiu aferir que as divergências entre os objetivos de cooptação de lucros da empresa e os fins de formação pedagógica e emancipatória da Educação afetam negativamente as atividades educacionais.

Palavras-chave: Mercantilização; Governança Corporativa; Ser Educacional.

Introdução:

O presente trabalho foi desenvolvido dentro das atividades de estudo e pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por meio da execução do plano de trabalho "Estratégias de Governança Corporativa do Grupo Ser Educacional S.A." que é parte do projeto de pesquisa "Financeirização do ensino superior privado-mercantil, modelo de governança corporativa e os efeitos para o trabalho docente no Pará" orientado pela Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato e desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre A Educação Superior (GEPES - UFPA). Este trabalho tenciona discorrer sobre o tema da Mercantilização da Educação Superior por meio da análise inicial do modelo de gestão da Governança Corporativa adotada pelo Grupo Ser Educacional.

A ideia inicial do que se conhece atualmente como Grupo Ser Educacional surgiu em 1994 como a Bureau Jurídico Cursos que ofertava preparação para concursos públicos, mas sua oficialização ocorreu em 2003 e hoje está presente a partir de 6 instituições – UNAMA, UNINASSAU, Universidade Guarulhos (UNG), Centro Universitário do Norte (UniNorte), UNINABUCO e UNIFAEL – nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste contando mais de 18 anos no mercado, mais de 55 unidades, mais de 1.000 polos de ensino a distância e mais de 300 mil

alunos, números que demonstram um pouco da sua abrangência no ensino superior brasileiro (Ser Educacional, 2023).

Um marco importante para os estudos da Ser Educacional e de seu modelo de gestão é a abertura de capital na Bolsa de Valores Brasileira, a B3. O Grupo Ser Educacional fez sua oferta pública inicial – IPO, em inglês – no dia 29 de Outubro de 2023 e esse marco definiu uma mudança na natureza jurídica dessa empresa que deixou de ser uma Sociedade Limitada (LTDA), com capital em cotas definidas de forma prévia em contrato social, para ser uma Sociedade Anônima, com capital dividido em ações comercializadas nos pregões da bolsa de valores.

Com essa mudança a partir da abertura de capital, a Ser Educacional adotou a governança corporativa para ser seu modelo de gestão como uma medida obrigatória para realizar operações na bolsa de valores, com isso, houve mudanças estruturais significativas não só na empresa Ser Educacional como nas suas instituições de ensino. Além disso, a empresa passou a ser obrigada a informar publicamente suas atividades mercantis e administrativas em documentos para seus acionistas como relatórios de gestão e demonstrativos financeiros, que são fontes documentais relevantes para esta pesquisa.

Nesse sentido, o texto tem por objetivo geral analisar de que forma pode ocorrer a mercantilização da educação superior por meio do modelo de gestão, a governança corporativa, adotado pelo Grupo Ser Educacional. Os objetivos específicos são identificar e descrever de forma primária alguns elementos da governança corporativa da empresa e discutir a dicotomia entre os objetivos mercadológicos da holding e a natureza principal do serviço ofertado por essa, a educação.

Metodologia

A metodologia empregada é de caráter qualitativo a partir em um levantamento bibliográfico com base em autores que estudam a temática da governança corporativa em oligopólios educacionais, bem como um levantamento documental com base nos relatórios de gestão e informações que constam no site oficial da empresa direcionado aos investidores. Trata-se de um estudo de caso que de acordo com Gil (2002, p.54). “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”

e tem como objeto de estudo a holding Ser Educacional.

Discussão

No contexto atual, em que a educação é cada vez mais tratada como um mercado e as instituições de ensino são pressionadas a atender a demandas econômicas, essa análise destaca a importância de se refletir sobre os impactos dessa lógica financeira na qualidade do ensino, no trabalho docente e na formação dos estudantes.

O conflito entre os objetivos financeiros e os objetivos educacionais é o principal ponto de problematização desse movimento para essa pesquisa, pois, é o causador de empecilhos na garantia de uma educação de qualidade e do cumprimento dos princípios constitucionais direcionados para a educação.

No Código de Conduta e Integridade do Grupo Ser Educacional, aprovado no ano de 2019, há menções há diversos aspectos, em especial, a perspectiva de conhecimento aqui analisada com destaque:

> Art. 1º. O Ser Educacional S.A. tem por Missão produzir, disseminar e socializar o conhecimento nos diversos campos do saber, formando profissionais e seres humanos empreendedores e inovadores, preparados para o mundo global do trabalho presente e futuro. Nesse intuito, gerar resultados sustentáveis e buscar a satisfação de pessoas e organizações que, junto com o Grupo, contribuam para a evolução da sociedade, é a missão maior do Ser Educacional (Ser Educacional, 2019).

Esse é o único artigo que fala diretamente sobre a questão do conhecimento que a partir da lógica do mercado possui uma preocupação com as demandas globais do novo trabalhador que como foco o empreendedorismo e a inovação que estão associados a vertente da mercantilização que “em seu sentido etimológico diz respeito ao exercício do comércio, negociar, ou seja, o caráter mercantil ou comercial, de qualquer atividade humana” (Kato, 2019, p. 11).

O Grupo só passou a ter suas ações negociadas na Bolsa de Valores Mobiliários Brasileira (B3) em 2013 e, por consequência, adotou oficialmente o modelo de gestão de governança corporativa exigido pelo mercado (Ser Educacional, 2020). Conforme estudos de Chagas (2021), a abertura de capital apenas em 2013 não anula as articulações mercantis do grupo antes disso, o grupo já trabalhava em parceria com empresas de investimentos como a Hopper Consultoria Educacional para redefinir o planejamento estratégico da empresa. Assim como as demais empresas de capital aberto na bolsa de valores, O Grupo Ser Educacional adota

a governança corporativa como modelo de gestão que compreende um conjunto de estratégias gerenciais direcionadas aos empreendimentos da empresa visando a maximização dos lucros (Plihon, 2003).

Ainda assim, vale destacar que o modelo de Governança Corporativa adotado pelo Grupo Ser é o modelo latino-americano, definido pela existência do acionista majoritário, que concentra a propriedade, detendo o maior número de ações e maior controle sobre a companhia (Silva Junior et al., 2021, p. 633). Esse modelo difere do modelo anglo-saxônico, de gestão contratual externa, mais impessoal, centrado na figura do CEO (Chief Executive Officer), mas ainda com orientações para adotar estratégias de maximização dos lucros acionários por meio da realocação dos recursos da cadeia produtiva para o setor especulativo e da expansão dos empreendimentos do grupo.

Nesse viés, destacamos a atuação da governança corporativa na gestão direta das IES privadas, pois, quando esta influencia o âmbito educacional, reconfigura a organicidade institucional, já que a educação se torna um produto acessório para o empreendimento, não mais prioritário, e a pluralidade do corpo proletário e administrativo da IES, geralmente adquirida por um grupo educacional, é substituída por uma homogeneidade gerencial onde tudo orbita em um único objetivo – o lucro acima de tudo. Isso se traduz em precarização das atividades educacionais e do trabalho docente, precarização da formação do ensino superior e valorização do ensino a distância em detrimento do presencial para fins de cortes de gastos.

De acordo com Gomes (2020), a implementação do modelo de gestão de governança corporativa nas instituições de ensino superior traz consigo grandes impactos em toda a estrutura institucional, uma vez que um dos principais objetivos é satisfazer as necessidades mercadológicas de maior retenção de lucros por parte dos acionistas, deixando assim em segundo plano a qualidade do ensino em seus diferentes aspectos.

> Esse processo crescente de monopolização do mercado educacional em busca incessante de lucro deixa a formação dos estudantes em segundo plano e afasta de modo drástico as organizações universitárias da exigência constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, repercutindo diretamente no trabalho docente. De fato, o controle financeiro – e a lógica financeira subjacente – redefine de modo drástico as formas de exploração do trabalho docente: a exigência de lucros crescentes por parte dos investidores financeiros requer a ampliação sistemática da exploração do trabalho, engendrando conflitos laborais, nem sempre explícitos, em virtude das coerções presentes nas situações de conflitos (Gomes, 2020, [s/p]).

No caso Ser Educacional, a governança corporativa possibilita um maior controle sobre

as instituições que passam a fazer parte do grupo e o que antes tinha uma gestão um pouco mais familiar agora tenham que se adequar às imposições de uma gigante que briga no mercado internacional para ofertar cada vez mais seus serviços.

Logo, é possível ver algumas consequências como a mercantilização do conhecimento na educação superior com o processo de financeirização já que o conhecimento passou a ser tratado cada vez mais como uma mercadoria, sujeito às leis do mercado e aos princípios de oferta e demanda. Isso pode levar a uma visão utilitarista da educação, em que o valor do conhecimento é medido principalmente por sua capacidade de gerar retornos financeiros imediatos, em vez de seu potencial para o desenvolvimento pessoal e social (Kato e Chaves, 2020).

Conclusão

Ao considerarmos o entrelaçamento entre educação e mundo corporativo, surge a necessidade de olharmos atentamente para os efeitos do modelo de governança empregado pela Ser Educacional. Em primeiro plano, a introdução da governança corporativa na Ser Educacional pode levantar preocupações legítimas sobre uma possível orientação excessiva de um empreendimento educacional para a busca de lucros. A priorização do retorno financeiro pode, por vezes, desviar a atenção da qualidade da educação para indicadores puramente monetários, o que pode, por sua vez, afetar a integridade do processo de ensino-aprendizagem, precarizar a jornada docente, bem como precarizar a própria educação superior em si.

Outra questão reside na possibilidade de um afastamento da autonomia acadêmica em prol de decisões centralizadas. A imposição de estratégias corporativas pode limitar a capacidade da comunidade acadêmica de moldar o ambiente de aprendizagem conforme as necessidades específicas dos estudantes e dos professores. Isso pode, potencialmente, resultar em um distanciamento entre a visão corporativa e as aspirações educacionais mais amplas.

Além disso, a busca pela eficiência operacional pode, em alguns casos, pressupor a adoção de práticas que, embora benéficas para a empresa do ponto de vista financeiro, podem não estar totalmente alinhadas com os valores e objetivos educacionais da instituição. A decisão de priorizar a escalabilidade e a rentabilidade pode, inadvertidamente, sacrificar a individualidade e a diversidade de perspectivas que são fundamentais para um ambiente educacional verdadeiramente enriquecedor.

Dessa forma, a maneira como a Ser Educacional aborda a comercialização do conhecimento através da sua forma de gestão nos faz refletir com sensibilidade sobre como equilibrar os objetivos comerciais com a essência da educação. É um desafio e tanto encontrar um caminho que una os interesses financeiros com o compromisso de oferecer uma educação de excelência e promover o pleno desenvolvimento dos estudantes que é o principal.

Referências

CHAGAS, Karyta Karina Pereira. A relação entre o modelo de governança corporativa e o trabalho docente no grupo Ser Educacional S.A.: Algumas inferências a partir dos microdados do Censo da Educação Superior. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPA. PA. 2021.

GRUPO SER EDUCACIONAL. Disponível em: https://www.sereducacional.com/institucional.html. Acesso em 02/10/2023.

GRUPO SER EDUCACIONAL. Código de conduta e integridade. Disponível em: https://canalconfidencial.com.br/sereducacional/files/SEER3_CodigoCondutaeIntegridade_versao Covac3_2. pdf. Acesso em 02/10/2023.

GOMES, T. A. M. M. (2020). O Trabalho Docente em Grupos Empresariais de Ensino Superior e o Mercado de Ações na Bolsa de Valores: Um Estudo a Partir dos Conflitos. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7v7XNqueBAxW_r5UCHRHqByUQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fepaa.asu.edu%2Findex.php%2Fepaa%2Farticle%2Fdownload%2F4902%2F2366%2F21072&usg=AOvVaw39wYYcItpybCJFeR6wI1b&cshid=1696798428597972&opi=89978449

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa. Editora Atlas.** 2002. Disponível em: https://wwwp.fc.unesp.br/Home/helberfreitas/tcci/gil_como_elaborar_projetos_de_pesquisa_-anto.pdf

KATO, F. B. G. Prólogo. In:BRITO, A. P. B. S.; SOUSA, L.; VALE, C. (Org.). Políticas públicas educacionais e a mercantilização da educação no Brasil. Curitiba: CRV, 2019. p. 11-14.

KATO, F. B. G.; CHAVES, V. L. J.; MEGUINS, R. C. O modelo de governança corporativa na educação superior e as repercussões no trabalho docente: Um estudo de caso. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 28, p. 9, 2020.

PLIHON, Dominique. (2003). A economia de fundos próprios: Um novo regime de acumulação financeira. In: CHESNAIS, François; PLIHON, Dominique. As armadilhas da finança mundial: Diagnósticos e soluções (pp. 15-33). Portugal: Campo da Comunicação.

SILVA JUNIOR, Annor; SILVA, Vitor Correa da; DUMER, Miguel Carlos Ramos;

MARTINSSILVA, Priscilla de Oliveira. Modelos de governança corporativa e indicadores econômico-financeiros de Instituições de Educação Superior privadas: uma análise do mercado de capitais brasileiro. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 02, p. 629-628, jul. 2021.

GOVERNANÇA CORPORATIVA E FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL BRASILEIRA: UM BALANÇO CRÍTICO DA PRODUÇÃO ESCRITA NO PERÍODO DE 2007-2022

Tarcísio da Silva Cordeiro – UFPA/BRASIL/tarcisiocordeiro39@gmail.com
Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA/BRASIL/Fabiola_kato@hotmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: A Governança Corporativa (GC) é o modelo de gestão das empresas educacionais financeirizadas, ela cria estratégias para a valoração acionaria e redução de custos nas organizações, propiciando a obtenção de altos ganhos para os sócios e acionistas das instituições. O presente texto tem por objetivo expor e analisar a literatura sobre a GC no período de 2007 a 2022, buscando saber quais são as estratégias criadas pelas IES privado-mercantis para a maximização de seus ganhos financeiros? Trata-se de uma pesquisa quantiqualitativa que apresenta e analisa a literatura sobre a GC presente no Banco de Teses e dissertações da Capes. Os estudos mostraram que a GC é o mecanismo utilizado para a maximização dos lucros e diminuição dos custos, com fortes repercussões na educação e no trabalho docente.

Palavras-chave: Financeirização; Governança Corporativa; Educação Superior.

Introdução

A governança corporativa se construiu/constrói no decorrer do processo de financeirização da economia global. A acumulação capitalista, centrado no poder das finanças, se apresenta como uma das características fundamentais do neoliberalismo, o qual se caracteriza como um projeto de dominação burguês da sociedade por meio do processo de financeirização da economia, bem como pelo domínio da subjetividade dos indivíduos (Dardot; Laval, 2016) com criação de consensos na sociedade em favor do capital.

Nessa conjuntura, o Estado brasileiro por meio do fundo público impulsionou a retomada das altas taxas de lucros por parte dos *Homens de negócios* (por meio da dívida pública (Brettas, 2012; 2020), bem como com a criação de todo o arcabouço legal em favor do empresariado da educação a partir da década de 1990 (Souza, 2018).

O presente texto tem como objetivo analisar a literatura sobre a Governança Corporativa na educação superior privado-mercantil (Sguissardi, 2008) nos últimos 7 anos e compreender quais são as estratégias que as Holdings utilizam para a sua expansão, valoração e domínio do mercado educacional brasileiro.

Nessa direção, partimos da seguinte pergunta norteadora para construção do presente trabalho: *quais as estratégias utilizadas pelas empresas educacionais por meio da Governança Corporativa, para a maximização de seus ganhos financeiros e expansão/domínio do mercado da educação superior brasileira nos últimos anos?*

Além da presente introdução, o trabalho está organizado da seguinte forma:

Metodologia

O presente trabalho faz aproximações ao método do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) em suas análises e discussões, por meio do qual buscamos analisar a realidade em suas múltiplas relações, como totalidade de totalidades e unidade dos contraditórios (Lefebvre, 1995).

Trata-se de uma pesquisa quantiqualitativa que apresenta e analisa a literatura sobre a Governança Corporativa presente no Banco de Teses e dissertações da Capes, nas quais analisamos as estratégias de valorização das ações de empresas educacionais. O estudo se apresenta como contribuição para as pesquisas sobre a Governança Corporativa presente nas empresas educacionais atuantes no mercado financeiro.

A GOVERNANÇA CORPORATIVA PRESENTE NAS EMPRESAS EDUCACIONAIS FINANCEIRIZADAS

Na análise da produção escrita sobre a Governança Corporativa no Ensino Superior (GCES) e a Financeirização do Ensino Superior (FES) presente no Banco de Teses e Dissertações da Capes, identificou-se que sobre a GCES no período 2007 a 2022, foi filtrado um conjunto de três textos (com foco central) e, sobre FES obteve-se um agrupamento maior, com 19 textos, Teses e Dissertações (com foco central).

Com a palavra-chave Governança Corporativa no Ensino Superior obteve-se o resultado conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1: Teses e Dissertações sobre Governança Corporativa no Ensino Superior

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO
2014	1	
2020		1
2022		1

TOTAL	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Capes

O foco das análises do presente estudo se faz em identificar e analisar as estratégias de Governança Corporativa presente nos textos coletados na pesquisa. Percebeu-se que entre os três textos selecionados, apenas dois traziam discussões com foco central relacionadas ao modelo de Gestão da Governança Corporativa, conforme apresentado abaixo.

A Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2020, do autor Tarcísio da Silva Cordeiro versa sobre alterações na gestão institucional de uma IES do grupo Ser Educacional S.A, a Universidade da Amazônia, a qual com a adoção do modelo de GC de sua empresa principal sofreu implicações em suas tomadas de decisões, na oferta da educação e no trabalho docente e demais funcionários da instituição.

O autor ressalta que com a adoção da GC pela Unama, as decisões a respeito da universidade não eram mais tomadas nos órgãos colegiados da instituição, mas pelo Conselho de Administração da empresa principal localizada em Recife. Portanto, os espaços colegiados de tomada de decisão da Universidade foram esvaziados de suas funções intrínsecas, existindo apenas para manter o status de universidade como cumprimento da legislação.

Nessa direção, segundo Cordeiro (2020), os dados apontaram que as alterações realizadas no chão da Universidade, no que se refere a seu modelo acadêmico, material didático, formação de professores ou alteração na política de recursos humanos, são partes constitutivas da materialização do modelo de GC e exigência política de favorecimento do lucro dos sócios e acionistas da empresa mãe, como forma de valoração das ações do Grupo Ser Educacional S.A.

A Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2022, de autoria de Pania Pires dos Santos e Silva, investigou as estratégias institucionais orientadas pelo modelo de GC da empresa Estácio/YDUQS Participações S.A. A autora analisou as mudanças jurídicas, políticas e institucionais empresa educacional em questão, com investigação desde sua criação. O estudo buscou compreender e explorar as formas de organização da gestão institucional do grupo educacional, bem como suas táticas de expansão no mercado educacional.

Silva (2022), mostrou que com as estratégias da GC ficou evidente as novas formas de relações de trabalho docentes, os quais pertencem a categoria de trabalhadores horista em sua

maioria e que mesmo com a Pandemia da Covid-19, houve a criação de estratégias para aumentar o número de matrículas e para atrair mais investidores para a companhia.

Nas pesquisas realizadas no banco da Capes, buscou-se identificar e analisar os textos que traziam primariamente a Financeirização como repercussão do modelo de Gestão da Governança Corporativa. As buscas resultaram no rol de dezoito textos e selecionou-se os que discutiam primaria ou secundariamente sobre a Governança Corporativa, conforme quadro abaixo.

QUADRO 2: Teses e Dissertações sobre Financeirização no Ensino Superior

\	TESE	DISSERTAÇÃO
2016	1	
2017		1
2018		2
2019	1	3
2020	2	2
2021		2
2022	2	2
TOTAL	6	14

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Capes

A Tese de Doutorado defendida no ano de 2022, de autoria de Samantha Castro Vieira de Souza analisou a atuação do conglomerado norte americano Adtalem Global Education e o grupo Wyden Educacional no Brasil em seus processos de fusões e aquisições realizadas no ensino superior brasileiro a partir de sua atuação no mercado financeiro. A autora não trabalha diretamente com o termo Governança Corporativa, mas, discuti sobre a governança educacional.

A Governança educacional é um modelo de governança que trabalha com a atuação em rede, entre os aparelhos de hegemonia, que buscam criar consensos por meio de organizações como: universidades, fundações, organizações, etc., com o intuito de difusão do projeto de privatização em todos os seus níveis, em favor do setor privado-mercantil que busca ser perenemente hegemônico no setor educacional.

A Tese de Doutorado defendida no ano de 2016, de autoria de Fabio Luciano Oliveira Costa, analisou o processo de financeirização da Anhanguera Educacional Participações S.A., da Estácio Participações S.A. e da Kroton Educacional S.A., sobre as quais o autor no quarto capítulo de seu texto debateu brevemente sobre a gestão corporativa nas empresas pesquisadas.

Segundo o autor, com o desenvolvimento educacional segundo o modelo do mercado, as empresas educacionais passaram a ter uma profissionalização de sua gestão, modelo de gestão associado às grades corporações, assim como uma mudança cultural nas IES.

No escopo de texto referente a financeirização da educação e a Governança Corporativa, foi selecionado quatro textos que tratavam diretamente ou secundariamente sobre o modelo de gestão da GC. Os dois textos apresentados acima não tratavam centralmente sobre o modelo de gestão referido, mas secundária mente. Os outros dois textos encontrados no banco da Capes, Cordeiro (2020) e Silva (2022), os quais aparecem nas buscas com a palavra-chave "*Governança Corporativa no Ensino Superior*", são os únicos que trabalham sobre a categoria Governança Corporativa como modelo de IES.

Os textos de Cordeiro (2020) e Silva (2022), nos mostram em suas análises, que a adoção do modelo da governança corporativa, se adotou nas empresas educacionais privado-mercantis para salvaguardar os vultuosos ganhos financeiros dos sócios e acionistas das organizações educativas, levanto graves repercussões a qualidade da educação, para o trabalho, para a autonomia universitária nas IES sobre essa categoria e, para a oferta da educação superior no território nacional.

Conclusões

O cenário da educação superior brasileira nos mostra a grande supremacia do setor privado com finalidades lucrativas, fator que se agrava ainda mais com a ida do mercado à educação ou da educação ao mercado (com o gigantismo de IES por meio de fusões e aquisições (Dowbor, 2026)) e a consequente adoção do modelo de Governança corporativa própria das empresas financeirizadas, o qual traz mudanças na cultura pedagógica, na gestão colegiada, e nas condições de trabalho das IES (Kato; Chaves; Meguins, 2020)

A análise da produção acadêmica sobre a "Governança Corporativa no Ensino Superior" e sobre a "Financeirização do Ensino Superior" mostrou que a adoção do modelo de gestão de empresas presente no mercado de capitas, traz para dentro das IES uma mudança sem

precedentes, que alteram a cultura institucional e apresenta sérias repercussões para a oferta da educação, para o trabalho docente, para a autonomia das instituições universitárias e para a educação nacional.

Portanto, o modelo de gestão da Governança Corporativa se materialização nas IES com finalidades lucrativas, não para melhoria da qualidade da educação e para a melhoria de condições de trabalho docente, mas, para o aumento do valor das ações das empresas principais e para salvaguardar a maximização dos ganhos financeiros dos sócios e acionistas das organizações.

Nesse cenário de supremacia do setor privado-mercantil financeirizado da educação superior brasileira, faz-se necessários mais estudos e pesquisas que venham analisar e denunciar as irregularidades e exploração dos trabalhadores da educação, como forma de defender uma educação pública e estatal em todos os níveis, em vista a uma nova realidade, com garantia de direitos, que seja pública, gratuita e socialmente referenciada.

Referências

CORDEIRO, Tarcísio da Silva. **O Modelo de Gestão da UNAMA com a Sua Aquisição pelo Grupo Ser Educacional S.A. (2014-2018).** Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9900899 Acesso em: 16 de out. de 2023.

COSTA, FABIO LUCIANO OLIVEIRA. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)**. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde212201605623/publico/FABIO_LUCIANO_OLIVEIRA_COSTA.pdf Acesso em: 16 de out. de 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot; Christian Laval; tradução Mariana Echalar. l. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio).

DOWBOR, Ladislau. **Governança corporativa**: o caótico poder dos gigantes financeiros. [2016] Disponível em: https://revistas.pucsp.br/rpe/article/download/31350/21850/0 Acesso em: 26 de out. de 2023.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**/ Tatiana Brettas. - Rio de Janeiro: Consequência, 2020. 292 p.:il; 16 X 23 cm

KATO, Fabíola Bouth Grello; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MEGUINS, Rosime da Conceição. **O Modelo de Governança Corporativa na Educação Superior e as**

Repercussões no Trabalho Docente: Um Estudo de Caso. [2020]. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4890/2368/21075 Acesso em: 12 de nov. de 2023.

SILVA, Pania Pires dos Santos e. **A governança corporativa no ensino superior privado com fins lucrativos**: o modelo institucional da estácio/yduqs participações S.A. NO PERÍODO DE 2007 A 2020. [2022]. Disponível em: Acesso em: 12 de nov. de 2023.

SOUSA, Jose Augusto Ewerton de. **Financeirização da Educação Superior Privado-Mercantil e sua (Não) Legalidade. [2018]. Disponível em:** https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6456981 Acesso em: 16 de mai. de 2023.

SOUZA, Samantha Castro Vieira de. **A Financeirização e a Atuação de Grupos Estrangeiros no Ensino Superior Privado no Brasil: o caso da Adtalem Global Education/Wyden Educacional. [2022].** Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12258677 Acesso em: 16 de mai. de 2023.

A GOVERNANÇA CORPORATIVA DA ESTÁCIO/YDUQS PARTICIPAÇÕES S.A. E OS ATORES EXECUTIVOS QUE CONTRIBUEM PARA PARA ESSA GESTÃO.

Pania Pires dos Santos e Silva – UFPA/BRASIL/paniapires@gmail.com
Ana Paula Batista da Silva Brito – UFPA/BRASIL/anapaula.pbs@hotmail.com
Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA/BRASIL/ fabiola_kato@hotmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O presente estudo teve por objetivo analisar a Governança Corporativa como ferramenta de gestão da companhia Estácio/YDUQS Participações S.A, e a importância de atores executivos para essa forma de gestão. Como problemática deste trabalho temos o viés econômico que cerne a educação superior sob a Governança corporativa nas instituições de ensino superior privado. O procedimento metodológico é a pesquisa documental. E os principais resultados apontam para a Governança como principal ferramenta de gestão que corrobora para a justificativa por mais lucratividade e necessidade de atores econômicos para manutenção da hegemonia do setor privado nesse nível de educação.

Palavras-chave: Governaça Corporativa; Educação Superior Privada; Estácio/YDUQS

Introdução

Este trabalho apresenta parte da discussão do resultado da dissertação de mestrado intitulada: "A governança corporativa no ensino superior privado com fins lucrativos: o modelo institucional da Estácio/YDUQS Participações S.A[1], no período de 2007 a 2020", a qual integra um projeto em andamento, intitulado: Financeirização do Ensino Superior privado-mercantil, modelo de governança corporativa e efeitos para o trabalho docente, o qual tem como objetivo investigar os efeitos da nova configuração da Educação Superior brasileira privado-mercantil, a partir do processo conhecido por financeirização do ensino superior, sob coordenação da professora Dra. Fabíola Kato.

A Estácio/YDUQS Participações S.A. é uma empresa do Ensino Superior privado de trajetória extensa, desde sua criação até hoje, privilegiada de modo geral pelas políticas expansionistas da Educação Superior. Ademais, ressaltamos que este trabalho se encontra dentro da temática das políticas educacionais relacionadas a educação superior, tendo como objetivo principal apresentar uma análise das consequências da adoção da Governança Corporativa na gestão da instituição.

Assim, esperamos contribuir, acerca dessa temática relevante que envolve um cenário

[1] 1 A Estácio Participações anunciou, por meio de um comunicado aos acionistas, em julho de 2019, que adotaria uma nova marca para a empresa. E o nome da nova marca é YDUQS. Assim, a empresa alterou sua razão social de "Estácio Participações S.A." para "YDUQS Participações S.A."

globalizado que se encontra permeado de contradições onde se insere a empresa Estácio/YDUQS Participações S.A, tendo relação com a concretude das políticas de Educação Superior no país. Em Kosik (1976, p. 15), A essência não se dá imediatamente; portanto, manifesta-se em algo diferente daquilo que é.

No que diz respeito à estrutura do texto, ele está organizado em Introdução, Metodologia, Discussão dos Dados, e Conclusões. Na introdução apresentamos o objetivo principal, a problemática, e os principais autores utilizados para fundamentação do tema. Na metodologia, apresentamos os principais métodos para construção do texto. Na discussão dos dados apresentamos análises sobre o conceito de governança e as principais estruturas de direção da Estácio/YDUQS Participações S.A. Nas conclusões apresentamos as reflexões e possibilidades diante da privatização e da governança corporativa que contribuem para o aprofundamento dessa privatização.

Metodologia

Para a compreensão do nosso objeto de análise, utilizamos instrumentos teóricos e metodológicos que contribuem para o entendimento da totalidade social, como parte do sistema de Educação Superior brasileiro, no qual as mediações a respeito da Governança Corporativa, da oligopolização e do financiamento estão ligadas ao movimento do capital financeiro internacional (Vale, 2011). Utilizamos a pesquisa documental como metodologia de apreensão do objeto. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais legislação, relatório, documento para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439).

Discussão dos dados

Neste trabalho analisamos a atuação da Estácio/YDUQS Participações S.A. no Ensino Superior no Brasil diante da Governança Corporativa no viés da importância de atores internos para consolidar as estratégias da dessa forma de gestão. Inicialmente, torna-se interessante contextualizar o cenário brasileiro em 1968, contexto que surge a referida instituição, uma vez que em 1968, o Ensino Superior público dispunha de 243 IES, sendo 129 no setor privado e 114 no setor público.

A Estácio/YDUQS Participações S.A. surgiu como Sociedade de Ensino Superior

Estácio de Sá (SESES), a mantenedora, constituída em 05 de março de 1969, no município do Rio de Janeiro, à Rua do Bispo, n° 83. É interessante ressaltar que, naquele momento, o fundador da instituição, João Uchôa, por ter formação em Direito, detinha um importante conhecimento sobre a legislação brasileira, o que provavelmente lhe conferiu a visão promissora no ramo do empreendedorismo educacional, dessa forma conseguiu fundar a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá. Em contrapartida, envolvido em várias declarações polêmicas como a que deu origem ao título da pesquisa de Vale (2011), "As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro 2011", o que nos reforça a possível ideia da educação prioritariamente vista por ele como fonte de lucro, e não priorizando o conhecimento.

Conforme o autor Laval (2019), nos últimos vinte anos, as instituições de ensino foram fortemente influenciadas pela lógica empresarial, do consumerismo escolar e das pedagogias inspiradas no individualismo. Conforme o autor, a doutrina neoliberal incutiu, na subjetividade dos indivíduos, a designação de um modelo escolar essencialmente privado, cujo valor 'é essencialmente econômico. Assim, a Governança Corporativa é uma das principais características que se vincula diretamente à nossa fase de acumulação do modo de produção capitalista denominado de financeirização. Chesnais (1996) a entende como uma grande força iniciada a partir da década de 1980, sinalizada por caráter especulativo e predatório na administração da riqueza.

Uma questão muito relevante para se discutir a Governança Corporativa é a compreensão de que ela se insere num movimento maior, chamado de Governança Global, que, conforme Ball (2014), está amparada em redes de um tipo social novo. Um exemplo dessa Governança Global pode ser observado nas prescrições dos Organismos Internacionais de políticas educacionais que são adotadas mundialmente, em especial nos países da América Latina, como o Brasil, que é uma das maiores plataformas de rentismo mundial no setor educacional privado.

Em Ball (2014), temos apresentadas as fragilidades ou praticamente a inexistência dessa fronteira entre o público e o privado na Governança Corporativa. E em Brito (2019), em seu estudo sobre o FERESP, temos a conclusão de que "desde 2008, são notórias a ascensão do empresariado do ensino por meio da hegemonia do setor privado-mercantil e a criação de instâncias articuladoras de interesses privatistas que buscam o fortalecimento de suas

estratégias" (Brito, 2019, p. 54).

Cabe destacar a estrutura de gestão da Estácio/YDUQS Participações S.A., pautada na Governança Corporativa, a qual está organizada nos seguintes órgãos colegiados de administração: Conselho de Administração, Diretoria Executiva (Estatutária) e Conselho Fiscal. Esse último é responsável por fixar a orientação geral dos negócios da Companhia, fiscalizar a gestão dos diretores e aprovar o plano de negócios e o orçamento anual, entre outras atribuições (YDUQS, 2019, p. 24). A Diretoria Executiva (Estatutária) é responsável por orientar e supervisionar a administração geral da Companhia e elabora o planejamento da estratégia e das atividades da empresa. (YDUQS, 2019, p. 24). E o Conselho Fiscal, revisa e aprova demonstrações financeiras e contábeis e demais documentos pertinentes. (YDUQS, 2019, p. 24).

Ademais, cabe destacar que todos os membros da Diretoria Executiva são pessoas com currículo muito vasto no ramo dos negócios. Alguns desses estão ligados a entidades de representação das instituições privadas de educação. Podemos, então, destacar a Sra. Claudia Romano que, entre outras atividades, tem, em seu currículo, a de Conselheira da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e a de Diretora na Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a qual tem como destaque no site da instituição a facilitação que possui em diversas frentes:

> Claudia Romano possui uma vasta e consistente rede de contatos construída em anos de carreira nas esferas privada, governamental [federal, estadual e municipal], instituições do terceiro setor e com formadores de opinião. Atua direta e indiretamente, como facilitadora, em diversas frentes da YDUQS, para fortalecer a imagem de excelência acadêmica da instituição, e mostrar ao mercado educacional, [ao órgão regulador] e à sociedade que é possível conjugar crescimento em escala com qualidade de ensino, sempre em linha com as melhores práticas ESG – ambientais, sociais e de governança. Possui ampla experiência no desenvolvimento de Parcerias Estratégicas, Responsabilidade Social e Sustentabilidade. [...] Criou também o Comitê de Incentivos Fiscais para aprovação de projetos incentivados pelas Leis Rouanet, Esporte, ISS, Funcad, Pronas, Pronom e outros. Liderou o estabelecimento dos critérios para seleção dos projetos que incluem como requisito a participação dos alunos na ativação dos mesmos, trazendo experiências práticas que enriquecem a formação dos estudantes para além da sala de aula. [...] estando à frente das atividades de Branding, Comunicação Corporativa e Relacionamento com a Imprensa, é responsável por orientar, coordenar, acompanhar e avaliar a comunicação externa e interna, assim como supervisionar as assessorias de imprensa da Companhia. É responsável também por gestão de crises, almejando transformar, rapidamente, as contingências, as incertezas, os problemas e os riscos encontrados em soluções positivas para a YDUQS, além de atuar pessoalmente junto à imprensa, empresas, órgãos públicos e poderes da República (ESTÁCIO/YDUQS, 2022, grifos nossos)

Diante da descrição acima, reforçamos a compreensão da atuação desses atores dentro

da esfera privada e governamental ou em entidades que representem as demandas das companhias particulares de educação privada. É interessante como a própria companhia apresenta essa relação entre esfera pública e privada como algo totalmente corriqueiro dentro das instituições privadas.

Aliado a essa posição de grande facilitadora da Sra. Cláudia Romano, entre os meios públicos e privados de interesse da Estácio/YDUQS Participações S.A., existe o outro lado em expertise em controle de crises, como, por exemplo, a criação de comitês de incentivos fiscais e quaisquer outros tipos de incentivos junto ao governo público. Assim como evidenciado no excerto, afirmando, em outras palavras, que ela é responsável por ideias que transformam momentos de crises em pontos positivos para a empresa, temos o movimento das crises capitalistas, no qual quaisquer crises representam grandes oportunidades.

Dardot e Laval (2016) ratificam essa nova forma do sujeito que conduz perfeitamente as crises em oportunidades, os sujeitos empreendedores tão exaltados, tão disputados pelas grandes companhias. Outra questão que podemos ressaltar em relação à Diretoria Executiva é a presidência renovada por parte de um grande ex-Diretor de Companhias com ações na Bolsa de Valores, como ocorreu com o Sr. Eduardo Parente, que foi presidente da Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP), da Prumo Logística S.A. (Controladora do Porto do Açu) e da MRS Logística S.A.

Além disso, foi diretor de projetos especiais da Vale S.A. e sócio *da McKinsey & Company*. As grandes companhias do setor educacional privado colocam sua direção nas mãos de grandes executivos, como é o caso do Sr. Eduardo Parente, que não tem formação em Educação, mas na área das Engenharias, e grande experiência em mercado financeiro. Nesse sentido, as mudanças jurídicas e políticas dentro das IES privadas estão voltadas para uma estrutura empresarial, na qual as autoridades principais dessa estrutura são executivos do ramo.

Uma vez que o Estado se exime de suas funções em meio a uma sociedade de capitalismo dependente e que, nesse momento, entram as grandes companhias que formam conglomerados educacionais, estas assumem a responsabilidade pela Educação Superior no país com mais de 70% das matrículas desse nível (Brasil, 2020). Assim, nessa mais lógica as companhias extraem o máximo de lucro possível tendo em vista a sua natureza jurídica – privada com fins lucrativos. (Silva, 2022).

Conclusões

Por fim, se torna evidente que a Governança Corporativa surge como uma ferramenta que justifica medidas de lucro a qualquer custo na educação superior privada, seguindo um movimento global, conforme destaca o autor Ball (2014). Também é notório que a gestão de empresas que prestam serviços de educação superior como a Estácio/YDUQS Participações S.A mediam suas relações com o setor público com extrema facilidade para implementação e direcionamento de políticas públicas relacionadas à educação superior, fato que contribui para manutenção da hegemonia nesse setor.

Assim, é de extrema importância mais pesquisas sobre a temática tendo em vista ser algo de outro campo das ciências que permeou a educação superior brasileira, a tornando um cenário altamente rentista para as empresas privadas deste setor sem nenhuma preocupação com a formação humana.

Referências

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2022f. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 17 set. 2022

BRITO, A. P. B. S. **O fórum das entidades representativas do Ensino Superior particular**: um novo intelectual orgânico de base coletiva. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTÁCIO. YDUQS **Relatório de Sustentabilidade 2019**. Disponível em: yduqs_rs2019_digital SUSTENTABILIDADE 2019.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999. Acesso em: 18 set. 2022.

VALE, A. A. **"As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora"**: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

YDUQS. Estácio Participações S.A. Companhia Aberta. **Regimento Interno do Conselho de Administração da Estácio Participações S.A.** Rio de Janeiro: YDUQS, 2019a. Disponível em: https://www.yduqs.com.br/Download.aspx?Arquivo=SA5xqoxLR554SimHh14MKg==. Acesso em: 18 set. 2022

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA: entre competências e atribuições da Coordenadoria de Assistência Estudantil e da Equipe Técnica

Lilian Cristina Santos Araújo – UFPA/BRASIL/ lilianaraujo@ufpa.br
Profª. Drª. Vera Lúcia Jacob Chaves – UFPA /BRASIL/ veraluciajacob@gmail.com

GT 02: Políticas Educacionais para Educação.

Resumo: O presente artigo objetivou apresentar e refletir sobre as atribuições e competências da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) e sua Equipe Técnica atuante na Política Institucional de Assistência Estudantil (PINAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Metodologicamente realizou-se pesquisa bibliográfica, documental e a análise dos dados quantitativos e qualitativos coletados a partir de documentos institucionais. Constatou-se que o acompanhamento e o monitoramento aos estudantes assistidos pelos programas, projetos, serviços e auxílios da UFPA é deficitário, pois a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) conta com um número de profissionais insuficientes. É urgente a realização de concurso público para garantir a efetivação real das atribuições e competências estabelecidas às coordenadorias de todos os eixos estruturantes da PINAE, no intuito de garantir uma AE universalista, menos excludente, focalista e seletiva.

Palavras-chave: Política Institucional de Assistência Estudantil. Coordenadoria de Assistência Estudantil. Equipe Técnica

Introdução

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar e refletir sobre as atribuições e competências da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) e sua Equipe Técnica[2] que atua na Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Assim, objetivou-se destacar que as demandas apresentadas à Assistência Estudantil (AE) são superiores as condições de efetivação, especialmente, acerca do quantitativo de profissionais atuantes sobretudo na CAE, vinculada a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da UFPA.

Esse artigo faz parte dos resultados da pesquisa[3] que investigou as possíveis determinações da permanência, ou não permanência, de estudantes de graduação presencial da UFPA, assistidos pelos auxílios ofertados aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos de graduação presencial da universidade.

[2] A Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) não determina quais profissionais devem compor minimamente a Equipe Técnica das coordenadorias da Superintendência de Assistência Estudantil.
[3] Dissertação intitulada "Auxílio Permanência e Auxílio Moradia na UFPA: limites do Programa Nacional de Assistência Estudantil", defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, 2022.

Metodologia

Realizou-se pesquisa bibliográfica, visto que a teoria oferece pressupostos para a evolução dos procedimentos de investigação, pois "[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa" (Lüdke & André, 2018, p. 5).

Buscou-se em documentos institucionais e legislações as informações e dados quantitativos e qualitativos sobre a materialidade da política de AE, uma vez que as fontes documentais são consideradas "[...] matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise" (Severino, 2007, p. 123) no intuito de produzir conhecimento e superar a imediaticidade acerca das reflexões da temática abordada.

A partir das análises dos dados coletados nos documentos da SAEST e da UFPA, pôde-se "[...] captar o significado de certas medidas, como parte de uma realidade concreta, permeada de contradições" (Fávero, 2000, p. 14), além de constatar a relevância de pesquisas que tratem da política de AE implementada e efetivada na UFPA, a qual se configura como uma política permeada de limites e desafios.

Discussões dos dados

Criada em 1957 pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957 (Brasil, 1957), a UFPA tem importante participação na produção e difusão do conhecimento científico na Região Norte do país. Com sede administrativa localizada no município de Belém do Pará, a UFPA se constituí como uma universidade *multicampi*, pois possui mais 11 *campi*, especificamente localizados nos seguintes municípios

> Abaetetuba (Campus Universitário do Baixo Tocantins - Abaetetuba), Altamira (Campus Universitário de Altamira), Ananindeua (Campus Universitário de Ananindeua), Bragança (Campus Universitário de Bragança), Breves (Campus Universitário do Marajó – Breves), Cametá (Campus Universitário do Tocantins – Cametá), Capanema (Campus Universitário de Capanema – I e II), Castanhal (Campus Universitário de Castanhal), Salinópolis (Campus Universitário de Salinópolis), Soure (Campus Universitário do Marajó – Soure) e Tucuruí (Campus Universitário de Tucuruí) (Araújo, 2022, p. 33-34).

A PINAE**,** implementada na UFPA e aprovada pela Resolução nº 828, de 23 de março de 2021 (UFPA, 2021)**,** tem como marco legal orientador **o** Decreto nº 7.234, de 19 de julho de

2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no intuito de "ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal" (Brasil, 2010). Entretanto, é necessário ressaltar que a Assistência Estudantil (AE) na UFPA não é tão recente, pois as primeiras ações tê9m início com a inauguração da Casa da Estudante Universitária (CAESUN), em 1965, e com a abertura do primeiro Restaurante Universitário (RU), em 1993.

Em 2007, foi criada a Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), para viabilizar o atendimento aos estudantes acerca dos assuntos relativos à AE na instituição. Para tanto, a UFPA implementou o Programa Institucional de Assistência Estudantil (PROAIS)[4] que orientava o desenvolvimento de ações com base em dois eixos, Assistência Estudantil e Integração Estudantil, a partir de orientações estabelecidas pelo PNAES.

Sob a Resolução nº 762, de 20 de outubro de 2017 (UFPA, 2017), ocorreu a extinção da DAIE e a criação da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) e, por meio da Resolução nº 763, foi aprovado o Regimento da SAEST, unidade que "[...] como órgão auxiliar da Administração Superior da UFPA, é parte integrante da Reitoria" (UFPA, 2017a), como mais uma estratégia de ampliação das ações de AE.

A partir da criação da SAEST e, sobretudo, após a implementação da PINAE, a AE passou a atuar com os seguintes eixos estruturantes: Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE), a Coordenadoria de Integração Estudantil (CIE), a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) e a Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil (DISAE).

Conforme explicitado anteriormente, esse artigo objetivou tratar especificamente das atribuições e competências estabelecidas à CAE e sua Equipe Técnica. Desse modo, constatou-se que o Regimento da SAEST determina as seguintes competências à referida coordenadoria:

> I – elaborar estudos socioeconômicos dos discentes da UFPA, para subsidiar as medidas de assistência necessárias à sua vivência no ambiente universitário; II – observar os critérios de seleção de discentes, considerados prioritários, de acordo com a legislação vigente; III – coordenar o cadastramento nos Sistemas Gerenciais de Assistência Estudantil, de informação e gestão da UFPA dos alunos candidatos aos programas de auxílios/bolsa coordenados pela SAEST;
> IV – avaliar a situação socioeconômica de cada discente e realizar a classificação de acordo com os critérios de editais e instruções normativas vigentes; V – propor e desenvolver programas de auxílios/bolsas institucionais como política de permanência, de sucesso, de valorização, de inclusão social e diversidade para discentes regularmente matriculados e em vulnerabilidade socioeconômica; VI – monitorar o desempenho acadêmico dos discentes beneficiados pela Assistência Estudantil, com vistas à concessão de auxílios financeiros e/outros encaminhamentos;

[4] Não foi reconhecida oficialmente como política de AE da UFPA, mas serviu de pano de fundo para explicar e justificar as ações realizadas pela DAIE no âmbito da AE na instituição.

> VII – desenvolver programas de apoio à moradia estudantil, sendo responsável pelo gerenciamento das Casas Universitárias (CEUS) da UFPA; VIII – acompanhar programas apoiados por intermediação ministerial e/ou convênios nacionais que promovam a assistência e a valorização do discente universitário; IX – exercer outras atividades no âmbito de suas atribuições (UFPA, 2017a, p. 5, ***grifos nossos***).

Ao analisar as competências da CAE, percebeu-se que o monitoramento de desempenho acadêmico dos estudantes está a cargo de uma Equipe Técnica que é composta de 11 (onze) assistentes sociais, sendo 7 (sete) servidoras efetivas e 4 (quatro) com vínculo contratual via Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (Fadesp).

O Regimento da SAEST não estabeleceu de que maneira seria desenvolvido o monitoramento do desempenho acadêmico dos discentes e por quais profissionais seria realizada essa atribuição, uma vez que a CAE não dispõe de nenhum profissional pedagogo, para tratar da demanda relacionada ao desemprenho acadêmico.

Ressalta-se que a CAE também não possui o profissional da área da psicologia em sua Equipe Técnica para intervir em assuntos relacionados a psicologia educacional. Assim, na ocorrência de demandas nesse âmbito, a coordenadoria necessita solicitar a intervenção e a colaboração de profissionais da CIE ou da CooAcess, as quais vivenciam a defasagem no quantitativo de profissionais suficientes para efetivar a AE em sua plenitude, sobretudo, no que concerne às suas atribuições e competências.

Conforme seu Relatório Anual "[...] a SAEST teve em seu quadro funcional um total de 34 servidores efetivos, além de 36 funcionários contratados" [...] via Fadesp e pela empresa terceirizada KSM (UFPA, 2022, p. 19), fato que expressa a fragilidade do vínculo institucional da maioria dos funcionários da Superintendência.

Sobre o atendimento e acompanhamento aos discentes matriculados nos *campi* fora de sede e assistidos pelos programas, projetos, serviços e auxílios de AE oferecidos pela UFPA, a PINAE destaca a contribuição dos profissionais da Divisão de Assistência e Acessibilidade Estudantil (DAEST) de cada *campi* para "[...] a melhoria do desempenho acadêmico e a diminuição das taxas de retenção e evasão universitárias" (UFPA, 2021, p. 17), além da atribuição de realizar

> [...] ações relativas ao acolhimento, orientações sobre a concessão de auxílios e bolsas, identificação e acompanhamento a dificuldades socioeconômicas, didáticopedagógicas, psicoeducacionais, acessibilidade, saúde e bem-estar, acompanhamento de moradores residentes das Moradias Universitárias, favorecendo aos assistidos um período de permanência com formação acadêmica de qualidade (UFPA, 2021, p. 19).

Mesmo com a contribuição dos profissionais das DAEST e dos que atuam na SAEST, e especificamente na CAE, o trabalho de monitoramento aos discentes assistidos pela política de AE da UFPA fica comprometido, visto que nem todos os *campi* da universidade possuem a Equipe Técnica de referência[5], assim como a CAE também não possui.

Segundo a SAEST, "[...] foram concedidos 39.061 auxílios diretos (repasse monetário direto na conta bancária do estudante) e 15.574 auxílios indiretos (serviços ofertados), com um total de 6.771 discentes de graduação assistidos" (UFPA, 2022, p. 22), embora a UFPA, no ano de 2022, tivesse um total de 39.728 estudantes matriculados nos cursos de graduação (UFPA, 2022a, p. 7). Assim, compreendeu-se que o número de profissionais atuantes na AE da UFPA é insuficiente para atender, acompanhar e monitorar todos os estudantes assistidos, o que evidencia uma política focalista, excludente e seletiva, que não atende todos os estudantes de graduação presencial matriculados na instituição.

Conclusões

Na pesquisa constatou-se que a AE efetivada na UFPA, de certo modo, compromete as ações de acompanhamento e monitoramento dos estudantes assistidos pelos programas, projetos, serviços e auxílios da universidade, uma vez que o vínculo de trabalho da maioria dos trabalhadores que atuam na AE da instituição explicita a fragilidade nessa relação de trabalho, estabelecida na universidade pública e possibilita a ocorrência de descontinuidade de algumas ações realizadas ou em execução.

Desse modo, se faz urgente o aumento no número de profissionais, especialmente de assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, via concurso público, para contribuir com as ações de acompanhamento e monitoramento dos discentes, entre outras atribuições e competências estabelecidas às coordenadorias de todos os eixos estruturantes da PINAE, à Equipe Técnica e aos outros profissionais da AE da UFPA, no intuito de romper com a ótica da AE institucional, a qual "[...] não é equitativa e/ou universalista, mas particularista [...]" (Leite, 2011, p. 30).

[5] Conforme estabelece a PINAE, a Equipe Técnica de referência para atuar nas DAEST "[...] deverá ser constituída, minimamente, de servidores ocupantes dos cargos efetivos de: assistente social, pedagogo e psicólogo e pelo menos um profissional de nível superior com habilitação para atuar na acessibilidade no ensino superior4 (pedagogo com especialização em educação especial, psicólogo educacional ou terapeuta ocupacional) e um profissional de nível médio-assistente administrativo [...]" (UFPA, 2021, p.19).

Referências

ARAÚJO. L. C. S. **Auxílio Permanência e Auxílio Moradia na UFPA: limites do Programa Nacional de Assistência Estudantil** / Lilian Cristina Santos Araújo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2022, 123f.

BRASIL. Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957**. Cria a Universidade do Pará e dá outras providências. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3191.htm#:~:text=1%C2%BA%20%C3%89%20criada%20a%20Universidade,4%20de%20dezembro%20de%201950.> Acesso em: 09 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> **Acesso em: 17 abr. 2019.**

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade do Brasil: **das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep. 2000, v.1.**

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.**

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista** *Katálysis***. Florianópolis, v. 14, n. 1, 2011, p. 23-31.**

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 762, de 20 de outubro de 2017**.** Aprova a Criação da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará. UFPA, 2017. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/documentos/resolucao/762CONSUN.PDF> Acesso em: 25 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 763, de 20 de outubro de 2017**. Aprova o Regimento da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará. UFPA, 2017a. Disponível em:** <https://saest.ufpa.br/documentos/resolucao/763CONSUN.PDF> Acesso em: 25 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 828, de 23 de março de 2021**. Aprova a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará. UFPA, 2021. Disponível em:** <https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2021/828%20Aprova%20a%20politica%20institucional%20de%20assistencia%20e%20de%20acessibilidade%20estudantil%20-%20PINAE.pdf > Acesso em: 25 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Relatório Anual de Atividades Exercício 2022 da Superintendência de Assistência Estudantil. **UFPA, 2022. Disponível em:** <https://saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2022.pdf> **Acesso em 08 out. 2023.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. UFPA em números 2023 – Ano base – 2022. **UFPA, 2022a. Disponível em:** <**h**ttps://www.ufpanumeros.ufpa.br/images/ufpa_em_numeros/2023/UFPAemNumeros2023_AB2022_final.pdf> **Acesso em 09 out. 2023.**

POLITICAS, GESTÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: a Assistência Estudantil nas IES públicas federais do Amapá

Raimunda Conceição Rosa Pedrosa – UFPA/BRASIL/rcrpedrosa@gmail.com
Vera Lúcia Jacob Chaves – UFPA/BRASIL/veraluciajacob@gmail.com

GT 02: Politicas Públicas para Educação

Resumo: Esse trabalho objetiva apresentar resultado preliminar da pesquisa em andamento sobre papel da política de assistência estudantil para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. O problema da pesquisa consiste em analisar a eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil, para permanência e conclusão dos estudantes da graduação em duas IES no estado do Amapá. Trata-se de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, de natureza quanti-qualitativa. Os resultados revelam que a partir de mudanças legislativas a expansão da educação superior possibilitou que grupos sociais, antes excluídos, passassem a acessá-la, acentuando a necessidade de uma política de assistência estudantil frente as desigualdades sociais no estado do Amapá.

Palavras-chave: Educação Superior; Assistência Estudantil; Amapá.

Introdução

Esse texto apresenta resultados preliminares referentes ao projeto de pesquisa: Política, gestão e direito a educação superior: a assistência estudantil nas IES públicas federais do Amapá. O estudo parte da compreensão de que a partir da LDB 9.394/96, a política adotada para o ensino superior no Brasil, foi pautada na redução de custos para as IES públicas e na expansão do setor privado-mercantil, por meio de IES privadas tendo por finalidade exclusiva do lucro.

Com parte desse processo, para atender o Plano Nacional de Educação 2001-2011, o governo federal criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI[6], por meio do Decreto n. 6.096/2007 e criou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica-RFEPCT por meio da Lei n. 11.892/2008[7], desencadeando uma política de expansão da educação superior pública condicionada a capacidade orçamentária do governo. Essa expansão, aliada a adoção de políticas de ação afirmativa, possibilitou o ingresso nas instituições de ensino superior públicas, de muitos jovens

[6] Com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanências na educação superior, no nível de graduação, fossem ampliados.
[7] Que é composta por Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná–UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET; Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e Colégio Pedro II, num total de 661 unidades de ensino em todo o país.

sem condições socioeconômicas de se manter nos estudos, gerando impactos nos índices de evasão (Pacheco e Ristoff, 2004, p. 4).

Para garantir condições de permanência dos estudantes nos estudos, em 2010, foi publicado o Decreto 7.234 criando o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES, em que as instituições públicas passaram a receber recursos financeiros para aplicar na assistência estudantil.

De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018)[8], 84,8% dos estudantes de graduação, apenas das universidades[9], estão na dentro da faixa de renda definida pelo PNAES, ou seja, a maioria necessita de intervenção da assistência estudantil no processo de permanência nos estudos.

Quando nos reportamos às instituições situadas no Estado do Amapá nos deparamos com uma situação talvez mais delicada, pois de acordo com dados levantados pelo IBGE (2022), o estado do Amapá, tem o 25º menor IDHM[10] (0,688) entre os estados brasileiros, sendo o antepenúltimo pior IDHM do país. Se considerarmos o IDHM[11]-Educação (0,647) o estado ocupa a posição 27º, ou seja, a última colocação em nível nacional.

Diante do exposto nos interessa investigar: Qual a eficácia do PNAES, para garantir o acesso, permanência e, sobretudo, a conclusão de curso de graduação de estudantes com menor poder aquisitivo nas IES públicas federais do estado do Amapá (UNIFAP[12] e IFAP[13]), no período de 2011 a 2024?

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar a política de assistência estudantil adotada no IFAP e na UNIFAP e seu impacto na permanência e conclusão de curso dos estudantes beneficiados, considerando as políticas e ações projetadas para a garantia do direito a educação superior na conjuntura de crise que se desenham nos últimos anos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo compreendendo o levantamento e análise de referencial teórico e documentos relacionados ao contexto da

[8] Realizado pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE)
[9] A Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos (as) das IFES não é realizada no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Seus dados referem-se aos estudantes de graduação das universidades federais.
[10] Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. Fonte: https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-%C3%A9-o-idhm
[11] Índice de Desenvolvimento Humano Municipal mensurando apenas os dados educacionais.
[12] Universidade Federal do Amapá
[13] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

assistência estudantil na educação superior pública federal e a realização de entrevistas semi-dirigidas aos estudantes selecionados de acordo com critérios a serem definidos após a aplicação dos questionários de forma a atingir a maior representatividade da categoria. A natureza da pesquisa será quanti-qualitativa.

Discussão dos dados

A política de expansão da educação superior a partir da LDB 9.394/96 e outras legislações complementares, foi orquestrada para atender ao capital financeiro a partir de duas frentes: a primeira foi a expansão por meio da mercantilização, em que a diversificação de IES e cursos em diferentes formatos, visam prioritariamente o lucro; a segunda foi a abertura de IES públicas para atender o mercado, com a pulverização de cursos aligeirados.

Nesse processo de mudanças e/ou adaptações da educação pública no início dos anos 2000 foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2001-2010, que apresenta em seus objetivos e metas: a) ofertar educação superior para pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; b) ampliar a oferta do ensino público, garantindo que pelo menos 40% das vagas ofertadas anualmente fossem por instituições públicas; c) diversificar a oferta de ensino, permitindo maior flexibilidade na formação e na estruturação dos cursos; d) criar políticas que facilitem as minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, por meio de programas de compensação as deficiências de formação da educação básica.

A materialização desses objetivos e metas se deram por meio da aprovação e implementação das seguintes legislações: Decreto n. 6.096/2007 (REUNI), Lei n. 11.892/2008 (RFEPCT), e Lei n. 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas por curso e turno de no mínimo 50% para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. E ainda 50% dessas vagas citadas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* e o decreto n. 7.234/2010-PNAES.

A partir desse conjunto de legislações a ampliação de vagas no ensino superior possibilitou aos jovens das camadas mais populares ingressarem nesse nível da educação, no entanto foi necessário também pensar em ações que pudessem contribuir com a permanência e conclusão do curso. Nesse sentido Zago (2006), nos afirma que "uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino

público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino" (p. 3).

O Decreto n. 7.234/2010 "tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal" (Brasil, 2010), se apresenta como importante e instrumental no processo de "[...] garantia da assistência enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público" (Vasconcelos, 2010, p. 608).

O Decreto prevê o desenvolvimento de ações da assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidades e superdotação. (Brasil, 2010, art. 3º)

Quando consideramos os dados do IDHM do estado do Amapá, tanto em educação como em renda, conforme exposto anteriormente, com baixíssimos índices de desenvolvimento humano, o que demonstra a necessidade de ampliar os investimentos em todas as áreas sociais, em especial na educação pública. Dessa forma, "[...] torna-se imprescindível pensar a assistência estudantil como política de proteção social, como uma segurança para que as situações de retenção, evasão e abandono não venham a ocorrer em razão das condições concretas de vida dos/as estudantes" (Mocelin, 2019, p.255)

Reduzir as desigualdades sociais é crucial para a democratização tanto do acesso à universidade quanto da própria sociedade brasileira. No entanto isso não pode se limitar apenas à garantia da educação gratuita, é necessário a elaboração de estratégias que assegurem a permanência dos estudantes, a fim de diminuir os impactos das desigualdades enfrentadas por aqueles comprovadamente desfavorecidos, que encontram dificuldades significativas para prosseguir com sucesso em sua trajetória acadêmica (FONAPRACE, 2012). Para isso, é necessário alterar a atual política de ajuste fiscal do Estado e ampliar os recursos do fundo público na educação superior.

Com o desenvolvimento da pesquisa, será possível analisar a efetividade dessa política no estado do Amapá, no período de 2011 a 2024 assim como, indicar as ações necessárias para que a inclusão de estudantes no ensino superior público possa ser garantida em sua plenitude.

Considerações finais

As mudanças legislativas no âmbito da educação, possibilitou que grande parte da população excluída por inúmeras situações passasse a ter acesso à educação superior. Isso exigiu que o governo implementasse um programa de assistência estudantil, desenvolvendo ações mínimas que pudessem garantir a permanência desses estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A assistência estudantil se apresenta atualmente como um importante instrumento de inclusão social, na medida em que possibilita a estudantes o acesso a auxílios financeiros, programas e serviços que contribuem com seu processo de formação acadêmica. No entanto, questiona-se, até que ponto essa política de assistência estudantil atende a todos que dela necessitam considerando a política de ajuste fiscal do Estado que tem reduzido os recursos para a educação pública? Essa política pode ser considerada, de fato, uma política inclusiva ou seria uma política de inclusão excludente em que a minoria dos que necessitam tem acesso aos benefícios do programa de assistência estudantil?

Referências

BRASIL, Lei n. 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso: 30 de set. 2023

BRASIL. Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil–PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm . Acesso: 30 de set. 2023

BRASIL, Lei n. 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília,2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm#:~:text=LE Acesso: 30 de set. 2023

BRASIL. Decreto n. 6.096/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm . Acesso: 30 de set. 2023

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Plano Nacional de Educação (2001-2010). Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf Acesso: 30 de set. 2023

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDB. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso: 30 de set. 2023

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Aspectos Metodológicos para o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. **Nota Técnica n. 01/2022.** IPEA. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/biblioteca Acesso: 01 de out. 2023

MOCELIN, C. E. **Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial**. O Social em Questão, RJ, v. 22, n. 45, p. 239-260, dez. 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552264344011 Acesso: 12 de out. 2023.
REVISTA COMEMORATIVA, 25 ANOS: histórias, memórias e múltiplos olhares. ANDIFES.–UFU, PROEX: 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br Acesso: 30 de set. 2023

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil.** Ensino Em-Revista. V. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez 2010. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361 Acesso: 01 de out. 2023

V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES. FONAPRACE/ANDIFES, Brasília, 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br Acesso: 30 de set. 2023

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n.32/a03v11n32.pdf Acesso: 01 de out. 2023.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DE ACESSIBILIDADE – PINAE NO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA

Eracele do Carmo Conceição/UFPA/BRASIL/eracele@ufpa.br
Gilmar Pereira da Silva/UFPA/BRASIL/ gpsilva@ufpa.br
Ronaldo Marcos de Lima Araujo/UFPA/Brasil/rlima@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O presente resumo expandido trata da política de assistência estudantil na Universidade Federal do Pará, tem por objetivo explicar o processo de implementação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE na UFPA. Identificar as ações práticas que atendem os estudantes em situações de vulnerabilidades desta universidade. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, tendo como perspectiva a garantia dos direitos sociais para os estudantes de baixa renda. Baseado em levantamento bibliográfico e documental, foi possível concluir que existe uma relação inversa entre o número crescente de discentes, o aumento da demanda por auxílios e as indisponibilidades orçamentárias, também existe um maior quantitativo de discentes com renda per capita de ¼ do salário mínimo e uma parcela menos expressiva na faixa de 1,5 do salário mínimo de per capita familiar.

Palavras-chave: Ensino Superior; Política de Assistência Estudantil – PNAES; Política Institucional de Assistência Estudantil e Acessibilidade – PINAE/UFPA.

Introdução

O presente resumo expandido é fruto de uma parte de minha dissertação de mestrado, a qual foi construída no período compreendido entre os anos de 2021 a 2022, por meio do qual vamos possibilitar a visualização de determinados dados colhidos durante a pesquisa, os quais, se, por um lado, nas últimas décadas tivemos um cenário de ampliação do ingresso de alunos em situações de vulnerabilidades, com novas demandas nos atendimentos por intermédio da Política de Assistência Estudantil-PAE, por outro, verifica-se a contenção de verbas e a diminuição dos investimentos financeiros para a Política de Educação e consequentemente para a assistência estudantial.

Assim sendo, este trabalho justificou-se pela relevância que a Política de Assistência Estudantil-PAE assumiu no processo de democratização do ensino superior brasileiro e que vem ganhando espaço especialmente a partir da década de 2010, após a promulgação do Decreto 7.234 de 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010), a qual trouxe certa estabilidade ao programa.

A compreensão é que não basta criar somente condições de acesso à educação superior,

também são necessárias condições de permanência de discentes nas universidades públicas federais. Cita-se que essas discussões ganharam destaque a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual busca a supremacia dos princípios democráticos com prevalência na formação do cidadão. O objeto de estudo é tratar sobre a implementação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará-PINAE, para esta análise se torna necessária a relação entre ingresso de discentes no ensino superior, os auxílios disponíveis e as possibilidades de permanência até as suas diplomações.

Metodologia da pesquisa

O estudo em questão encontra-se fundamentado no materialismo histórico-dialético, que tem como centralidade as relações sociais, na perspectiva da garantia dos direitos sociais aos estudantes e famílias de baixa renda da UFPA. Minayo comenta que "A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos" (Minayo, 2002, p. 24).

Para auxiliar no alcance dos objetivos utilizamos a pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, baseada em levantamentos documental e bibliográfico. Desse modo, primeiramente guiamo-nos pela análise de documentos que dispõe sobre a orientação do planejamento institucional, relatórios de gestão da instituição e banco de dados, dentre os quais listamos: Planejamento e Desenvolvimento Institucional-PDI 2016-2025; Plano de Gestão Orçamentária-PGO/2021, dentre outros.

A observação participante, também foi utilizada, a qual para Severino (2007, p. 125), a técnica de pesquisa da observação "é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados", considerando que a pesquisadora é uma das assistentes sociais da SAEST/UFPA que atua na política de assistência estudantil da referida instituição. As análises de dados estatísticos obtidos dos sites da SAEST/UFPA, foram de vital importância para conhecer a realidade socioeconômica de discentes atendidos pela SAEST, visando a mensuração de dados obtidos e comprovações de informações de conhecimentos concretos para refletir quantitativamente um fenômeno.

Somados ao conhecimento dos fenômenos, também foram realizadas pesquisas no Sistema de Gerenciamento da Assistência Estudantil-SIGAEST/UFPA, uma vez que essa

pesquisa objetivou trabalhar com diagnósticos, possibilidades de ações para possíveis mudanças de realidades. Para a realização da coleta de dados foi também utilizada a pesquisa exploratória de acordo com Severino (2007, p. 123) tem o objetivo de fazer o levantamento de dados sobre um determinado objeto com delimitação "de manifestação" de campo de ação.

Adicionamos a ela as coletas de informações quantitativas e qualitativas do site da SAEST (Internet), do Relatório de Gestão Anual/2019 da UFPA em números, UFPA em Números 2021-Ano Base 2020, o Decreto nº 7.234/PNAES (BRASIL, 2010) e Resolução nº 828- PINAE/UFPA (UFPA, 2021).

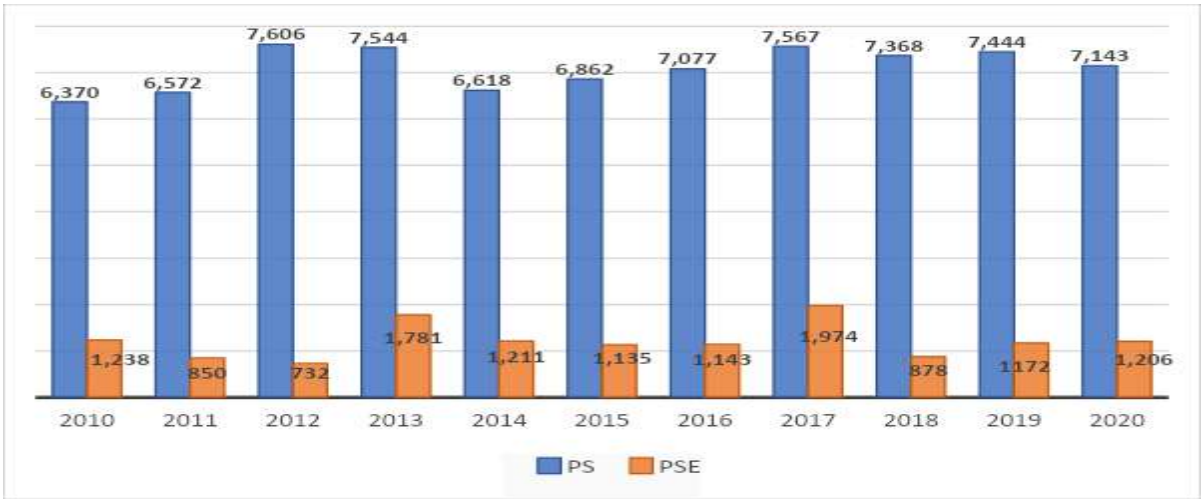
Particularidades da assistência estudantil na Universidade Federal do Pará-UFPA

Atualmente, a UFPA é uma Instituição Federal de Ensino Superior, organizada sob a forma de Autarquia, vinculada ao Ministério da Educação-MEC, mantendo como princípio fundamental o preconizado no artigo 3º do PNAES, o qual diz que o programa: "deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior".

Com as ações implentadas pela UFPA para o aumento na oferta de vagas, via adesão ao Peograma Universidade para Todos/PROUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e a adoção das políticas de cotas, observou-se um incremento, de forma geral, positivo no número de vagas ofertadas e matrículas.

O gráfico abaixo nos mostra que no ano de 2010, o Processo Seletivo-PS**:** vagas ofertadas 6.370, vagas preenchidas 5.194 que corresponde ao preenchimento de aproximadamente 83,53%, Processo Seletivo Especial-PSE: vagas ofertadas 1.238, vagas preenchidas 1.215, que corresponde ao preenchimento de 98,14%. Em 2020, PS: vagas ofertadas 7.143, vagas preenchidas 6.968, corresponde ao preenchimento de 97,55%; PSE: vagas ofertadas 1.206, vagas preenchidas 1.112 que corresponde ao preenchimento de 92,2%.

Gráfico 01 - Vagas ofertadas e de nº de matrículas.



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação (2022

Seguindo as análises, os números demonstram que houve aumento de 10,8 % no número de vagas ofertadas entre o ano de 2010 para 2020 no PS, porém no PSE houve decréscimo de 2,59 % nestes números; 5,94% a menos das vagas preenchidas. Com a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, proposto pelo PNAES, a UFPA inicia um processo de ações voltadas para a assistência estudantil, buscando se adequar à regulamentação nacional. Em outubro de 2017 a UFPA criou, por meio da Resolução nº 762 e a 763/2017, a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST).

O Financiamento da Assistência Estudantil na UFPA

Essa é uma política que está à disposição da "boa vontade" dos governantes, existem negacionismos por parte da cúpula governamental em prover os recursos para ela, fato evidenciado por meio da promulgação da LDB de 1996, a qual registra no artigo 71, inciso IV a desresponsabilização do Estado com o financiamento para Assistência Estudantil. Na tabela abaixo, demonstramos os recursos provenientes do PNAES que foram executado pela UFPA entre os anos de 2010 a 2021.

Tabela 01 - Recursos do PNAES para a SAEST/UFPA.

ANOS	RECURSOS	PRESIDENTES
2010	R$ 6.454.753,00	Lula
2011	R$ 11.113.848,00	Dilma Rousseff
2012	R$ 11.310.435,00	Dilma Rousseff
2013	R$ 11.081.667,00	Dilma Rousseff

2014	R$ 18.198.777,00	Dilma Rousseff
2015	R$ 19.598.777,00	Dilma Rousseff
2016	R$ 19.598.777,00	Dilma Rousseff
2017	R$ 28.259.155,00	Michel Temer
2018	R$ 22.910.877,00	Michel Temer
2019	R$ 26.249.956,00	Bolsonaro
2020	R$ 25.933.001,00	Bolsonaro
2021	R$ 20.628.812,00	Bolsonaro

Fonte: UFPA/MPGO/2021.

A tabela acima mostra que o montante disponibilizado pelo governo por meio do PNAES para a assistência estudantil da UFPA não segue a mesma proporção de demandas de alunos e o aumento dos gastos para a manutenção das despesas com eles. Registra-se aumento de orçamento do ano de 2010 a 2012 na proporção de 75,23%, uma pequena regressão de 2,02 % para o ano de 2013, seguindo uma escalada de aumentos progressivos até 2015, mantendo os mesmos números em 2016, aumentando em 2017 em 44,18%, decaindo novamente para 18,93% em 2018, aumentando em 14,57% em 2019, decaindo em 2020 para 1,20%, seguindo a queda em 20,45% em 2021.

Conforme o PGO/2021 o "orçamento da instituição será construído a partir de programas, definidos nos planos de trabalho das diversas unidades, que serão desenvolvidos no âmbito da instituição em conformidade com as diretrizes estabelecidas no PDI da UFPA, bem como com os programas e ações orçamentárias constantes na LOA" (UFPA, 2021).

O orçamento gasto com a assistência estudantil são entendidas como despesas vinculadas, que são aquelas direcionadas para um objetivo específico. "Para o exercício de 2021, baseado no Projeto de Lei Orçamentária Anual-PLOA 2021, o Plano de Gestão Orçamentária-PGO preveu a aplicação inicial de recursos Primários no valor de R$ 1.433.940.537,00 trilhões alocados na UFPA".

Desse montante a UFPA direciona os recursos da seguinte forma: R$ 1.292.039.809,00 trilhões para despesas obrigatórias e R$ 141.900.728,00 bilhões para despesas discricionárias. A UFPA conta com recursos próprios para a execução dos gastos anualmente, entendidos como arrecadados por meio da prestação de serviços com a realização de concursos, a comercialização de livros, a locação de espaços físicos, os convênios, entre outras atividades.

Concepções Presentes na Ação Prática da PINAE na UFPA

Com o objetivo de atender discentes em situações de vulnerabilidades até as sua

diplomações é que a UFPA em 23 de março de 2021 por meio da Resolução nº 828 institucionalizou efetivamente a assistência estudantil na UFPA, pois a resolução registrou "Aprova a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA) (PINAE, 2021, p.1)". Apesar de já serem realizadas ações de assistência estudantil na instituição desde 1993, foi por meio desta resolução que foi regulamentada a PINAE na UFPA. A PINAE representa assim um desafio para a UFPA, de ampliação das condições de permanência de seus discentes e, portanto, de construção de condições para que esta ampliação se materialize em estruturas adequadas ao ensino, a pesquisa e a extensão para todos (PINAE, 2021, p. 8).

Esta política institucional encontra-se organizada em quatro eixos em sua estrutura e atuação: a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE); Coordenadoria de Integração Estudantil (CIE); Coordenadoria Acessibilidade (CoaCess) e Diretoria de Alimentação Estudantil (DSAE. Em pesquisa realizada pela SAEST no Sistema Gerencial de Assistência Estudantil/SIGAEST para conhecer a realidade socioeconômica dos discentes atendidos pela assistência estudantil, por campi, considerando a faixa de renda per capita em 2021, podemos constatar os seguintes resultados: o maior quantitativo de discentes da UFPA que são contemplados com algum tipo de auxílio operacionalizado pela SAEST encontra-se na faixa de renda per capita de ¼ do salário mínimo, o que corresponde a 55,09 %, e o menor na faixa de renda de 1,5 do salário mínimo, correspondendo a 1,43 %.

Enfatiza-se que o maior número de beneficiários encontra-se na faixa de ¼ e o menor quantitativo em 1,5 do salário mínimo, os que se-encontram nas quatro faixas de rendas, quais sejam: de ¼, ½, 1 salário mínimo e 1,5 de per capita, em termos de percentagem o maior número corresponde à 2,63 % e o menor em 0,49 %, dos discentes que possuem renda de ¼ a maior taxa é de 73,75 % encontra-se no Município de Soure/Pará, o menor quantitativo em Belém/Pará com 46,71 %.

Os *campi* de Capanema e Salinópolis não apresentaram nenhum discente na faixa de renda de 1,5 de per capita do salário mínimo, assim o menor percentual de discentes na faixa de renda de 1,5 encontra-se no Município de Tucuruí/Pará, com percentual de 0,49 % e o maior em Ananindeua/Pará com 2,63%, maior que o apresentado na capital do Pará, em Belém, que foi de 2,0%. A pesquisa indica que o público atendido pela SAEST, a maioria de discentes/famílias se encontram em situações de extrema-pobreza, ou seja, na faixa de ¼ de per

capita.

Aproximações conclusivas

A implementação e concepção da PINAE na UFPA é relativamente nova pois data de março de 2021 e que necessita de investimentos futuros para a realização de análises conclusivas. O PNAES é a fonte utilizada para o repasse de verbas provenientes do governo federal para a assistência estudantil, as verbas destinadas à esta política, rubricadas como PNAES objetivam custear exclusivamente os programas de auxílios a jovens de baixa renda, existe uma relação inversa entre os números crescentes de discentes que ingressam aos cursos da UFPA, o aumento da demanda por auxílios e as disponibilidades orçamentárias.

Para a execução dos gastos anualmente, a UFPA conta com recursos próprios, esses são entendidos como os recursos arrecadados pelas diversas unidades da própria universidade por meio da prestação de serviços, comercialização de livros, a locação de espaços físicos, os convênios firmados, dentre outras ações realizadas com base na autonomia universitária. Conclui-se também que existe a necessidade de aumento de auxílios para a classe acadêmica da UFPA que demanda por intermédio da Política de Assistência Estudantil.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 jan. 2022.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. **Portaria Normativa nº. 39**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 04 mai. 2022.

MINAYO**,** Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª Edição. Rio de aneiro. Vozes, 2002. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2016-2025 da Universidade Federal do Pará. UFPA**, 2016. Disponível em: https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/documentos/PDI-2016-2025.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

_____. PROPLAN. **Pro Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional/UFPA. PGO-Plano de Gestão Orçamentária**. UFPA, 2021. Disponível em: https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/diplan/pgo/PGO_2021_versao_final.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.

_____. **Relatório de Gestão Anual/2019**. Disponível em: https://www.proplan.ufpa.br/index.php/relatorio-de-gestao. Acesso em: 08 set. 2021.

_____. **Resolução nº 763, de 20 de outubro de 2017**. Aprova o regimento da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará. Belém: Conselho Universitário: UFPA. Disponível em: https://www.saest.ufpa.br/documentos/resolucao/763CONSUN.PDF. Acesso em: 11 abr. 2022.

_____. **Resolução nº 828, de 23 de março de 2021**. Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA – PINAE, UFPA, 2021. Disponível em: https://www.saest.ufpa.br/documentos/resolucao/763CONSUN.PDF. Acesso em: 05 set. 2021.

_____. **UFPA em Números 2021**. Ano Base 2020. Disponível em: http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php- Acesso em: 06 jan. 2022.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ NO PERÍODO DE 2018 A 2021

Camilly Ruane Martins - UNIFAP/BRASIL/camillymartins.ruane@gmail.com
Valéria Silva de Moraes Novais – UNIFAP/BRASIL/valeria.novais@ueap.edu.br
Yuri Yanick Olivera e Silva – UNIFAP/BRASIL//yuri.yanick@hotmail.com

GT 02: Políticas públicas para Educação

Resumo: O objetivo deste trabalho é traçar um panorama geral da política de assistência estudantil adotado pela Universidade do Estado do Amapá durante os anos de 2018 a 2021. Para isso, a problemática que traçou as discussões sobre o assunto foi: como foi desenvolvida a política de assistência estudantil da UEAP no período de 2018 a 2021? Os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa foram de caráter quali-quantitativo do tipo documental. Assim, diante dos dados apresentados, foi possível perceber alguns desafios para ampliar a política de assistência praticado pela UEAP.

Palavras-chave: Assistência estudantil; Permanência; UEAP.

Introdução:

O contexto educacional brasileiro é marcado por diversas assimetrias sociais, mesmo sendo a educação um direito, de acordo com a Constituição Federal de 1988, onde todos devem ter acesso a uma educação universal e de qualidade que faça cumprir o princípio da equidade de uma sociedade democrática (Sobrinho, 2010). Os fatores que contribuem para que exista essas assimetrias/desigualdades são estruturais e diversos, como o analfabetismo, a evasão, as lacunas educacionais e as diversas formas de exclusão dentro do próprio sistema de ensino desde a educação básica. Entretanto, o que chama a atenção é a relação existente entre eles, sendo o fator econômico agravante a pobreza.

Nessa direção, a assistência estudantil vem se configurando em uma importante dimensão da política educacional, especialmente aqui nos debruçamos em tratar sobre a assistência estudantil da educação superior, a qual se fez mais presente e estruturada a partir da década de 1990, embora a discussão e ações descontinuadas e fragmentadas tenham sido realizadas muito antes disso. Uma das maneiras de combater essas assimetrias, foi pela Portaria n° 39, de 12 de dezembro de 2007 e regido pelo Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que como forma de apoio à permanência de estudantes de graduação nas instituições federais ensino superior (IFES), por meio da oferta de auxílios moradia estudantil, transporte, saúde, inclusão

digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (MEC, 2018), com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, evitar evasão e a retenção e promover o melhor desempenho do acadêmico durante a graduação. Logo, o debate acerca da assistência estudantil está associado a busca pela democratização da educação superior, especialmente no que tange o acesso e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Entretanto, a política de assistência estudantil adotado pelas universidades públicas brasileiras, apesar de apresentarem muitas semelhanças quanto as ações que são utilizadas, possuem cenários bastante distintos, especialmente no que tange ao financiamento dessas. Particularmente no que cabe as universidades estaduais, essas possuem dinâmicas que diferem bastante e confere particularidades próprias para cada instituição estadual de ensino superior - IEES (Novais, Conceição, Ribeiro, 2021), o que não ocorre com as instituições federais de ensino superior - IFES, as quais possuem uma mesma dinâmica constitucional para todas.

Diante disso, esse artigo buscou refletir sobre o panorama da política de assistência estudantil que vem sendo adotada nos últimos anos (2018-2021) pela Universidade do Estado do Amapá, que criou vários meios para auxiliar nos custos de permanência de seus acadêmicos, dentre eles Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE), o auxílio dados móveis e o auxílio TICs, oferecidos durante a pandemia àqueles que não tinham condições de acesso à Internet para acompanhar as aula de forma remota. E tudo isso para tentar fazer com que seus acadêmicos tenham condições mínimas de permanecer e concluir seu curso de graduação. Assim, a problemática que norteia as investigações é: como foi desenvolvida a política de assistência estudantil da UEAP no período de 2018 a 2021?

Procedimentos metodológicos

Este trabalho se fundamentou na abordagem quali-quantitativa, realizando pesquisa do tipo documental. Para subsidiar os resultados desta pesquisa, foram analisados dados e informações dos Relatórios de Gestão da Universidade do Estado do Amapá no período de 2018 a 2021 (período em que os relatórios foram publicados) relacionados as ações desenvolvidas pela PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão), responsável por conduzir a política de assistência estudantil nessa instituição. Os dados coletados foram sistematizados e utilizou-se a técnica de análise do conteúdo, para subsidiar a intepretação dos dados identificados.

Resultado e discussões:

A UEAP foi criada a partir da Lei nº. 0969/2006 e instituída pela Lei nº. 0996/2006. Quando inicia suas atividades em 2006, sua atuação fica restrita aos campi localizados no município de Macapá (sendo apenas um próprio e um campus alugado), somente em 2017 que estende sua atuação para o campus universitário no interior amapaense, no município de Amapá (Campus Território dos Lagos). A UEAP oferta 14 cursos de graduação e são divididos entre 7 licenciaturas, 6 engenharias e um curso tecnológico.

Após 16 anos de existência, e mesmo desenvolvendo ações desde sua criação, somente em 2021 foi aprovada a primeira diretriz para a Política de Assistência Estudantil - PAE, por meio da Resolução n° 619/2021–CONSU/UEAP, destacando dentre alguns de seus princípios: garantia de ensino gratuito, democrático e de qualidade; igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão do curso; prioridade no atendimento das necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas (UEAP, 2021).

A PAE, de acordo com a resolução, visa "democratizar as condições de permanência e conclusão dos discentes na educação pública superior estadual, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais", além de promover ações e projetos voltadas às diretrizes do PNAES. Dentre as ações de assistência estudantil planejadas e implementadas estão as seguintes áreas temáticas: o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE); o Programa de Incentivo ao Esporte entendendo como a promoção esportiva e os Auxílios Atleta e Viagem para participação em competições esportivas; o Apoio Psicopedagógico e Social que possibilitaria o acompanhamento em assistência social, pedagógico e psicológico; o Apoio em Atenção e Promoção à Saúde compreendendo as ações de promoção à saúde e diagnóstico de transtornos psicológicos; o Assessoramento aos Estudantes com Deficiência, Dificuldades de Aprendizagem, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superlotação (UEAP, 2021)

O PROACE se constitui no principal auxílio concedido, pois dentre suas modalidades estão: Auxílio alimentação para auxiliar no custeio parcial de despesas com alimentação; o Auxílio Fotocópia concedido para auxiliar no custeio parcial de despesas com cópias, para uso acadêmico por ano letivo; o Auxílio Moradia para auxiliar no custeio parcial de despesas com pagamento de aluguel de imóvel; o Auxílio Transporte para auxiliar no custeio parcial de

despesas com transporte. (UEAP, 2021) As tabelas 1 e 2 a seguir mostram os dados e números relacionados à valores e quantitativos de auxílios oferecidos na UEAP:

Tabela 1: Auxílios e Valores

AUXÍLIOS	VALOR DOS AUXÍLIOS
Moradia	R$300,00
Alimentação	R$176,00
Fotocópia	R$20,00
Transporte	R$200,00
Dados móveis	R$100,00
TICS	R$600,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis nos Relatórios de Gestão/UEAP.

É importante destacar que a UEAP possuía em 2018 - 1.160 matriculas; em 2019 – 1.402; em 2020 - 1.489 e em 2021 passou para 2.189 (INEP, 2018 a 2021), ou seja, mesmo em tempos de pandemia as matriculas na UEAP sempre foram crescentes e esse aumento ne matriculas não foi acompanhado com o aumento de recursos conforme pode ser evidenciado na tabela 4. Vale destacar que nos relatórios de gestão há ausência de muitas informações necessárias ao debate, como por exemplo, o quantitativo de auxílios distribuídos por edital e por tipo de auxilio concedido; o panorama do perfil socioeconômico dos estudantes atendidos e/ou da UEAP em geral entre outros detalhamentos.

Outra ação de assistência aos estudantes é o apoio psicológico, que no período analisado reduziu significativamente mesmo nos anos da pandemia da Covid-19, conforme mostra a Tabela 3 abaixo:

Tabela 2: Assistência psicológica

ANO	ATENDIMENTOS CONCEDIDOS	ACADÊMICOS ASSISTIDOS
2018	559	235
2019	350	33
2020	56 (online)	08
2021	156 (online)	Não informado

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatório de Gestão/UEAP.

Outro aspecto da política de assistência praticada na UEAP é quanto ao financiamento utilizado para garantir a oferta dos auxílios e programas existentes, que de modo geral sofrem muita oscilação quanto aos montantes orçados anualmente, conforme mostra a Tabela 4 abaixo apresenta os montantes de recursos recebidos pela PROEXT no período de 2018 a 2021.

Tabela 3 - Montante de recursos gastos por ano com promoção de eventos científico, tecnológicos, culturais, atividades de saúde, esporte e lazer, extensão universitária e assistência estudantil

ANO	Valor inicial	Valor atualizado	Empenhado	Liquidado	Não processado	Valores pagos
2018	1.141.258,00	639.823,00	639.221,64	605.076,30	34.141,34	605.076,30
2019	1.275.165,00	1.275.165,00	860.293,00	731.384,58	0,00	697.193,58
2020	839.435,00	839.435,00	751.858,68	750.858,68	–	750.258,68
2021	2.234.404,00	2.881.313,00	2.443.936,62	2.210.011,62	–	2.210.011,62

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Gestão/UEAP.

No que tange ao PROACE, conforme já mencionado é principal programa de assistência da UEAP, foi possível observar oscilação nos montantes dos recursos gastos apesar do aumento dos valores em 2018.

Tabela 4: Descrição do montante de recursos gastos nos editais lançados do PROACE

EDITAIS	VALOR RESERVADO	TOTAL ANO
Edital n° 021/2018 (Macapá)	R$197.595,00	R$ 197.595,00
Edital n° 007/2019 (CATL)	R$69.892,00	R$ 474.082,00
Edital n° 012/2019 (Macapá)	404.190,00	
Edital n° 012/2020 -auxílio emergencial PROACE (Macapá e Lagos)	Não informado	R$ 341.000,00 (não incluso o edital n° 12/2020 por carência de informação)
Edital n° 022/2020 - Conectividade (Macapá e Lagos)	R$321.000,00	
Edital n° 020/2021 - Renovação Conectividade (Macapá)	R$187.200,00	
Edital n° 019/2021 - Renovação Conectividade (Lagos)	R$20.000,00	

Edital n° 018/2021 - Conectividade (Macapá	R$52.800,00	R$ 376.000,00
Edital n° 017/2021 - Conectividade (Lagos)	R$8.000,00	
Edital 036/2021- Conectividade (Macapá)	R$90.000,00	
Edital 037/2021 - Conectividade (Lagos)	R$18.000,00	

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatório de Gestão/UEAP.

Considerações Finais

Esse resumo teve o intuito de instigar as discussões no que tange a Política de Assistência Estudantil dentro da UEAP, onde pôde-se perceber os inúmeros desafios que essa universidade possui para efetivar e ampliar sua política de assistência, dado as limitações e tendências oscilantes no que tange especialmente os montantes de recursos para custear tais ações, mesmo quando essa universidade está em tempos de ampliação de matrículas. A assistência estudantil requer um alto investimento e a frequência do benefício para que se possa suprir de forma efetiva as necessidades de seus beneficiários em tempos que estudantes de diferentes classes e condições socioeconômicas começam a ter acesso à educação frente a política de expansão iniciadas a décadas atras.

É necessário que o Governo do Estado (principal mantenedor da UEAP) precisa estar verdadeiramente compromissado com a Universidade do Estado e principalmente com a política de assistência estudantil, pois é imprescindível para o incentivo à permanência e democratização do acesso ao ensino superior, caso contrário, apenas um grupo seleto de pessoas terá acesso a esses benefícios, não se cumprindo assim, o princípio da equidade de uma sociedade comprometida constitucionalmente com a democracia.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil** – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/ decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 fev 2023.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise na educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 29 de set. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2020.** Brasília: Inep, 1995-2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em 18 out. 2021.

MEC. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**, c2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnaes/apresentacao. Acesso em: 29 de set. de 2023.

NOVAIS, Valéria S. M. MACIEL, Flavia Caroline C. RIBEIRO, Giselle dos S. A política de Financiamento da Universidade do Estado do Amapá no período de 2010 a 2020 frente a expansão da educação superior entre tendências e tensões. **REVELLI**, Vol. 13. 2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12231. Acesso em: 10 fev 2023.

UEAP. Resolução n° 619/2021 – **CONSU/UEAP. Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade do Estado do Amapá.** 29 de julho de 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2018**. Disponível: em: http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Relatório%20de%20Gestão%20UEAP%202018.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2019.** Disponível em: http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Atualização%20site%202021/RELATÓRIO%20DE%20GESTÃO%20DO%20EXERCÍCIO%20DE%202019%20atualizado%20em%2014.07.2020%20assinado%20eletronicamente.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2020.** Disponível em: http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Atualização%20site%202021/Relatório%20de%20Gestão%202020%20enviado%20ao%20TCE%20AP.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2021.** Disponível em: http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/ATUALIZAÇÃO%20SITE%202022/Relatório%20de%20Gestão%202021%20UEAP%20publicado%20TCE-P. pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS E RACISMO INSTITUCIONAL NA UEMA.

Marina Santos Pereira Santos – UEMA/ BRASIL/marinaachiles@gmail.com
Lúcia Isabel da Conceição Silva – UFPA/ BRASILluciaisabel@ufpa.br
Carlos Henrique Garcia de Souza – UFPA/ BRASIL/carlos.caike123@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O objetivo do trabalho foi analisar a política de ação afirmativa para negros na Universidade Estadual do Maranhão, bem como, os efeitos que esses novos sujeitos causaram no espaço acadêmico a partir de seus ingressos pela referida política . Buscou-se elucidar o seguinte problema: a instituição da Políticas de Ação Afirmativa para negros na UEMA visibilizou o racismo na instituição? O aporte metodológico foi da Afrocentricidade, perspectiva focalizada na análise dos conceitos centralidade/marginalidade, localização psicológica, cultural e social, e agência. Como resultado, concluiu-se que, a forma de execução da política apresenta alguns problemas que precisam ser tratados, pois apesar dos programas de assistência priorizarem os/as estudantes carentes, os/as estudantes negros/as cotistas estão tendo dificuldades para acessá-lo.

Palavras-chave: Política de ações afirmativas; Afrocentricidade; Racismo.

Introdução

As ações, as omissões, as intolerâncias e os olhares voltados às pessoas negras com a intenção de subalternizá-las acompanham o histórico brasileiro e mudam vagarosamente, mesmo depois de 135 anos do fim oficial da escravidão. As sequelas, não só do regime escravista, como também das teorias de branqueamento racial, racismo científico e da tão propalada democracia racial ainda ecoam na atualidade, refletindo em casos de preconceitos raciais e em equívocas concepções acerca dos/os negros/as.

Nesse sentido, resta evidente que o pós-abolição não garantiu aos indivíduos negros condições de inclusão social, deixando-os nos últimos patamares da sociedade, exercendo as profissões de menor prestígio e, consequentemente, sendo os mais desprovidos dos serviços de educação e saúde de qualidade. Além disso, a permanência de práticas racistas estabeleceu barreiras para a ascensão social de negros/as em uma sociedade marcada pela predominância da população branca em cargos e locais de maior notoriedade e reconhecimento.

No transcorrer da história, essa desigualdade foi sendo visibilizada e a partir da percepção dessa ordem social vigente, as manifestações contra o racismo e a luta por igualdade

ganham forma por meio dos movimentos sociais. Dentre essas organizações, o Movimento Negro Unificado[14] (MNU) destaca-se como forte representante da população negra. Uma de suas pautas, em âmbito educacional, diz respeito à implantação de políticas de ação afirmativa, no tocante às cotas raciais em universidades.

Políticas de ação afirmativa configuram-se como estratégias para garantir a representação de grupos inferiorizados socialmente seja por motivos étnicos, religiosos, de gênero, a fim de compensar desigualdades que por muito tempo impediram a maior integração socioeconômica das pessoas provenientes desses grupos, e fomentar a entrada e participação dos mesmos nos setores educacionais e de mercado de trabalho (Santos, s. a., 2014; Santos; Cantanhede, 2019; vieira, 2016).

As políticas de ação afirmativa implementadas nas universidades públicas, estão vinculadas ao sistema público de educação, e um número expressivo das escolas da rede pública tem um ensino deficitário e grande parte dos/as estudantes das escolas públicas são negros/as. O resultado desta situação é a disparidade de saberes, preparo e instrução entre discentes de diferentes realidades não só sociais, mas também raciais.

À vista disso, compreendemos que a raça é um marcador da diferença, sendo determinante nas relações sociais, funcionando de maneira correlata ao acesso às Instituições de Educação Superior. Com efeito, a necessidade da continuidade de uma lei que assista à população negra escancara, em seu corolário, as desigualdades e o racismo presente no Brasil, e também nas escolas públicas, nas universidades e espaços acadêmicos como um todo, onde, de modo velado, ou evidente, o preconceito ainda é decisório.

A questão central da pesquisa é: A instituição das Políticas de Ações Afirmativas, para negros/as na Universidade Estadual do Maranhão visibilizou o racismo na instituição? A partir da questão central duas indagações decorrem especificamente: A Implementação das políticas afirmativas para negra/as ajudou a combater o racismo, ou pelo contrário, o instigou? As Políticas Públicas de Ações Afirmativas alteraram o processo formativo dentro da universidade ao colocar no cenário acadêmico novas formas de pensar, sentir e agir? Como caminho para responder estas questões, delineei como objetivo geral desse estudo: Analisar a proposta institucional e a execução das políticas de ações afirmativas para negro/as no âmbito da

[14] O MNU foi fundado em 18 de junho de 1978, em São Paulo. Sua atuação pretende-se a nível nacional ─ tendo representação em 14 estados ─ em uma luta de combate ao racismo e discriminação racial no país. Suas ações são marcadas por um histórico de atos públicos e por reivindicações de caráter legislativo que priorizam a valorização da história e cultura afro-brasileiras. Em São Luís - MA, o MNU foi lançado no dia 21 de março de 1997.

Universidade Estadual do Maranhão e os efeitos que esses/as novos/as sujeitos/as causaram no espaço acadêmico.

Metodologia

Na busca de caminhos 'outros', esta investigação se ancorou na metodologia afrocentrada, por entender que a ideia central da afrocentricidade está na assertiva de que os africanos do continente e da diáspora precisam atuar como agentes autoconscientes, não aceitando mais ser definidos/as e manipulados/as de fora (Mazama, 2009) Sobre essa questão, Ani (1994, não paginado) assinala que: [...] Nós devemos ser capazes de separar o nosso pensamento do pensamento europeu de modo a visualizar um futuro que não seja dominado pela Europa. Isto é exigido por uma visão africano-centrada porque somos africanos, e porque o futuro para o qual a Europa nos leva é genocida.

Essa incisiva observação de Ani (1994) nos permite avançar para além das malhas descritivas e aparentes da realidade, porque o pensamento afrocentrado nos desloca daquilo que é inflexível e nos avizinha dos pensamentos que nos movimentam, que questionam as convicções universais do eurocentrismo e nos ajudam a encontrar caminhos para as nossas indagações (Gonçalves, 2019).

Portanto, fazer uma pesquisa que analisa uma política pública educacional voltada para a população preta, como as políticas de ações afirmativas com recorte racial para negros/as será melhor analisada com uma teoria e metodologia que permitem não só conhecer a problemática em diversos níveis e profundidades, como possibilita lidar com esse problema de modo funcional, e nesse caso entendo que a afrocentricidade é apropriada, uma vez que a ideia central deste pensamento está na afirmativa de que nós africanos/as no continente, e em diáspora, devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora (Asante, 2009). Nessa perspectiva o pensamento afrocentrado se constitui numa alternativa à racionalidade moderna, uma vez que tem uma postura antirracista, anticolonialista e parte de um local que concebe a construção do conhecimento, viabilizando voz, corpo, pensamento, história etc. como processos vinculados à valorização e reconhecimento da ancestralidade africana e afrodiaspórica.

A abordagem afrocêntrica possibilita compreender as estratégias da dominação europeia que estruturou e ainda segue estruturando as sociedades que foram colonizadas, nesse particular, me refiro a sociedade brasileira, campo desta pesquisa. Aqui velhos paradigmas eurocentrados insistem em ocultar a realidade opressiva e desigual que vitima os negros/as. Assim, posso categoricamente afirmar que aqui no Brasil a cor da pele determina o espaço social da pessoa. Nesse sentido, em relação a essa assertiva Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 97-99) assinalam que:

> O negro enfrenta uma estrutura de oportunidades sociais diferentes e mais desfavorável que a do branco [...] esse perfil de desigualdade racial não é um simples legado do passado; ele é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos no presente. Os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. 'Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que as dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições conquistadas'.

Desse modo, evidencio que a situação do/a negra/a no Brasil é marcada pela desigualdade, tendo a raça como fator determinante neste processo, sobretudo, quando se trata do mercado de trabalho e ademais sem a qualificação necessária as chances se reduzem ao subemprego ou até mesmo ao desemprego. Esta pesquisa se insere no rol de estudos que buscam uma postura acadêmica compromissada com "os processos de resistência e a luta pela existência das populações afrodiaspóricas, especialmente a população negra brasileira" (Bernadino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 9).

O campo de estudo desta pesquisa foi a Universidade Estadual do Maranhão, na capital do Estado, no Campus Paulo VI e no Centro Histórico de São Luís. A investigação teve como sujeitos/as os/as estudantes dos cursos de Administração, Arquitetura, Direito, Ciências Sociais, Pedagogia e História; o Coletivo de Estudantes Negros Magno Cruz; ex-coordenadora do setor de assuntos estudantis da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXAE); incluindo-se ainda uma ex-técnica da Pró-Reitoria de Graduação (PROG) e um gestor da administração superior da UEMA.

Numa perspectiva mais ampla, os recursos metodológicos buscaram subsidiar a compreensão do processo de execução dessa política pública. Especificamente almejei: a) analisar o planejamento e a organização administrativa que foram adotados visando a execução da reserva de vagas; b) analisar os procedimentos administrativos adotados para a realização

dos processos seletivos, efetivação das matrículas e gestão da política de assistência estudantil, c) investiguei a interação entre as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis nesse processo. Para isso, me referenciei em quatro instrumentos de coletas de dados, independentes, mas que se complementaram: análise documental; entrevistas semiestruturadas os questionários (survey) e rodas de conversa.

Discussão dos dados

No que tange aos resultados do trabalho desenvolvido um primeiro aspecto discutido foi relacionado a imposição da adoção da Lei acima referida, que encontrou uma universidade despreparada para o trato dessa tão delicada questão, vez que, não reuniam qualquer pretensão de pautar o debate de cunho racial em relação aos negros/as, mesmo tendo eles a consciência de que a UEMA, encontra-se localizada num Estado majoritariamente negro e que, portanto, agrega um pouco mais de 80% da população composta por pessoas negras, segundo os dados do IBGE (IBGE, 2022). Assim, a determinação de implementar a lei encontrou uma universidade que estava fechada intramuros, e não pautava a inclusão racial como um tema a ser debatido.

A reflexão que decorreu dessa situação é que o ambiente que os/as estudantes negros/as encontraram os/as tratam como um *outsider within*, (forasteira de dentro). Termo definido por Collins (2019), para evidenciar o lugar social ocupado por mulheres negras, quando são aceitas somente a partir de algumas condições em que os direitos são limitados, e o preconceito racial é um dos elementos que demarcam essa limitação. Sodré (2023, p. 71) também apresenta o mesmo posicionamento quando diz que "o racismo se exacerba quando o dessemelhante [...] começa a torna-se semelhante [...] e, deste modo, passa a ser conotado existencialmente como intruso"

E a reflexão sobre o racismo que se desocultou, nesse espaço acadêmico, foi corroborada pelo relato contundente de um estudante quando diz: "Queria [...] que a universidade se preparasse para nos acolher e não nos ferir [...] é difícil entrarmos e quando entramos, a universidade não está preparada pra nos receber" (Informação verbal).[15] Na compreensão afrocêntrica os/os estudantes negros/as da UEMA estão em desagência na universidade porque estão atuando a margem das ações institucionais, ou seja, são descartados como participantes desse espaço acadêmico, que por de direito moral e constitucional também lhes pertence. Nessa

[15] Informação fornecida pelos/as estudantes cotistas, em janeiro/fevereiro de 2023.

perspectiva assinala Asante (2009, p. 95). Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvem participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência, dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo.

Conclusão

Convém lembrar que as cotas raciais tiveram origem na luta do movimento social negro e representa uma conquista importante no contexto do ensino superior no Brasil, e vem contribuindo para a democratização da educação. A pesquisa realizada possibilitou confirmar essa importância, bem como, evidenciou alguns aspectos nas ações operacionais da UEMA em relação as cotas raciais que necessariamente precisam ser repensadas de modo que não se constitua em obstáculos para a promoção de uma universidade plural e diversificada.

Referências

ANI, Marimba. **Yurugu**: uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento culturais europeu. New Jersey: África World Press, 1994.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

GONCALVES, Mirian Lucia. **Políticas públicas de ação afirmativa**: possibilidades decoloniais no ensino superior. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio –PNAD Contínua**: 2º trimestre de 2022.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

SANTOS, Marina Santos Pereira; CANTANHEDE, Itamires Cantanhede. Os bancos universitários têm cor: uma análise das cotas raciais na UEMA. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Para além das cotas**: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

O AMERICANISMO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA VIA REDES DE POLÍTICAS

Cassio Vale – UFPA/BRASIL/ cassiovale07@yahoo.com.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O texto tem por objetivo desvelar como as feições do americanismo se fazem presentes na Amazônia brasileira via redes de políticas com o caso da Plataforma Parceiros pela Amazônia (PPA). A PPA foi idealizada pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) materializando suas ações com auxílio técnico e financeiro junto a pequenos empreendedores, o que causa consequências para a relação Estado, Mercado e sociedade. Por meio da pesquisa bibliográfica identificou-se que há um anseio das redes de políticas em alterar a legislação para ampliar seu poder de execução junto à sociedade, o que se percebe com a intensificação de valores como meritocracia e competição que já são naturalizados na realidade americana.

Palavras-chave: Redes de políticas; Plataforma Parceiros pela Amazônia; Educação para o empreendedorismo.

Introdução

As novas relações entre Estado, Mercado e Sociedade decorrente do permanente processo de globalização que é similar ao histórico da própria expansão do sistema capitalista não faz romper desigualdades como se propaga pelo discurso oficial com o refinamento das técnicas e o avanço tecnológico que, em tese, colocaria as pessoas mais próximas das culturas umas das outras porque "emergem ou desenvolvem-se relações, processos e estruturas sociais, econômicos, políticos e culturais, acentuando e generalizando a mundialização" (Ianni, 2013, p. 56).

Ianni (2013) destaca ainda que a atual fase da globalização acentua o individualismo e o culto ao dinheiro como valores a serem perseguidos por todos os homens e mulheres numa competição desenfreada por cada vez mais dinheiro e o dito sucesso em que "a política agora é feita no mercado. Só que esse mercado global não existe como ator, mas como uma ideologia, um símbolo. Os atores são as empresas globais, que não têm preocupações éticas, nem finalísticas [...]" (Ianni, 2013, p. 77).

Aragón (2018) destaca que nessa conjuntura de globalização, a Amazônia brasileira, aqui analisada com destaque, que está presente em 9 estados do território nacional é tido como um espaço cada vez mais cobiçado pelas riquezas naturais e potencialidades que interessam ao

mercado e sua dimensão internacional decorre de algumas peculiaridades, tais como: ela está presente em nove países e cada um elabora políticas públicas nacionais sem levar considerações as consequências para os demais países como Brasil, existem paisagens que impactam em outras partes, a exemplo dos nascedouros de alguns rios, há uma abundância de recursos naturais, as mudanças climáticas refletem em várias partes do mundo e "a população que habita a região é nada desprezível, contestando aqueles que ainda acreditam no mito do vazio amazônico" (p.21).

Logo, grandes potências como os Estados Unidos passam a atuar de alguma forma, nessa região, porque a maior representação de defesa dos valores do sistema capitalista de produção quer se expandir cada vez mais como ocorre com a Plataforma Parceiros pela Amazônia (PPA) que é uma iniciativa sob a forma de rede que atua na Amazônia brasileira desde o ano de 2016, a partir de um desenho do formato inicial da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) com a perspectiva de fomentar negócios de impactos sociais a pequenos empreendedores dessa região. Assim, o texto tem por objetivo desvelar como as feições do americanismo são desenvolvidas na Amazônia brasileira via redes de políticas.

A metodologia está pautada na pesquisa bibliográfica a partir de interlocuções com autores que ajudam a compreender o fenômeno do americanismo e seus desdobramentos na organização da vida social, o que inclui aspectos da educação.

Impactos na educação a partir da USAID na rede plataforma parceiros pela Amazônia

A perspectiva de educação assumida neste texto é aquela aponta por Marx e Engels (2004) que deve ajudar a desenvolver o homem na sua totalidade baseada em três aspectos indispensáveis, sendo eles a educação intelectual; educação corporal e educação tecnológica que possuem intima relação com os processos de produção, o que inclui o trabalho e as lutas por melhores condições de vida. Daí a educação sistematizada ser importante para a constituição humana, mas ela não é realizada somente nos ambientes educativos formais como escolas e universidades e por isso sofre influência de diversos aspectos culturais e econômicos.

Obersteiner (*online*) destaca que o americanismo se faz presente na realidade brasileira, em especial, na língua portuguesa com a utilização cotidiana de expressões como "delivery" e "big brother" que pode representar feições de um imperialismo cultural. Além disso, houve a

criação de personagens pelos Estúdios Disney como o Zé Carioca que representava uma caricatura da figura brasileira tida pelos americanos, o que demonstra que com o passar dos anos, particularmente, com o fim da segunda Guerra Mundial em 1945 e a Guerra Fria "agora, a questão é mais do que econômica, é política e de soberania".

Por sua vez Silva Jr, Kato e Weverton (2018) destacam outra vertente do americanismo no que se refere ao novo marco de Ciência, Tecnologia & Inovação (CT&I) do ano de 2016 num processo de mercantilização da educação superior sob o discurso de desburocratizar as atividades de pesquisa e inovação no cenário de ciência globalizada.

> A ciência básica ou aplicada, destinada para o bem público, tem aí uma intimidação para a mudança, sendo basilar um novo tipo de conhecimento que obedeça a tais demandas, postas não mais por indicadores exclusivamente científicos, mas também pela financeirização da economia. Esta se conver-te no principal fator para a epistemologia da nova ciência acadêmica, em face, especialmente, da posição econômica e bélica que os Estados Unidos passaram a ocupar em nível global (Silva JR, Kato e Weverton, 2018, p.189).

Os autores apontam que por meio desse novo marco as corporações estrangeiras estabelecem parcerias com as universidades brasileiras com o propósito de promover e investir em conhecimento estratégico que posteriormente se converte na venda de direitos autorais, porque o tipo de conhecimento que interessa nessa nova esteira é aquele que gera resultados comercializáveis.

Logo, se percebe que os princípios do americanismo sob diferentes estratégias que se desenvolve e se expande para evidenciar como os Estados Unidos amplia constantemente seu poder e o Brasil fica subordinado a essa racionalidade. As iniciativas desse País são estratégicas sendo que a PPA, caso concreto analisado, modifica o modo de viver na Amazônia brasileira.

Vale (2022) destacou que a PPA atua em formato de rede sendo que o principal investidor financeiro é a USAID que promove negócios sociais com o propósito de promover desenvolvimento para a região mesclando lucros com impactos positivos na vertente dos novos investidores que se intitulam como grupo que não coloca o lucro acima de tudo, embora não o negue em suas ações.

A atuação americana faz parte de um processo de dominação global articulada tanto na educação formal como na não formal porque é necessário se introduzir em todos campos possíveis do saber para ter controle sobre eles e assim ocorre alterações também no âmbito legal

para que os anseios do setor privado e dos ditos novos investidores como os multimilionários que investem parcela de suas fortunas em causas sociais tenham impactos concretos porque a realidade americana defende cada vez a condução da vida social feita pelo Mercado e a competição em todos os níveis e modalidades, o que pode ser viabilizado pelas redes de políticas que segundo Rhodes (1991) elas desejam alterar o conteúdo da política como é o caso da PPA que necessita de mudanças na legislação brasileira para efetuar ações diretamente sem aprovação prévia como demandam as parcerias público-privadas que possuem marco regulatório específico.

Na perspectiva de educação defendida neste estudo que envolve todas as dimensões da vida humana é possível identificar alguns princípios do americanismo na Amazônia brasileira por meio da PPA, que é um exemplo de rede de política, a saber: Educação para o empreendedorismo; individualismo exacerbado, domínio geográfico de informações referentes à Amazônia, o que gera banco de dados e modificação do modo de viver aos moldes americanos (Vale, 2022).

Conclusões

Os Estados Unidos como maior potência econômica busca constantemente ampliar seu poder de dominação sobre as outras nações, em especial, as que são consideradas em desenvolvimento como o Brasil porque se subentende que os seus dizeres serão mais fáceis de serem assimilados sem tanta resistência em função dos possíveis ganhos para a nação subordinada como recursos financeiros, auxílio técnico e a falácia de um dito desenvolvimento econômico que no caso da realidade americana ocorre de maneira aos moldes máximos do sistema capitalista que é a exploração dos mais vulneráveis em todos os seus aspectos de tempo de vida, com jornadas de trabalhos exaustivas sob o enfoque de ter cada vez mais dinheiro, empréstimos com juros altos para financiar casas ou pagar por cursos superiores que na sua totalidade só fortalece uma cultura de colocar o aspecto econômico sobre a vida humana porque se estimula a viver em função do dinheiro que não melhora a vida, em geral, tanto em bens materiais como em qualidade para usufruir dos meios disponíveis.

Há um interesse direto da globalização que o americanismo se fortaleça na Amazônia brasileira, porque o modo de vida e as riquezas são de interesse do mundo sendo que a PPA é um caso concreto dessa tentativa de dominação porque ao investir em pequenos empreenderes

locais para se constituírem com independentes financeiramente ganham duplamente porque: i) fortalece uma cultura de competição, meritocracia e naturalização da extensão de jornadas de trabalho em busca de mais dinheiro, o que se propaga pelo neoliberalismo e; ii) ocorre a desqualificação das políticas públicas feitas pelo Estado.

Referências

ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista NERA, Presidente Prudente, ano 21, n. 42, p. 14-33, 2018.**

IANNI, O. A sociedade global. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Centauro, 2004.

RHODES, R. A. W. Policy networks and sub-central government. In: THOMPSON, G. et al. (Ed.). **Markets, hierarquies & networks**: the coordination of social life. London, SAGE Publications, 1991. p. 203-214.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SILVA JR; KATO, F.B.G. WEVERTON, J. A. Americanismo, O novo marco de Ciência, Tecnologia e Inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. **EccoS – Revista Científica**, *[S. l.]*, n. 47, p. 171–193, 2018.

OBERSTEINER, E. **Americanismo** – influência dos Estados Unidos na língua e culturas brasileiras. Porta UOL. Disponível em:https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/americanismo-influencia-dos-estados-unidos-na-lingua-e-cultura-brasileiras.htm. Acesso em: 08 out. 2023.

VALE, C. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 199f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

A ATUAÇÃO PARLAMENTAR NA COMISSÃO MISTA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.

Suziany de Oliveira Portéglio– UFPA/BRASIL/suziporteglio@gmail.com
Bruno de Castro Rubiatti – UFPA/BRASIL/bcrubiatti@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de análise a atuação parlamentar ocorrida no interior da Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016, que tratou da Reforma do Ensino Médio, tal reforma estabelece novas diretrizes para o processo formativo educacional brasileiro. Na intenção de responder como atuaram os parlamentares na proposição e aprovação de alterações ao texto proposto pelo Executivo, buscamos estudar o trabalho de emendamento; onde foi possível observar que o Legislativo age sobre a proposta do Executivo alterando seus pontos e colocando suas preferências, mesmo diante de um instrumento de uso exclusivo do Executivo.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Comissão Mista; Atuação Parlamentar**.**

Introdução

As comissões são espaços específicos de deliberação de projetos, mas a importância desse espaço decisório tem sido negligenciada ao longo do tempo pelos estudos legislativo, para Freitas (2016) não podemos desconsiderar a importância do trabalho realizado no interior das comissões, visto que em seu interior o conteúdo final das matérias será definido, após um profundo trabalho de negociação entre os parlamentares.

Analisaremos a atuação dos parlamentares na proposição e aprovação da MPV nº 746/2016 observando as modificações realizadas no projeto encaminhado do Executivo para o Legislativo. O objetivo aqui é identificar as singularidades do dispositivo alterado e se seu conteúdo está relacionado ao conteúdo da matéria.

Para a realização do caminho proposto, utilizamos o método de análise por categorias temáticas, enumerando a frequência de repetição de um tema nas 568 proposições apresentadas ao projeto do Executivo. Assim, na medida em que os temas aparecem no documento, passamos a identificar os elementos comuns que nos permitiram a formação de uma categorização (Arantes e Couto, 2010).

A categorização das proposições foi feita a partir do exame das proposições de emenda ao projeto, feitas na Comissão Mista da Reforma do Ensino Médio, o que resultou na seleção

dos seguintes temas: alterar redação, carga horária, controle social, currículo, ensino superior, escola sem partido, excluir obrigatoriedade de disciplina, financiamento, inclui obrigatoriedade de disciplina, não dialoga com a matéria, notório saber, orientação vocacional, prazo para implementação, revoga a MPV, tema transversal, valorização do profissional da educação e [16]outros.

Passemos a análise das unidades temáticas indicadas na tabela 1, onde vemos a frequência com a qual elas aparecem nas emendas.

Tabela 1 – Distribuição por temática das proposições

Temática	Porcentagem
Inclui obrigatoriedade de disciplina	23
Currículo	20,1
Carga horária	7,6
Alterar redação	7,2
Financiamento	6,7
Notório saber	6,1
Ensino Superior	5,5
Revoga a MPV	5,3
Não dialoga com a matéria	4,0
Controle social	3,7
Tema transversal	2,8
Exclui obrigatoriedade de disciplina	0,9
Valorização do profissional de educação	0,9
Orientação Vocacional	0,7
Escola Sem Partido	0,4
Prazo para a implementação	0,4
Outros	4,8

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no site do Congresso Nacional.

Na análise das temáticas observa-se a maior incidência de propostas voltadas para a inclusão da obrigatoriedade de disciplinas. Merece reflexão neste caso o fato desta temática ter dez disciplinas diferentes propostas para inclusão obrigatória, porém a disciplina de educação física foi a que mais teve o interesse dos parlamentares – no texto do Executivo esta disciplina teria sua obrigatoriedade retirada do ensino médio brasileiro. Em seguida vemos a temática "currículo", que com essa MPV foi drasticamente modificado, seria mesmo óbvio que as emendas tivessem uma alta demanda em relação a este tema, emendas essas que em sua maioria,

[16] Nesta categoria incluímos emendas que se referem a conteúdos trabalhados na matéria, no entanto tem baixa frequência nas proposições, nesta categoria temos vinte e dois subtemas[16] tratados pelos parlamentares, dentre os quais é possível destacar a preocupação com as demandas presentes no Plano Nacional de Educação (PNE), que a MPV parece não considerar ao longo de seu texto.

trataram dos itinerários formativos e da regulamentação das áreas do conhecimento ofertados pelo ensino médio.

Uma constatação, não menos importante, diz respeito aos dispositivos que não dialogam com a matéria, elas somam 4% e mostram que o tema tratado pelo projeto do Executivo não é um fator limitante para as proposições feitas. Isso aconteceria pelo fato da fragilidade nas restrições de proposições, ou seja, os parlamentares podem propor quantas vezes julguem necessário, e espera-se que proponham dispositivos relativos ao tema tratado, no entanto as MPVs acabam sendo uma janela de oportunidade para o legislativo inserir demandas que de outro modo demorariam muito para serem introduzidas e votadas.

Tabela 2 – Taxa de sucesso por área temática

Temática	Taxa de sucesso
Orientação Vocacional	50,0%
Carga horária	37,2%
Inclui obrigatoriedade de disciplina	52,7%
Tema transversal	6,3%
Financiamento	26,3%
Currículo	18,4%
Outros	18,5%
Notório saber	8,6%
Revoga a MPV	0,0%
Não dialoga com a matéria	0,0%
Exclui obrigatoriedade de disciplina	0,0%
Valorização do profissional de educação	0,0%
Escola Sem Partido	0,0%
Prazo para a implementação	0,0%
Controle social	23,8%
Ensino Superior	25,8%
Alterar redação	4,9%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no site do Congresso Nacional.

Na tabela 2 vemos a taxa de sucesso das emendas aprovadas por área (também consideramos para esta taxa àquelas aprovadas parcialmente). Segundo Ferreira e Ramos (2018) as intervenções da MPV nº 746 na LDB concentram-se, em cinco dos seus 92 artigos: art. 24, que trata da carga horária escolar; art. 26, que detalha sobre a organização do currículo da Educação Básica; art. 36, que normatiza a organização do currículo (sobre as disciplinas) do Ensino Médio; art. 61, que define quem são os profissionais da educação escolar básica e o art. 62, que sinaliza a referência dos currículos dos cursos de formação docente. Podemos observar as proposições dos parlamentares de forma robusta sobre os artigos apontados.

Observa-se ainda, que das 17 temáticas, seis tiveram zero de taxa de sucesso, cabe aqui ressaltar que entre elas estão aquela que "não dialogam com a matéria", mostrando a ação do relator sobre a leitura atenta do emendamento feito pelos parlamentares; e as emendas que "revogam a MPV", mostrando que não há interesse da relatoria em anular a Medida Provisória.

Mas quais seriam as áreas de maior interesse da coalizão? E onde mais atuaram os parlamentares de fora da coalizão? A tabela 3 apresenta os dados capazes de responder a estes questionamentos.

Tabela 3– Participação da coalizão nas proposições e emendas aprovadas

Temática	Proposições	Emendas aprovadas
Inclui obrigatoriedade de disciplina	26,0%	26,1%
Currículo	26,3%	33,3%
Carga horária	16,3%	12,5%
Alterar redação	17,1%	50,0%
Financiamento	18,4%	30,0%
Notório saber	22,9%	33,3%
Ensino Superior	29,0%	12,5%
Revoga a MPV	0,0%	-
Não dialoga com a matéria	91,3%	-
Controle social	19,0%	60,0%
Tema transversal	43,8%	100,0%
Exclui obrigatoriedade de disciplina	0,0%	-
Valorização do profissional de educação	40,0%	-
Orientação Vocacional	50,0%	50,0%
Escola Sem Partido	50,0%	-
Prazo para a implementação	0,0%	-
Outros	59,3%	60,0%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no site do Congresso Nacional.

Observamos que os membros de fora da coalizão precisam propor muito mais sobre uma área para que tenham sucesso na aprovação, situação que intensifica a atuação dos parlamentares de fora da coalizão no emendamento.

Quando comparamos as aprovações por membros de fora e pertencentes à coalizão de forma individualizada, percebemos que as proposições feitas pela coalizão têm a maior taxa de aprovação. Segundo Freitas (2016) isso se deve ao fato de que o uso de um instrumento como a MPV não indica apenas a agenda do Executivo, mas sim de toda a sua coalizão, ou seja, não existe o embate de duas agendas distintas entre Legislativo e Executivo, o que não quer dizer

que a oposição e os membros de fora da coalizão não aproveitarão do momento oportuno para descaracterizar este projeto e inserir suas demandas nele.

Na tabela 4 vemos a taxa de sucesso da coalizão e dos membros de fora da coalizão, ou seja, o número de aprovados sobre o número de apresentados em cada área (x100). Onde existe o "0" significa que nenhuma das proposições foi aprovada, onde vemos o "-" significa que não teve nenhuma emenda apresentada.

Tabela 4 - Taxa de sucesso da coalizão e dos membros de fora da coalizão

Temática	**Coalizão de governo**	**Membros de fora da coalizão**
Inclui obrigatoriedade de disciplina	52,9	52,6
Currículo	23,3	16,7
Carga horária	28,6	38,9
Alterar redação	14,3	2,9
Financiamento	42,9	22,6
Notório saber	12,5	7,4
Ensino Superior	11,1	31,8
Revoga a MPV	-	0,0
Não dialoga com a matéria	0	0,0
Controle social	75,0	11,8
Tema transversal	14,3	0,0
Exclui obrigatoriedade de disciplina	-	0,0
Valorização do profissional de educação	0	0,0
Orientação Vocacional	50,0	50,0
Escola Sem Partido	0	0,0
Prazo para a implementação	-	0,0
Outros	18,7	18,2

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no site do Congresso Nacional.

As temáticas nas quais os parlamentares em geral mais atuaram, também foram as que mais lhes garantiram alta taxa de sucesso, tanto para a coalizão, como para os membros de fora dela, quais sejam: incluir obrigatoriedade de disciplina, currículo e carga horária.

A área "alterar redação" foi intensamente emendada pela oposição, na tentativa clara de atuar na desconstrução do desenho da MPV, no entanto sua taxa de sucesso foi de apenas 2,9%, em detrimento dos 14,3% de aprovação dos emendamentos propostos pela coalizão, considerando que a proposição da coalizão sobre essa temática foi infinitamente menor, vemos a coalizão com taxa de sucesso alta nesta temática.

Os membros externos à coalizão também buscam (e conseguem) alterar a proposta do Executivo, ou seja, o Legislativo age sobre a proposta do Executivo alterando seus pontos e colocando suas preferências, mas esta colocação é válida tanto para a coalizão quanto para os membros de fora dela.

Considerações finais

As MPVs, regimentalmente, possuem um tempo reduzido de tramitação, mas essa redução não impediu a atuação dos legisladores nas deliberações e alterações que entendam necessárias ao texto. Na a medida provisória da reforma do ensino médio a oposição propôs uma quantidade muito maior de emendas em uma política de suma importância para o Executivo, evidenciando que mesmo usando seu poder com um instrumento que tramita mais rapidamente, os partidos se posicionaram mostrando que a questão da notoriedade da política proposta pela agenda do Executivo transcende a questão do tempo que é empregado nele.

As alterações que foram realizadas pelo Legislativo ao projeto do Executivo refletiram a aprovação da agenda do conjunto de partidos que fazem parte da agenda da coalizão. Ao analisar os dados, foi possível perceber que tanto oposição quanto a base governista fizeram o trabalho de buscar apoio e coordenação com o objetivo de aprovar as emendas.

Quanto às temáticas propostas, observamos que enquanto a coalizão se ocupou com emendas que não dialogam com a matéria, os parlamentares de fora da coalizão trataram de propor a revogação da MPV, esta temática não teve qualquer emenda proposta por parlamentares da coalizão. Vale ressaltar que os parlamentares de fora da coalizão atuaram na proposição de emendas em todas as temáticas.

A atuação parlamentar no processo decisório da MPV nº 746/2016 foi intensa e teve o protagonismo dos parlamentares não pertencentes à coalizão do governo Temer. Esta afirmativa se dá diante dos dados referentes às proposições feitas ao texto do Executivo. No entanto, a coalizão também consegue uma taxa de sucesso alta.

Referências

ARANTES, R., & COUTO, C. Construção democrática e modelos de Constituição. Dados, 53 (3), p. 545–585, 2010.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: www.planalto.gov.br

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. **O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295

FREITAS, A. **O presidencialismo da coalizão. Rio de Janeiro**: Fundação Konrad Adenauer, 2016.

O *BOOMERANG* DO NOVO ENSINO MÉDIO: INCERTEZAS SOBRE O FORMATO

Vinicius Renan Rigolin de Vicente/ UFPA/BRASIL/ viniciusrigolin@hotmail.com
Gilmar Pereira da Silva/UFPA/BRASIL/gpsilva@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O estudo tem o objetivo de compreender sobre as políticas educacionais a partir do governo Bolsonaro (2019-2022) em torno do estabelecimento do Novo Ensino Médio (NEM) e examinar algumas ações que ora estabelecem portarias para implementação, e ora revogam. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referencial teórico o Materialismo Histórico-Dialético. A implementação do NEM ocorre paralelamente ao avanço do Novo Neoliberalismo, que traz consigo a aplicação dos ideais de mercado na educação. O NEM é campo de interesses entre diferentes sujeitos, e em meio a esse cenário, estão os professores que tem o desenvolvimento do trabalho prejudicado e os discentes, que tende a ter seu drama ampliado na escolha da futura profissão.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Políticas Educacionais; Implementação.

Introdução

Reforma do Ensino Médio (REM) foi aprovada durante o governo de Michel Temer (2016-2018) por meio da Lei n° 13.415/2017 (Brasil, 2017) e sua implementação está associada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo Ensino Médio (NEM). Em seu estudo Vicente (2019) salienta que por conta da maneira impositiva que foi estabelecida, a REM gerou muitas polemicas e críticas por parte da sociedade civil, principalmente por entidades, organizações e pesquisadores da educação que se posicionaram contra o NEM, pois compreendem que a nova estrutura do Ensino Médio significa esgotamento de uma educação de qualidade e retoma antigos ideais de educação, balizados pela perspectiva de separação da formação humana de acordo com a origem social dos estudantes.

Conforme Deitos (2022) o pragmatismo político neoliberal balizou as políticas desenvolvidas no governo Temer (2016-2018) que foi apoiado pela extrema-direita. Esses também apoiaram firmemente à candidatura de Jair Bolsonaro (2019-2022) que venceu a eleição presidencial de 2018. Em seu governo, Frigotto (2021) salienta que Bolsonaro desenvolveu políticas baseadas no extremo fundamentalismo de mercado, pautado na privatização de empresas e edificações públicas, enquanto que na economia suas ações basearam no totalitarismo de mercado ancoradas pelo conservadorismo das forças sociais.

Na educação, o autor salienta que o ex-presidente Bolsonaro apoiou a militarização das instituições escolares, tentou intervir na autonomia das Universidades e Institutos Federais, buscou censurar livros e materiais didáticos pautado no moralismo e fundamentalismo político e religioso. No Ensino Médio, prosseguiu os encaminhamentos iniciados por Michel Temer, com desenvolvimento de políticas voltadas ao processo de implementação da REM, conforme veremos a seguir.

Metodologia

A presente pesquisa pauta-se no Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx com foco nas categorias da totalidade histórica e da contradição. Os dados de uma pesquisa, só possui concreticidade, ao serem analisados a partir da totalidade histórica, segundo Kosik (2011) os fatos só são entendidos como conhecimento da realidade a partir de um todo dialético, como partes estruturais de um todo. Para o autor "os fatos isolados são abstrações, são momentos artificiosamente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade" (p.41). Neste sentido, os elementos que compõem o processo estabelecem conexões entre a parte e o todo, mediada dialeticamente pelos processos no interior de um contexto histórico contraditório. Em suma, é nesse cenário de contradição que serão analisadas as políticas de implementação da REM, pois não é possível desvencilhar o conteúdo dessas políticas educacionais sem a correlacionar o modo de produção capitalista em que estão imersas.

Discussão dos dados

Durante a gestão Temer foram tomadas algumas medidas para estruturar o estabelecimento da REM, entre elas destacam-se: Portaria nº 331/2018 (Brasil, 2018a) que Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação; e a Portaria nº 649/2018 (Brasil, 2018b) que Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação, com o objetivo de ofertar as secretarias estaduais de educação apoio na elaboração e na execução do Plano de Implementação do novo currículo (Art.1°, Brasil, 2018b).

No decorrer do governo Bolsonaro foram aprovadas outras medidas com intuito de estruturar a implementação do NEM. Entre elas destacam-se a Portaria n° 521/2021 (Brasil, 2021a) que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio; e a Portaria n° 733/2021 (Brasil, 2021b) que estabelece o Programa Itinerários Formativos. Sobre o cronograma de implementação do NEM foi instituído o seguinte:

> I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos; II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação; III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (Art. 4 °, I, II, III, IV, V, VI, Brasil, 2021a).

Na referida legislação ainda houve o estabelecimento do cronograma por meio do Plano Nacional do Livro Didático, para distribuição de materiais e recursos didáticos para o NEM (Art.5°). Ficou determinado o calendário para as matrizes do Saeb estarem alinhadas ao NEM, para 2023 determinou-se a aplicação de pré-testes; e em 2024 a análise dos resultados do pré-teste, para validação das novas diretrizes de avaliação do Saeb (Art.6°). Referente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ficou determinado a aplicação do exame no ano de 2024 deve estar em conformidade com as diretrizes do NEM (Art.7°, V).

Com as datas estabelecidas, a gestão Bolsonaro preparou outro documento referente a REM, e promulgou a Portaria n° 733/2021 (Brasil, 2021b) que instituiu o Programa Itinerários Formativos. Esse programa é estruturado a partir dos eixos: "apoio técnico e financeiro às escolas; fomento às escolas-modelo; integração das redes; e monitoramento e avaliação da implementação do NEM (Art. 2°, I, II, III. IV). Entretanto para obter apoio técnico e financeiro as instituições escolares devem possuir discentes matriculados no Ensino Médio no decorrer do período de implementação do Programa; possuir carga horária mínima de mil horas a partir de 2022 e a secretária estadual e/ou distrital tem que ter aderido ao Programa (Art.12, I, II, III, Brasil, 2021b).

Os documentos supracitados, foram criados para subsidiar a implementação do NEM durante o governo Bolsonaro. Entretanto, com a vitória de Lula na eleição presidencial de 2022, outros encaminhamentos são estabelecidos em sua atual gestão, isso por causa da pressão de

entidades, pesquisadores e trabalhadores da educação que solicitam à revogação do NEM. O quadro 1 apresenta as principais políticas desenvolvidas em 2023 sobre o NEM.

Quadro 1 - Políticas realizadas em 2023 sobre o Novo Ensino Médio

Portarias	O que versa
Portaria n° 399/2023	Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio
Portaria n° 408/2023	Tornar sem efeito a Portaria MEC nº 397, de 7 de março de 2023, publicada no Diário Oficial da União
Portaria n° 627/2023	Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do NEM.
Projeto de Decreto Legislativo nº 94/2023	Susta a Portaria MEC Nº 627, de 4 de Abril de 2023, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a suspensão dos prazos em curso do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
Projeto de Lei n° 1299/2023	Substitui os chamados "itinerários formativos" por áreas de conhecimento na organização do ensino médio.
Projeto de Lei n° 2601/2023	Propõe o fim dos itinerários formativos, a ampliação da carga horária voltada para a Formação Geral Básica e que essa deve ser exclusivamente presencial

Fonte: Autores, com base nas legislações

Em busca de estabelecer diálogo, especialmente, com os pesquisadores da educação, o atual governo do Presidente Lula (2023-) estabeleceu Portarias para consulta pública sobre a reestruturação do Ensino Médio; além disso, revogou a Portaria que mantinha o ENEM de 2024 nos atuais moldes do NEM; e suspendeu os prazos do cronograma nacional de implementação do NEM. Essas ações iniciais em seu mandato foi a tentativa de estabelecer novos horizontes e moldes para o Ensino Médio, todavia, o Projeto Legislativo n° 94/2023 de autoria do deputado Paulo Bilynskyj do Partido Liberal (PL), susta a Portaria que suspendia o Cronograma de Implementação. A busca por "um novo ensino médio" que seja mais equitativo e justo continua, tanto é que existem os Projetos de Lei n° 1299/2023 e 2601/2023 de autoria do deputado Carlos Bacelar Batista (Partido Verde – Bahia), em tramitação, que propõe a substituição do atual modelo e ampliação do quantitativo de horas direcionadas a Formação Geral Básica, que deve ser totalmente presencial. A tendência é a reestruturação do NEM, com sinalização para ampliação da carga horária voltada à BNCC.

Conclusões

O atual modelo do NEM é muito questionável e materializa uma série de retrocessos que tem em sua essência a manutenção da ordem socioeconômica vigente. O governo do ex-presidente Bolsonaro prosseguiu com a manutenção da REM e propôs programa, diretrizes e cronograma de implementação, sem mudar em nada a Lei. Nos primeiros meses do governo do Presidente Lula, verifica-se uma série de Portarias que buscam a suspensão parcial da REM, entretanto, até o momento a configuração do NEM permanece conforme proposto na reforma. Desse modo presenciamos uma espécie de 'boomerang', do NEM, em que ora estabelecem portarias para implementação, e ora revogam. Nesse cenário de incertezas sobre a melhor estrutura para o Ensino Médio, os mais prejudicados são os professores e os estudantes, os primeiros tem seu cotidiano de trabalhado afetado, e os últimos tende a possuir mais dificuldades na escolha da futura profissão por conta dos naturais incertezas da juventude, maximizado pela problemática da indefinição do modelo de estudo do Ensino Médio.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada** – Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Publicação Original. Brasília, 2017a. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 05 out. 2023.

_____. **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018. Brasília, 2018a. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em 05 out. 2023.

_____. **Portaria nº 649**, de 10 de julho de 2018. Brasília, 2018b. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PORTARIAN649_2018_ProNem.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

_____. **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2021a.Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em 05 out. 2023.

_____. **Portaria nº 733**, de 16 de setembro de 2021. Brasília, 2021b. Institui o Programa Itinerários Formativos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em 05 out. 2023.

_____. **Portaria nº 399**, de 8 de março de 2023. Brasília, 2023a.Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 05 out. 2023.

_____. **Portaria n. 408**, de 9 de março de 2023. Brasília, 2023b. Tornar sem efeito a Portaria MEC nº 397, de 7 de março de 2023, publicada no Diário Oficial da União - DOU nº 46, de 8 de março de 2023, Seção 1, página 49. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/1778199003/portaria-n-408-09-03-2023-do-dou>. Acesso em 05 out. 2023.

_____. **Portaria n. 627,** de 4 de abril de 2023. Brasília, 2023c. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em 05 out. 2023.

_____. **Projeto de Decreto Legislativo nº 94/2023**. Brasília, 2023d. Susta a Portaria MEC Nº 627, de 4 de Abril de 2023, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a suspensão dos prazos em curso do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

_____. **Projeto de Lei n° 1299/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de modo a propor a substituição dos itinerários formativos pelas áreas do conhecimento na organização do ensino médio. Brasília, 2023e.

_____. **Projeto de Lei n° 2601/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2023f. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2362539>. Acesso em 13 jul. 2023.

DEITOS, Roberto Antônio. **Política Educacional no Brasil (1985-2022).** Curitiba: CRV, 2022

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2 / Nº 2 / julho 2021, p.118-138, dezembro 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **Políticas educacionais para o ensino médio: as implicações da Lei n° 13.415/2017**. Maringá: UEM, 2019. 243 p. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da UEM, Maringá, 2019.

AS BASES DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL NO NOVO ENSINO MÉDIO VIA LEI 13.415 DE 2017

Gláucia Amaral dos Santos – EAUFPA/BRASIL/glauciaamaral_@hotmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: Por meio da pesquisa bibliográfica o texto tem por objetivo realizar uma análise das bases da racionalidade empresarial no novo ensino médio via lei 13.415 de 2017. Os resultados revelaram que o teor mercantil como estímulo ao empreendedorismo, meritocracia e auto responsabilização dos jovens balizam essa reforma orquestrada por grupos privados.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Novo Fnsino Médio; Racionalidade Empresarial.

Introdução

As políticas ao longo da história foram se ajustando as instituições governamentais e ao modo de produção dominante, segundo Marx e Engels (1982), a criação do Estado moderno objetivou favorecer a classe burguesa, este favorecimento não deixa de estar associado a educação, pois está vem sendo moldada, segundo os interesses de uma minoria no poder representantes da classe dominante.

É importante destacar a influência do neoliberalismo nesse processo, pois estas ideias neoliberais surgiram como projeto de classe na década de 1970, em países europeus. Este modelo político faz alusão a uma diminuição da intervenção estatal em vários setores da sociedade, como entidades públicas, educação, etc. De acordo com Harvey (2011) o neoliberalismo chamou a atenção dos oprimidos, por defender a liberdade individual e dignidade humana, conceitos que surgiram no iluminismo e o neoliberalismo se apropriou de tais expressões somente no discurso, mas com isso acabou ganhando muitos adeptos.

Em linhas gerias este modelo político, defende ideias de modernização, dentre outras e não demorou para essas ideias se proliferarem no Brasil, ganhando admiradores e se fazendo presente na sociedade, em especial nas escolas, que é o assunto em questão, acarretando uma considerável mudança na estrutura educacional formal, a partir de então, as políticas educacionais, aqui analisadas com destaque, passam a ter objetivos mais do que nunca voltados a implementação dos ideários do modo de produção vigente.

Exemplo concreto dessa racionalidade é a lei nº13.415 de 2017 que alterou o currículo do ensino médio em todo o território nacional e com isso trouxe consequências para a organização das escolas públicas, aqui analisadas com destaque, porque é nesse espaço plural que as políticas educacionais são implementadas com todas as condições reais de ausência de espaço estrutural e corpo docente já que os municípios possuem singularidades distintas quando comparados a rede particular que é mais uniforme quanto ás condições de espaços. Nesse viés, o texto tem por objetivo realizar uma análise das bases da racionalidade empresarial no novo ensino médio via lei 13.415 de 2017. A metodologia decorre da pesquisa bibliográfica e documental.

O Papel da Escola Pública frente a Nova Reforma empresarial do Ensino Médio

Laval (2019), em sua obra "a escola não é uma empresa", traz as mudanças sofridas na escola e pelos sujeitos que a compõem, visto que, o autor retrata a crise que se instaurou na unidade educativa, pois passou a defender-se pelos governos a ideia da escola neoliberal, passando a considerar a escola como um bem privado, com valor acima de tudo econômico, correspondendo a instituições que tem como principal objetivo servir aos interesses privados e ou de mercados.

Tal perspectiva de educação no Brasil ganhou forma e se materializou no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990 por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado (PDRAE) 1995 que causou mudanças na organização do Estado e na condução das políticas educacionais ao estimular valores como competição, individualismo e meritocracia na realidade da escola básica em similaridade com o mundo dos negócios com consequências negativas vistas até os dias atuais com destaque para a meritocracia que "poderia ser importante se todos tivessem o mesmo ponto de partida, o que não acontece nas sociedades capitalistas" (Vale, 2022, p.29).

O PDRAE apontava ditas falhas na educação e prometia aumentar a qualidade educacional, por meio de uma instituição mais eficiente, eficaz, através da inserção do setor privado no desenvolvimento das atividades voltadas a educação, de parcerias que se fazem presentes e militantes dos interesses do capital até os dias de hoje, a citar o instituto Ayrton Senna, pautado em Sherer, Nascimento e Cassio (2020), que descrevem a intensificação dessa

parceria, com intuito de ampliar os interesses do privado na esfera educativa em todo o território nacional.

É válido destacar que a racionalidade privada passou a nortear as políticas de financiamento da educação, que se voltaram para os índices, ou seja, uma educação indicista pautada em índices numéricos como aponta Santos (2017), que se materializa por meio dos exames em larga escala, buscando medir a quantidade do conhecimento dos educandos, através de avaliações que não levam em consideração as questões humanas, as realidades sociais e culturais de cada um, por almejar resultados, influenciar competitividade, seja entre alunos e ou docentes, fazendo uso para ambos de voucher educação, tratando a educação como mercadoria e assim alteram a organização da escola básica (Vale, 2017).

É importante destacar, que a lógica mercantil não leva em consideração as especificidades regionais dos educandos e caminha buscando um modelo único de educação, promulgando documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se volta a desenvolver as habilidades e competências do ser humano, deixando claro em seu manuscrito, a lógica empresarial, voltada para a eficiência e eficácia, assim, como a reforma do ensino médio, que oferta cursos profissionalizantes aos alunos, para que segundo o capital, estes consigam ter um projeto de vida que resolva suas necessidades de vida presente, os insira no mercado de trabalho, os qualificará para administrar seus bens, mas, que bens? Quando na verdade sabe-se que a educação formal se apresenta para muitos como a única forma de ascensão pessoal, econômica e cultural, de mudar suas realidades de vida (Vale, 2017).

É notório que a política neoliberal, não deseja a formação de seres humanos críticos reflexivos, que venham questiona-la, por isso, fará o que estiver ao seu alcance para impedir o desenvolvimento intelectual individual, a escola passou a exercer o papel de disseminar e aumenta os interesses do modo de produção, que busca distrair os indivíduos da instrução cada vez mais cedo por meio de políticas mercadológicas como a reforma do novo ensino médio que foi instituída pela lei nº 13.415/2017, com prazo de implantação das alterações curriculares nas escolas, até o ano de 2022. Esta reforma ficou popularmente conhecido em 2016, no governo do presidente Michel Temer e no ano seguinte foi instituída como lei.

Segundo o portal do MEC (Ministério da Educação), a reforma do ensino médio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas

anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade, mas instiga implicações negativas para os jovens do ensino médio da rede pública ao não dar possibilidades reais de escolhas dos itinerários formativos, ampliar a segregação geográfica e fomentar a responsabilização dos jovens pelo seu sucesso (Santos, Lélis e Vale, 2020).

Considerações

Motta e Frigotto (2017) questionam a necessidade de um investimento em capital humano, voltado para a lógica empresarial e do capital, o desenvolvimento de seres mais eficazes a atuar no mercado de trabalho com algumas questões-chave mercantis em torno dessa reforma como: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar.

Santos, Lelis e Vale (2020) destacam que o Ensino Médio brasileiro tem refletido as contradições das relações de poder típicas da nossa sociedade capitalista, resultando na sua descaracterização e na existência de um sistema dual de ensino – propedêutico, para os filhos da classe burguesa e profissional para os filhos da classe trabalhadora. Destacam ainda as diferenças que a reforma do ensino médio ocasionará com suas alterações, neste nível de ensino, contribuindo o favorecimento da classe burguesa.

Nesse viés, as bases da racionalidade empresarial no novo ensino médio via lei 13.415 de 2017 podem ser identificadas pela falácia de meritocracia, ilusão de escolhas aos jovens, estímulo a educação empreendedora, intensificação de valores do mercado orquestrada por grupos privados e sobreposição dos ideais mercantis às deliberações de políticas educacionais que favoreçam a emancipação humana.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2017].

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Boitempo: São Paulo, 2011.
LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público: tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (IFEUERBACH)**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

MOTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

SANTOS, E. M. N.; LELIS, L. S. C.; VALE, Cassio. **O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva**: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. Revista Educação, Santa Maria, v. 45, n. 1, e67, 1–25. 2020.

SCHERER, S.; NASCIMENTO, F. M.; CÓSSIO, M. F. (2020). **Parcerias público – privadas**: Atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do Estado RS. 2020, Volume 41 elocation e241715.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 124 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

VALE, Cassio. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 199f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do `Pará. Belém, 2022.

APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E *SLOGANS* REFORMISTAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE EMTI: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO (2016- 2018)

José Almir Viana Nunes –UFPA/BRASIL/vianunes@hotmail.com
André Rodrigues Guimarães – UNIFAP/UFPA/BRASIL/andre@unifap.br
Norma Iracema de B. Ferreira- UNIFAP/UFPA/BRASIL/normairacemaunifap@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O tema aborda o uso de *slogans* pelos Aparelhos privados de Hegemonia como estratégia de dominação de classes subalternas. O problema indaga: como os *slogans* passam a ser centrais nos discursos, ações e projetos governamentais, eivados de *slogans* nos documentos de política educacional que estão em vigor no Brasil, mais precisamente na Política de Educação em Tempo Integral? O objetivo é discutir a conjuntura em que os slogans passam a ser centrais nos discursos agentes de políticas educacionais, chegando a motivar e fundamentar ações e projetos. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica e análise documental. Resultados indicam que nos documentos oficiais e seus discursos, a linguagem da Reforma Educacional de EMTI tem sido manipulada pela hegemonia para formar o consenso em prol de uma ideologia burguesa.

Palavras-chave: Aparelhos Privados de Hegemonia; Política Educacional e Qualidade da Educação; *Slogans* em reforma educacional.

Introdução

Inicialmente é oportuno contextualizar o sentido de privatização da educação pública, tal como se manifesta no Brasil, em suas diversas formas. Assim é que, destaca-se a participação de grupos empresariais e de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na definição da agenda educacional, processo no qual o Estado atua como importante mediador do capital e seus interesses, em todos os âmbitos. As reformas que estão desfigurando a escola pública em todos os níveis só podem ser compreendidas no bojo desta totalidade, qual seja, a das relações capitalistas de produção e reprodução que demandam um papel específico da Escola e seus professores.

Baseado neste cenário, a problemática do estudo indagou: de que maneira os *slogans* passam a ser centrais nos discursos de agentes de políticas educacionais, chegando a motivar e fundamentar ações e projetos? Quais sentidos são expressos pelo conjunto de *slogans* nos documentos de política educacional que estão em vigor no Brasil, mais precisamente na Política de Educação em Tempo Integral? Nesta perspectiva, o objetivo do trabalho consistiu em discutir a conjuntura na qual *slogans* passam a ser centrais nos discursos de agentes de políticas

educacionais, chegando a ser motivo e fundamento de ações e projetos na área de educação pública brasileira.

Metodologia

Nos procedimentos metodológicos adotados utilizou-se fontes bibliográfica e pesquisa documental. Ambas, referentes à legislação nacional sobre a Educação em Tempo Integral (ETI), correspondendo a um extrato da Dissertação intitulada "A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)." Assim, verifica-se que as produções acadêmicas têm-se ocupado de analisar a atuação do empresariado na Educação, em especial na definição da política educacional brasileira, apontando desdobramentos na forma de operar desses grupos empresariais. É imprescindível lembrar que "a classe dominante procura dar ao signo ideológico um caráter supraclassista, eterno, buscando constringir e apagar do interior da palavra a luta das relações sociais de fazê-la expressão de um ponto de vista único, fixo e imutável." (Volochínov, 2013, p. 200). É lícito dizer também que a linguagem é disputada, pois segundo Freire (1974) ao nos apropriarmos dela, estamos potencializando um ato revolucionário.

Discussão dos dados

Os APH vêm sendo pesquisados em alguns trabalhos, dentre os quais, Lamosa (2020), que os denomina de "Tubarões da Educação", em referência às classes dominantes que operam na área educacional, controlando as instituições de ensino e os trabalhadores da educação. Além disso, atuam na determinação de políticas educacionais como avaliação, currículo, gestão das escolas e na produção de materiais didáticos, tecnologia, softwares...

A atuação de tais aparelhos, no âmbito do Estado tem em vista legitimar o modo de vida capitalista e transformá-lo em universal. Gramsci (2001, p.119) afirma que "[…] o Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' este consenso através das associações políticas e sindicais que, porém, são organismos privados". Por essa via, a ação desses organismos privados atinge a formação da classe trabalhadora. Verifica-se, assim, a intensificação de parcerias entre os setores privado e público como condição para se implementar uma política

educacional, o que tem reforçado a mercantilização da Escola, garantindo a hegemonia das políticas neoliberais no contexto educacional.

Na área da Política Educacional, Evangelista (2014) discute como os slogans são utilizados como eixo dos discursos conservadores e forjam um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para a superação de crises. Contreras (apud Shiroma; Santos, 2014, p. 27) analisa o uso indiscriminado de slogans no campo educacional. Refere-se aos termos adotados de certa "aura positiva" e fazem parte das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 no Brasil e buscam imprimir valores hegemônicos burgueses. Usados em excesso, acabam se desgastando e sendo esvaziados de todo conteúdo crítico que o constituíam. Dentre essas expressões cita-se a "qualidade da educação". Neste caso, Gramsci (1989) destaca que o uso corrente de certos conceitos pode aparentar peculiaridade no fazer diário, resultando assim na conformação, pois a linguagem neste sentido produz hegemonia.

A reivindicação de qualidade nas políticas públicas educacionais, conforme Souza (2017, p.46), fez-se presente em diferentes conjunturas históricas e por isso a autora questiona sobre qual seria o significado dessa noção e suas respectivas práticas. Ela afirma que a "qualidade" não representa um discurso desinteressado, não tem um sentido único e nem se trata de uma "verdade consensuada" entre os diferentes discursos sociais, mas que ao analisar o termo, ele sempre envolve uma ideologia sobre a área educacional, abarcando assim um sentido polissêmico. O foco é compreender em que conjuntura o termo passa a ser central nos discursos de agentes de políticas educacionais, chegando a motivar e fundamentar ações e projetos, extrapolando as fronteiras de fabricas e permeando a vida socioeconômica, político-cultural, além de outras subjetividades:

> Será precisamente este momento da história do modo de produção capitalista que nos interessa compreender com maior profundidade, justamente porque será neste momento em que todos os demais sentidos sobre a qualidade se tornarão secundarizados frente à estrutura de comando tão singular, ou tão totalitária e totalizadora, [...] que é o padrão capital da qualidade.17

Percebe-se que a concepção de qualidade da educação é disputada historicamente pela atuação político-empresarial, podendo ser diretamente vinculada aos interesses de parcelas de classe do empresariado, bem como o inverso – o seu uso pelos diferentes setores que se

[17] Por padrão capital da qualidade compreenderemos, portanto, ser a concepção sistematizada e mensurável (ou quantificada) de qualidade intimamente vinculada ao modo de produção capitalista, seus processos e mercadorias, que não somente ganhará destaque no mundo dos negócios, mas fundamentalmente se expandirá do chão das fábricas para outras instituições, conformando novas subjetividades e novos trabalhadores, de acordo com a demanda conjuntural do capital (SOUZA, 2017, p. 46-47).

tencionam contra-hegemônicos na luta pela "educação pública de qualidade". Souza (2017, p. 111) aponta que no contexto do empresariamento da educação "a ideologia da qualidade é uma estratégia competitiva de mercado mobilizadora de processos de mercadorização, de mercantilização e de privatização".

Na História da Educação brasileira são perceptíveis várias propostas de reformas embasadas pelo discurso de melhorar a qualidade da educação. A justificativa neoliberal é que o Brasil figura dentre os últimos colocados nos ranqueamentos das avaliações a que se submeteu desde os anos 1990, a exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o *Programme for Internacional Student Assessment* (*PISA*), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Neste sentido, o Governo Federal busca melhorar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, sancionando de forma célere, dispositivos legais que preveem a reforma dessa etapa da Educação Básica, conforme a seguir ilustrado:

Quadro 1: Síntese de legislações sobre EMTI (2016-2018)

ANO	ÂMBITO FEDERAL
2016	* Medida Provisória 746/2016 – Institui a Política de Fomento à Implementação de EMTI, altera as Leis 9.394/96-LDB e 11.494/2007-FUNDEB. * Portaria MEC 1.145/2016 – Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. * Resolução MEC/FNDE n.7/2016 – Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de EMTI nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.
2017	* Lei 13.415/2017 – Altera as Leis 9.394/96 – LDB, 11.494/2007-FUNDEB e 5.452/1943-CLT; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI. * Portaria MEC 727/2017 – Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento ao EMTI, em conformidade à Lei 13.415/2017. * Resolução MEC/FNDE n. 16/2017 – Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de EMTI nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.
2018	* Portaria MEC 649/2018 – Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. * Portaria MEC 1.023/2018 – Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.

Fonte: Elaboração própria.

A ETI é um assunto que consta na agenda da Educação no Brasil e vem sendo reforçada em ações oficiais que fomentam a implementação de EMTI. Documentos do Ministério da Educação (MEC) significam a essência destes discursos: Portaria 1.145/16 (BRASIL, 2016) exorta o fundamento da "necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em consonância às DCN para o Ensino Médio." Este texto está reinserido na Portaria 727/17

(BRASIL, 2017), reforçando "a necessidade de promover ações compartilhadas com os Estados e o DF para a melhoria do ensino médio," teor presente na Portaria 649/18 (BRASIL, 2018), em cuja introdução está necessidade de propiciar a melhoria da qualidade da educação. Ademais, na Portaria 1.023/18 (BRASIL, 2018), Art. 2º, há "o objetivo de qualificar o processo de produção de políticas públicas educacionais baseadas em evidências no Brasil".

Torna-se admissível que a concepção de qualidade da educação expressa nos documentos tenta manter uma aparência democrática na política, mas na essência corrobora com a tendência gerencialista, instrumental e missionário-salvacionista que tem obtido centralidade nas políticas públicas de educação, em conciliação com a reestruturação do capital e possibilitando a hegemonia de ideias e práticas no cenário educacional, por meio do consentimento ativo, além de ocultar oposições mediante imposição e expandir a lógica mercantil de produtividade na Escola.

Conforme Peroni (2018, p. 94), o avanço da privatização da esfera pública carrega um discurso que indica ser o Estado "culpado pela crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade." A Educação é reconhecida como estratégia no contexto econômico, social, político e cultural do Brasil, acentuando assim cada vez mais o discurso de que é necessário um "novo" projeto para a educação pública brasileira. Em outras palavras, todos esses projetos e programas justificam-se pelo pressuposto de uma "crise da educação pública," tomada como bode expiatório na crise do Estado capitalista.

Conclusões

À guisa de conclusões, dentre os mecanismos adotados para se implementar as reformas, Harvey (2008) aponta a produção de um aparato conceitual que paulatinamente vai encontrando apoio na sociedade e constrói o "consentimento ativo." Situação que no contexto educacional conduz os profissionais à adoção de novas práticas, sejam elas ativas (quando o sujeito é consciente da perspectiva e atua em favor dela) ou passivas (atua conforme a perspectiva, mas não tem noção da posição ideológica de sua atuação).

Por seu turno, Behring (2003, p. 66, grifo da autora) assim identifica: "eis o chamado pensamento único, ou seja, um conjunto sistemático de ideias e medidas difundidas pelos meios de comunicação de massas, mas também dentro dos ambientes bem pensantes, estes últimos

assaltados por profundos pragmatismo e imediatismo." Na essência, é um processo de reconfiguração do espaço público, por meio do qual os grupos empresariais, alegando o princípio do direito à educação de qualidade, ampliam sua atuação nas mudanças de políticas sociais e mantêm o aparente discurso de responsabilidade social empresarial, voluntariado e estímulo à filantropia, máximas da Reforma do Estado instituída nos anos 1990, que grassam até hoje na onda do Terceiro Setor, pretenso redentor das mazelas estatais impingidas pelos gestores privatistas do País.

Referências

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria 649, de 10 jul. 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2018a.

BRASIL. MEC. **Portaria 727**, de 13 jun. 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jun. 2017, n. 113, seção 1, p. 9.

BRASIL. MEC. **Portaria 1.023**, de 4 out. 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 out. 2018b.

BRASIL. MEC. **Portaria 1.145**, de 10 out. 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória 746, de 22 set. 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 11 out. 2016, seção 1, p. 23-25.

EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os *slogans* na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

LAMOSA, Rodrigo. A encruzilhada da Educação e a batalha das ideias. **Esquerda *online***. 2020. Disponível em: https://esquerdaonline.com.br/2020/08/14/a-encruzilhada-da-educacao-e-a-batalha-dasideias/. Acesso em: 21 mar. 2021.

PERONI, Vera M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. *In*: PERONI, Vera M. V.; LIMA, Paula V. de; KADER, Carolina R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: *Oikós*, 2018.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano A. dos. *Slogans* para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os *slogans* na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SOUZA, Rebeca M. de. **A cruzada do capital pela hegemonia do chão da escola**: a ideologia da qualidade da educação e a Gestão Integrada da Escola (GIDE) como mecanismos de controle do mercado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

EDUCAÇÃO E PROJETO DE VIDA: CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 13.415 DE 2017

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira– UFPA/BRASIL/ vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com
Alice Raquel Maia Negrão– UFPA/BRASIL/aliceraquelmaia@yahoo.com.br
Keline do Socorro Rodrigues de Souza – UFPA/BRASIL/keline.guapa2010@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O texto analisa as possíveis consequências para o Ensino Médio, a partir do componente curricular "projeto de vida", integrante da arquitetura curricular da etapa reformada pela Lei Nº 13.415/2017, cuja problematização enfatiza as consequências da formação oferecida pelo "novo" Ensino Médio" condicionada ao Projeto de vida como veículo de condução da formação integral. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental ressaltamos que esse formato de educação e ensino incorpora como consequência a limitação e condicionamento da educação oferecida para a etapa assentada no modelo de educação imposta pelo "século do automóvel", maquiada de novo, mas que continua sobre as mesmas referências de "um velho e empoeirado" discurso que não alcança a omnilateralidade, tampouco a emancipação.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Novo Ensino Médio; Educação e projeto de vida.

Introdução

A reforma do Ensino médio foi aprovada por meio da lei 13.415/2017 na gestão do então presidente Michel Temer (2016-2018), numa revisão de princípios iniciados nos anos de 1990 para essa etapa da educação básica como modernização e inovação no discurso oficial, que abriu portas para a iniciativa privada propor para a educação pública seus valores de mercado agora de forma fragmentada em uma perspectiva utilitarista porque sua oferta e implementação foram arquitetadas para garantir o cumprimento de interesses de grupos dominantes na sociedade para manutenção do *status quo* (SANTOS, LÉLIS E VALE; 2020).

Entre as mudanças presentes na nova estrutura curricular do ensino médio destacamos neste texto o componente "projeto de vida", presente no § 7º, do Art. 35, na qual destaca que os "currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais".

Nesse viés, percebemos uma tentativa de responsabilizar professores e alunos pelas escolhas de vida, utilizando como premissa uma ilusão de liberdade para as redes de ensino,

portanto, desconsiderando a realidade concreta dos jovens com distintas estruturas de família e estrutura da própria escola, que permita orientação condizente a esses jovens tendo em vista inúmeros percalços, como: falta ou insuficiência de alimentação escolar e água potável, infraestrutura inadequada para desenvolver o currículo proposto e a oferta de tempo integral, quadro docente insuficiente para assegurar o cumprimento da nova arquitetura curricular e o número de horas estabelecido, por exemplo, que são obrigações básicas de responsabilidade do poder público, porém, não satisfatoriamente cumpridas, embora a educação seja considerada por (Saviani, 2014), como fator estratégico do desenvolvimento nacional, considerando o estágio alcançado pelo avanço das forças produtivas.

Diante disso, o texto tem por objetivo analisar as possíveis consequências para a educação pública básica a partir da lógica inerente ao componente curricular "projeto de vida", integrante da arquitetura curricular do ensino médio reformado pela Lei Nº 13.415/2017, cuja problematização enfatiza quais as consequências da formação oferecida pelo "novo" Ensino Médio" que tem sua estrutura e dinâmica condicionada ao Projeto de vida como veículo de condução da formação integral?

Para a apreensão do objeto educação e projeto de vida em suas múltiplas determinações fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental, por considerar que estas são fontes e procedimentos relevantes que possibilitam ao pesquisador perquirir o universo investigado, desvendando as várias nuances do fenômeno e remover a pseudoconcreticidade que recobre sua essência, como salienta Netto, 2011: O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. [...] *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é, capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando sua síntese, o pesquisador a *re*produz no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

Assim, conhecer as nuances para além do discurso oficial sobre educação e projeto de vida no Novo Ensino Médio brasileiro nos exige atenção para desvelar que não há tantas novidades no sentido de possibilitar uma formação humana crítica e sim novos discursos com velhas estratégias do sistema capitalista de produção (Silva, 2018).

O Ministério da Educação (MEC) parte de uma premissa de projeto de vida alinhado com as demandas do mercado de trabalho, com aposta de que o egresso do ensino médio terá como via futura da formação a obtenção de uma ocupação com rendimento salarial, o ingresso no ensino superior, trabalhar e estudar, desenvolver o empreendedorismo individual ou coletivo, tornando-se o protagonista de sua história.

A determinação da reforma, da adoção da educação integral alicerçada no Projeto de Vida é expressa pela BNCC, sob o argumento de definir "o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)" (BRASIL, 2018).

Tal especificação, em articulação com as competências gerais estabelecidas pelo documento, visa promover em toda a Educação Básica, nos termos da LDB/96, a inter-relação e o desdobramento no tratamento didático em interface com a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores que promovam "a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem aos estudantes entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (BRASIL, 2018).

O projeto de vida traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir. O ser humano tanto pode idealizar uma bomba, quanto a cura para uma doença. As escolhas dos estudantes decorrem de influências intrínsecas e/ou extrínsecas e, no que tange ao apoio da escola, do compromisso de seus atores com a ética, a ciência tanto pode atender aos interesses mercadológicos, estando a serviço do consumo desenfreado, da competitividade e das guerras, quanto do coletivo, visando a paz, a lucidez e o bem comum (MEC, online).

No discurso oficial, o projeto de vida é tido como algo natural que pode ser moldado a partir dos anseios dos jovens e se considera que eles possuem condições de fato de fazer escolhas, como se isso pudesse depender do esforço de cada um. Nisso, os valores do neoliberalismo como competição e meritocracia são intensificados numa falaciosa

possibilidade de fazer escolhas ao se desconsiderar a realidade concreta dos jovens, em especial, os das escolas públicas considerando que "A meritocracia poderia ser importante se todos tivessem o mesmo ponto de partida, o que não acontece nas sociedades capitalistas" (Vale, 2022, p. 29).

Portanto, apresentam-se para os jovens os meios e técnicas disponíveis na sociedade e esses por sua vez devem analisar os meios e técnicas a sua disposição para escolher se seguem um caminho considerado adequado ou não, condizentes com valores morais que estão presentes nas políticas neoliberais e neoconservadoras que estão sendo naturalizadas e, com isso, fortalecendo "a responsabilização da escola e dos docentes pela má qualidade do ensino apontada por organismos exógenos à realidade social do país – os quais estão imbricados a uma agenda de internacionalização da educação" (Pereira, 2019, p. 60), assim: O Projeto de Vida enquanto materialização da Pedagogia do Mercado, restringe a formação do/no Ensino Médio ao atendimento das demandas do capital. Sustentando-se ideologicamente, nos preceitos neoliberais toma como base formativa as noções de individualização, responsabilização, competitividade, mérito, portanto, naturalizando as desigualdades e as condições de pobreza e de exploração (JAKIMIU, 2022, p.20).

Em contraposição a fábrica da educação assentada historicamente da especialização taylorista à flexibilização toyotista – imposta pelo século do automóvel (século XX), Antunes e Pinto (2017) oferecem a proposição de uma outra educação, com papel de relevo para a emancipação da humanidade: "Uma educação, concebida a partir do trabalho entendido enquanto *atividade vital*, autônoma e autodeterminada, em uma palavra, *omnilateral*, será, então, ao mesmo tempo, resultante e proponente de uma vida verdadeiramente emancipada (p. 108)". E apresentam detalhes dessa proposição: Individualidade omnilateral e não unilateral, livre e não instrumental, emancipada e não alienada: eis os pontos de partida de uma *outra educação*. Tudo ao contrário do que fez, faz e quer continuar fazendo a escola do capital em sua incessante e tenaz destruição (Antunes; Pinto, 2017, p. 109).

Desse modo, a escola como campo de disputas de grupos neoliberais deve estar atenta por meio de sua organização interna e assim não se submeter aos ideários de grupos dominantes.

Conclusões

Tomando o conjunto de regulamentações exarado pela esfera federal e mediado pela interveniência privada, que se materializa no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da BNC-Formação, que visam a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, tomado neste trabalho como base do projeto de vida da última etapa da educação pública básica, salientamos os limites destacados pelas referências teóricas revisadas e sinalizamos que a formação oferecida pelo "novo" Ensino Médio" que tem sua estrutura e dinâmica condicionada ao Projeto de vida como veículo de condução da formação integral, cujos fundamentos pedagógicos são constituídos com foco no desenvolvimento de competências, sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, incorpora como consequência a limitação e condicionamento da educação oferecida para a etapa do ensino médio alicerçada no modelo de educação imposta pelo século do automóvel, que somente se maqueia de novo, mas continua sobre as mesmas referências de um velho e empoeirado discurso que não alcança a omnilateradidade, tampouco a emancipação.

Referências

ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilizaçãotoyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03, de 21 de novembro 2018**. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018b]. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto de vida: ser ou existir**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir. Acesso em: 27 out. 2023.

JAKIMIU, V.C.L Projeto de vida no currículo do ensino médio: a educação a serviço da Pedagogia do Mercado. . **Revista Cocar**,[S. l.], v. 17, n. 35, 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, M. S.V. O controle social do Observatório Social de Abaetetuba/PA na gestão **pública da educação municipal**. 235f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2019.

SANTOS, E. M. N.; LELIS, L. S. C.; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 45, n. 1, e67, 1–25. 2020.

SAVIANI, Dermerval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, e214130, 2018.

VALE, Cassio. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 199f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

ANÁLISE DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO AMAPÁ NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2017-2022)

Michelle Karoline Pereira da Silva – UFPA/BRASIL/michelle.silva@iced.ufpa.br

André Rodrigues Guimarães – UFPA/BRASIL/andre@unifap.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O objetivo é analisar as matrículas em cursos de graduação no Amapá de 2017-2022, no contexto de avanço da financeirização da educação superior brasileira. O problema da pesquisa consiste em: quais as repercussões da financeirização no número de matrículas em instituições de ensino superior no Brasil e no Amapá no período de 2017 a 2022? Trata-se de pesquisa com documentos, de natureza quanti-qualitativa. Concluímos que a financeirização da educação superior no Brasil está reconfigurando o cenário educacional com repercussões na expansão do ensino superior marcadamente pela modalidade de educação a distância, fortalecendo o ensino privado mercantil. Isso apresenta desafios significativos para o futuro do ensino superior no país, exigindo uma reflexão que considere as totalidades do fenômeno com implicações sociais, culturais e econômicas mais amplas.

Palavras-Chave: Financeirização; Ensino Superior; Privado-Mercantil; Amapá.

Introdução

Considerando a atual configuração do capitalismo, financeirizado, propomos analisar matrículas em cursos de graduação no Amapá. Pressupomos que o processo de financeirização, ocorrido em escala global, pode se expressar de forma específica nas diferentes realidades, alinhado a um projeto de sociedade que atende o interesse do capital transnacional.

No que tange a financeirização da educação superior privada, o Estado tem papel fundamental nesse processo. Sobretudo, por meio de políticas que incentivam o acesso a esse nível formativo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (BRESSAN, 2020).

O tema, nesse contexto, é sobre a relação entre financeirização e o ensino superior no Brasil e no Amapá. Especificamente, análise das matrículas nas Instituições de Ensino Superior

(IES). Nesta linha, o objetivo geral é analisar as matrículas em cursos de graduação no Amapá de 2017-2022, no contexto de avanço da financeirização da educação superior brasileira.

O que nos leva a questão problema, quais as repercussões da financeirização no número de matrículas em instituições de ensino superior no Brasil e no Amapá no período de 2017 a 2022? No cerne desse questionamento, emergem outras questões como o acesso à educação, a estratificação social e o futuro da educação superior em um contexto onde imperam as lógicas financeiras.

Estruturamos o estudo, além de introdução, metodologia e considerações finais, em duas partes. Na metodologia apresentamos os aportes teórico-metodológicos e os procedimentos utilizados na realização da pesquisa. Na seção seguinte discutimos elementos centrais da categoria principal do estudo: a financeirização do ensino superior. Em seguida, apresentamos os dados sobre a expansão da educação superior, considerando o número de matrículas 2017-2022.

Metodologia

A metodologia adotada é pesquisa com documentos, caracterizada por sua natureza quanti-qualitativa. Como afirma Evangelista (2012), os documentos constituem registros que vão além de simples registros superficiais, pois eles refletem determinações históricas enraizadas no corpus documental. Nesse sentido, conduzir uma pesquisa com documentos requer uma análise crítica que envolve uma decomposição minuciosa da fonte em questão.

A fonte dos dados trata-se das matrículas no ensino superior (IES) no Brasil e Amapá, coletadas na Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para análise quantitativa consideramos aspectos como a evolução e percentual de matrículas públicas e privadas, a variação dos percentuais de matrículas públicas e privadas ao longo dos anos e a diferença entre Brasil e Amapá.

Em relação à análise qualitativa procuramos contextualizar o cenário educacional e econômico, por meio da análise da política educacional e a conjuntura econômica do período em questão para entender os efeitos da financeirização no ensino superior no Brasil e no Amapá.

Financeirização do Ensino Superior: Fundamentos da análise

O debate sobre o processo de financeirização é complexo e indispensável para a análise e caracterização das especificidades da acumulação capitalista contemporânea. Trata-se de um fenômeno que pode ser definido com a expansão e autonomização relativa do setor financeiro em relação à produção. E intensificou, a nível global, particularmente após a crise estrutural do capital dos anos de 1970, e a subsequente adoção do modelo neoliberal nas décadas recentes (TRICONTINENTAL, 2020).

Bressan (2020), ao tratar sobre as bases do processo de financeirização na educação superior privada brasileira, discute sobre as grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas, que apresentam períodos de forte expansão seguidos por estagnação. Nesse caso, a Constituição Federal de 1988, foi responsável, articulada a outras medidas governamentais, por iniciar uma série de reformas que contribuíram para a expansão das instituições privadas. Além disso, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que essas reformas, de forma mais clara, direcionaram a política educacional superior, consolidando a mercantilização do ensino superior brasileiro ao legalizar a existência de empresas educacionais mercantis.

No contexto econômico, a negociação de ações nas bolsas de valores se destaca como um dos meios pelos quais a financeirização se apropria das atividades educacionais. Com isso, as instituições de ensino não apenas buscam rentabilidade por meio da oferta de seus produtos e serviços, a exemplo temos as matrículas, mas também operam sob a influência das lógicas financeiras e especulativas associadas ao mercado de título financeiros.

De acordo com Bastos (2013), a financeirização afeta a educação superior brasileira de diversas maneiras. Em primeiro lugar, a financeirização tem incentivado o investimento privado no setor da educação superior, uma vez que o ramo da educação se presta como poucos a investimentos na época da financeirização. Isso ocorre porque os tempos de maturação e amortização do capital são relativamente rápidos, e a escala de oferta é variável e rapidamente adequada a variações da demanda. Além disso, sistemas informatizados e "pacotes" educacionais padronizados geram ganhos de escala que barateiam a oferta do serviço, independentemente de sua qualidade.

Conforme Chaves, Santos e Kato (2020), as políticas de educação superior em curso no Brasil são orientadas pelo Banco Mundial. Tal processo, destacam as autoras, promove lucros de grupos financeiros e educacionais, especialmente aqueles que possuem capital aberto. Isso

tem impactos significativos na reestruturação do setor privado de educação, uma transformação que foi impulsionada tanto pelo mercado de capitais quanto pelo investimento público, notadamente pelo Fies e ProUni.

A seguir, apresentamos os dados relativos às matrículas nos cursos de graduação no período de 2017 a 2022. Nosso objetivo é estabelecer uma conexão entre esses dados e o cenário de financeirização, além das políticas educacionais implementadas durante esse período para o ensino superior no Brasil.

Expansão da Educação Superior: Dados de matrículas de 2017 – 2022

Para examinarmos a expansão da educação superior, buscamos analisar o crescimento das matrículas nos cursos de graduação nas IES públicas e privadas ao longo do período de 2017 a 2022, considerando dados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior.

Ao considerarmos especificamente a evolução das matrículas em cursos de graduação no Brasil e no Amapá no período 2017-2022, observamos que houve o crescimento total de matrículas de graduação nos dois contextos. No Brasil, houve um aumento de 13,97%. No Amapá, o crescimento de 3,96% também sinaliza expansão nas matrículas. A Tabela 1 apresenta os dados mais detalhados desse movimento.

Tabela 1 - Evolução de matrículas em cursos de graduação, Brasil e Amapá (2017-2022)

		Brasil (Presencial e Ead)					Amapá (Presencial e Ead)			
Ano	Total (A)	Público (B)	Privado (C)	(%) B/A	(%) C/A	Total (A)	Público (B)	Privado (C)	(%) B/A	(%) C/A
2017	8.286.663	2.045.356	6.241.307	25	75	47.379	12.308	35.071	26	74
2018	8.450.755	2.077.481	6.373.274	25	75	49.363	13.760	35.603	28	72
2019	8.603.824	2.080.146	6.523.678	24	76	48.168	12.876	35.292	27	73
2020	8.680.354	1.956.352	6.724.002	23	77	50.161	14.680	35.481	29	71
2021	8.986.554	2.078.661	6.907.893	23	77	49.243	15.879	33.364	32	68
2022	9.444.116	2.076.753	7.367.363	22	78	49.254	16.674	32.580	34	66
Δ%	13,97	1,54	18,04		** **	3,96	35,47	-7,10 **		**

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do Censo da Educação Superior 2017-2022.

A análise desses dos dados de matrícula nos permite identificar tendências significativas no ensino superior, tanto em âmbito nacional quanto no contexto local do Amapá. Em primeiro lugar, é notável que o número total de matrículas no Brasil aumentou de 8.286.663 em 2017 para 9.444.116 em 2022, representando um aumento de 13,97%. No entanto, o detalhamento das matrículas entre instituições públicas e privadas revela uma dicotomia. O número de matrículas em instituições públicas aumentou apenas 1,54%, enquanto as instituições privadas registraram um crescimento substancial de 18,04% no mesmo período.

Quando focamos no estado do Amapá, observamos que a evolução nas matrículas foi menos expressiva do que a média nacional, com um aumento de 3,96% no número total de matrículas, de 47.379 em 2017 para 49.254 em 2022. É interessante notar que o número de matrículas em instituições públicas no Amapá cresceu substancialmente, registrando um aumento de 35,47%. Por outro lado, as instituições privadas no Amapá enfrentaram uma diminuição de 7,10% no número de matrículas. Essa queda pode estar relacionada a desafios econômicos locais, à concorrência crescente entre instituições privadas e à preferência dos estudantes por alternativas mais acessíveis.

Importante também é considerar o impacto da pandemia. Os dados de 2020, 2021 e 2022, com seus possíveis declínios e flutuações, podem ser influenciados pelas medidas adotadas para conter a disseminação da COVID-19. Restrições sanitárias, suspensão de aulas presenciais e outros fatores podem ter impactado tanto as matrículas no setor público quanto no privado. No entanto, o que observamos é que mesmo com esses impactos o que ocorre é a predominância das matrículas no setor privado nacionalmente.

Em resumo, os dados da tabela 1 refletem as complexas dinâmicas que mediatizam o ensino superior brasileiro. A evolução geral nas matrículas indica ampliação de acesso nesse nível de ensino. No entanto, a diferença no crescimento entre instituições públicas e privadas, bem como as variações regionais, destacam consequências significativas na reestruturação do setor privado de educação.

A disparidade no crescimento entre instituições públicas e privadas sugere que as políticas públicas orientadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, têm contribuído para a ampliação do setor privado de ensino, muitas vezes controlado por grupos financeiros e educacionais com capital aberto. Além disso, essa tendência também é

impulsionada pelos programas governamentais, como o Fies e o ProUni (Chaves; Santos; kato, 2020).

Consideramos importante, nesse cenário, analisar o número de matrículas levando em consideração tanto a modalidade presencial quanto a modalidade de Educação a Distância (Ead). Para realizar essa análise, compilamos dados abrangentes sobre essa evolução em nível nacional, destacando a distinção entre matrículas em instituições públicas e privadas, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 - Evolução de matrículas por modalidade presencial e Ead em cursos de graduação, Brasil (2017-2022)

	Brasil					Brasil				
Ano	Total Presencial (A)	Público (B)	Privado (C)	(%) B/A	(%) C/A	Total Ead (A)	Público (B)	Privado (C)	(%) B/A	(%) C/A
2017	6.529.681	1.879.784	4.649.897	29	71	1.756.982	165.572	1.591.410	9	91
2018	6.394.244	1.904.554	4.489.690	30	70	2.056.511	172.927	1.883.58	8	92
2019	6.153.560	1.922.489	4.231.071	31	69	2.450.264	157.657	2.292.607	6	94
2020	5.574.551	1.798.980	3.775.571	32	68	3.105.803	157.372	2.948.431	5	95
2021	3.310.447	1.906.440	3.363.744	58	102	3.716.370	172.221	3.544.149	5	95
2022	3.206.790	1.894.260	3.218.403	59	100	4.330.934	182.257	4.148.677	4	96
Δ%	-50,89	0,77	-30,79	**	**	146,50	10,08	160,69	**	**

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do Censo da Educação Superior 2017-2022.

Os dados da tabela fornecem tendências recentes nas matrículas no ensino superior brasileiro, marcadas por mudanças substanciais ao se considerar as modalidades presencial e Ead. A análise revela uma acentuada queda de 50,89% nas matrículas em cursos presenciais entre 2017 e 2022.

É notável o crescimento de 160,69% nas matrículas Ead em instituições privadas. O que sugere que o setor privado está expandindo sua participação no mercado educacional. É interessante notar que, enquanto as matrículas em instituições públicas na modalidade presencial apresentaram um pequeno aumento de 0,77%, as instituições privadas experimentaram uma queda de 30,79% em matrículas na modalidade Ead.

Em resumo, a evolução das matrículas em cursos de graduação, considerando as modalidades presencial e Ead no Brasil entre 2017 e 2022 ilustra um cenário dinâmico e complexo. A seguir apresentamos as conclusões sobre os dados descritos.

Conclusões

Os dados apresentados trazem uma série de reflexões sobre as repercussões da financeirização no ensino superior, nacionalmente e no contexto amapaense. A predominância da lógica financeira no sistema capitalista, as políticas neoliberais, orientação de organismos multilaterais tem reconfigurado o cenário educacional brasileiro, transformando a educação em um território de disputas e oportunidades com fins de lucro para o setor privado.

A discussão dessa temática levanta questões importantes sobre o acesso à educação, as disparidades regionais e o futuro da educação superior no contexto de financeirização. Além disso, os dados permitem identificar tendências significativas. O aumento geral nas matrículas no Brasil e no Amapá indica uma expansão no acesso ao ensino superior, um fenômeno que, de forma imediata, poderia ser visto como positivo para a sociedade.

No entanto, ao realizar as mediações, percebemos uma dicotomia intrincada entre instituições públicas e privadas. As instituições privadas estão registrando um crescimento substancial, enquanto as públicas têm um crescimento mais modesto. Esse fenômeno se relaciona às políticas educacionais em curso orientadas pelo Banco Mundial, que promovem lucros para grupos financeiros e educacionais, especialmente aqueles com capital aberto.

Ao analisarmos as modalidades de ensino presencial e Ead, percebemos transformações significativas. Enquanto o número de matrículas em cursos presenciais enfrenta uma acentuada queda, as matrículas na modalidade Ead, especialmente nas instituições privadas, estão em rápido crescimento. No entanto, a diferença no crescimento entre instituições públicas e privadas nas modalidades presencial e Ead revela desafios e disparidades no sistema educacional.

Concluímos que a financeirização da educação superior no Brasil, evidenciada pelos dados analisados, está reconfigurando o cenário educacional com repercussões na expansão do ensino superior marcadamente pela modalidade de educação a distância, fortalecendo o ensino privado mercantil. Isso apresenta desafios significativos para o futuro do ensino superior no

país, exigindo uma reflexão cuidadosa sobre a financeirização da educação superior, que considere as totalidades do fenômeno com implicações sociais, culturais e econômicas mais amplas.

Referências

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. *Texto para Discussão. IE/UNICAMP*, Campinas, n. 217, p. 1-22, mar. 2013. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRESSAN, Lucas. Financeirização na educação superior privada: uma análise do fenômeno nos governos Lula e Dilma. *Revista da sociedade brasileira de economia política*. 56, maio 2020 – agosto 2020. Disponível em: https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/580. Acesso em: 13 jun. 2023.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; KATO, Fabíola Bouth Grello. n. 08 - Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 14, p. 1-18, 2020.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

TRICONTINENTAL. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. **CARTILHA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA BOLSA DE VALORES:** As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. Front, outubro de 2020.

A EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRIZADO DA KROTON/COGNA

Leila Maria Costa Sousa –UFPA/BRASIL/leilamariacsousa@gmail.com
Vera Lúcia Jacob Chaves- UFPA/BRASIL/veraluciajacob@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa em andamento sobre a expansão do Ensino a Distância (EAD) ofertado pela empresa educacional Kroton/Cogna. O problema de pesquisa se insere na compreensão de que a política educacional brasileira tem relação direta com o capitalismo em sua fase de financeirização. Para tanto, utilizamos uma pesquisa documental por meio dos relatórios do grupo educacional mencionado e fundamentamos nossa análise em Marx (2010, [1818-1883]; 2017 [1867]), (Sguissardi, 2008) e Azevedo (2021). Os resultados mostram que o EAD na Kroton vem consolidando o processo de mercantilização e mercadorização da educação, o que compromete seu caráter de bem público e direito fundamental e pode acarretar sérias consequências para a formação humana.

Palavras-chave: Kroton/Cogna; Financeirização; Ensino Superior privado-mercantil.

Indrodução

O trabalho tem como finalidade apresentar resultados parciais da pesquisa em andamento sobre a expansão do Ensino a Distância no grupo Kroton/Cogna, situando-a no contexto da financeirização do capital, que traz implicações diretas para a educação após a inserção das Instituições de Ensino Superior (IES) privado-mercantil nas bolsas de valores, a partir de 2007.

Metodologia

A metodologia consistiu em análise documental com dados extraídos dos relatórios de Demonstração Financeira Padronizada (DFP), de 2013, 2017, 2021 e 2022, retirados do *site* da Cogna Educação S.A. As análises se embasaram nos autores que discutem o tema no âmbito da economia e da educação.

Discussão dos dados

> Com a valorização do mundo das coisas aumenta, em proporção direta, a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias;

> ele produz a si e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2010 [1818-1883]).

A assertiva acima, elaborada por Marx em sua obra, "manuscritos econômico-filosóficos", (Marx, 2010 [1818-1883]), assevera que as forças do mercado permeiam todos os aspectos da vida social, moldando as relações humanas e redefinindo as esferas da produção e do mundo do trabalho. Fato que também se observa na obra "o capital" (Marx, 2017, [1867]). Partindo dessa reflexão de Marx, buscamos compreender os diferentes mecanismos de apropriação da mais-valia no atual estágio do capitalismo em sua forma financeirizada, e como a educação, nesse contexto, é transformada em mercadoria, cuja principal finalidade passa a ser a de aferir lucro para os proprietários do capital, nesse caso, os proprietários dos grandes grupos empresariais que atuam no setor privado da educação brasileira.

Esse processo de financeirização da educação foi estimulado pelo próprio Estado brasileiro, por meio de mudanças legislativas educacionais que levaram o ensino a ser ofertado por empresas educacionais privadas com fins lucrativos. Como exemplo dessas mudanças, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Foi a partir dessa lei que o ensino superior pôde ser denominado de: ensino superior privado-mercantil (Sguissardi, 2008).

Contando com o amparo legal, as Instituições de Ensino Superior que atuavam no setor privado viram a possibilidade de inserir a educação como produto de nicho de mercado, com valor de uso e de troca (Azevedo, 2021; Marx, 2017 [1867), em um contexto do capital financeirizado, atendendo aos interesses dos donos de grupos educacionais de capital aberto em bolsa de valores como é o caso da Cogna Educação S.A. Nesse processo, o EAD na Kroton/Cogna tem se tornado um dos principais mecanismos de exploração do mercado educacional do grupo.

A empresa Kroton Educacional S.A foi criada em 1972, na cidade de Belo Horizonte, por cinco (5) amigos que criaram um cursinho pré-vestibular chamado Pitágoras. Entrou no mercado do ensino superior com o nome Kroton e, em 2007, abriu seu capital na Bolsa de Valores – BM&FBovespa. Em 2019, mudou de nome e passou a ser uma *Holding* denominada de Cogna Educação S.A, dessa forma, a Kroton tornou-se uma de suas marcas e é a maior responsável pela oferta do ensino superior privado do grupo. Analisando os últimos relatórios do grupo, fica evidente que a Kroton/Cogna vem apostando no EAD como um modelo de

negócio, algo que ela já pretendia desde o ano de 2008, um ano após lançar suas ações na bolsa de valores.

O Ensino à Distância (EAD) na graduação passou a ser ofertado pelo grupo a partir de 2011, após a Kroton adquirir a Universidade Norte do Paraná (Unopar). A aquisição da Unopar deu-se no valor de R$ 1,3 bilhão, para tanto, a Kroton montou uma estrutura de pagamento que contemplou recursos próprios, dívida bancária e emissões de ações (Kroton/Cogna, 2011).

A Unopar foi fundada em 1972, e é a maior instituição de EAD do país. Em 2011, tinha cerca de 150,7 mil alunos, sendo 140,4 mil em cursos de graduação e pós-graduação a distância. Na época de sua venda para a Kroton, a Unopar possuía, em 2011, uma rede de 399 polos ativos de graduação EAD, em todos os Estados da Federação, e cinco unidades de Ensino Superior presenciais nas cidades de Londrina, Arapongas e Bandeirantes no estado do Paraná, que somavam cerca de 10,3 mil alunos de graduação e pós-graduação presencial (Kroton/Cogna, 2013).

A partir de 2017, a Kroton/ Cogna passou a somar esforços para que sua expansão se desse, de forma preponderante, por meio do que a empresa denomina de Ensino Digital/Híbrido tornando-se sua "forte alavanca de crescimento" (Kroton/Cogna, 2017). Destarte, no ano de 2021, o EAD correspondeu a 76,8% da base total de alunos da Kroton/Cogna, como pode ser observado:

> Por fim, a nossa base de alunos do ensino digital de graduação corresponde à 76,8% da nossa base total de alunos, comparado a 70,2% de 2020. Esta evolução é resultado da hibridização/digitalização do ensino superior, movimento que foi acelerado com a pandemia, mas já vem sendo apresentado como um foco importante desde o início da transformação digital que a Kroton iniciou em 2017 (Cogna Educação, 2021, p. 35).

A expansão no setor do ensino superior vem sofrendo importantes alterações em sua estrutura incorporando elementos como os denominados: ensino híbrido e o ensino superior digitalizado. Importante destacar que as terminologias usadas pela Kroton/Cogna como "digitalização do ensino" e "ensino híbrido" não são apenas semânticas, mas são reflexos das relações de poder, das dinâmicas econômicas e das estruturas de acumulação capitalista que penetram o sistema de ensino na contemporaneidade.

Nesse processo, a Kroton/Cogna tem se destacado como um dos agentes que têm contribuído para a roupagem dessas práticas por meio de ações e abordagens estratégicas que visam a lucratividade com baixo custo de investimento.

Essas ações e estratégias inserem-se no desenvolvimento do novo padrão de acumulação do capitalismo, a financeirização. Isso evidencia que nessa nova etapa de acumulação capitalista há uma relação de subordinação da esfera educacional à lógica de acumulação do capital que podem trazer consequências profundas para a estrutura social e para a reprodução das desigualdades.

Ao se utilizar do EAD como grande fator de expansão do ensino, a Kroton/Cogna demonstra, de forma concreta, que essa modalidade de ensino se constitui numa importante estratégia de aumento de sua lucratividade e de valorização de suas ações no mercado de capitais. Essa crescente ênfase no ensino a distância é impulsionada pela lógica de expansão do mercado e pela redução de custos e está diretamente ligada a atual fase de financeirização cuja prioridade é a busca de aumento do lucro e a crescente valorização do capital acionário.

A expansão dessa modalidade de ensino, vem se dando com parcerias estabelecidas por meio de polos parceiros, conforme podemos ver no excerto seguinte:

> Especificamente no **Ensino Digital**, mantivemos o ritmo de expansão de Polos de Educação à Distância observado durante o ano, atingindo **2.517** unidades. Tal crescimento está alinhado com a estratégia da companhia e traz perspectivas positivas para as captações de alunos nos próximos ciclos e crescimento da base total de alunos nos próximos anos. A maior parte desses novos **polos são Polos Light, uma categoria de polos com menor espaço físico, menor necessidade de investimento [...] e que têm função comercial relevante em cidades ou regiões que não eram atendidas previamente** (Cogna Educação, 2021, p. 34. Grifos das autoras).

Fica evidente que a meta do grupo é ampliar sua atuação com o menor custo o que implica na redução do espaço físico que passaram a denominar de *polos light* cuja finalidade principal é a comercialização do ensino. No relatório de 2022, o grupo Cogna afirma que sua aposta de crescimento por meio do EAD foi acertada, pois os "[...] resultados evidenciam o sucesso da construção e disseminação de uma visão clara na Kroton, com foco no crescimento via Ensino a Distância ("EAD"), expandindo o portfólio de cursos EAD, números de Polos e canais de captação ao mesmo tempo em que enxugamos nossa operação de campi [...]" (Cogna Educação S.A, 2022, p. 32).

Nesse contexto, o ensino tem se tornado um simples *input* econômico, ambiente no qual a educação é considerada, ideologicamente, como uma mercadoria e é submetida, de forma concreta, aos ditames do mercado devendo: reduzir custos, gerar lucros com baixo custo de investimento e ser adotada de forma individualizada e privada ao indivíduo, ferindo seu caráter

de bem público e de direito fundamental, o que nos remete ao termo mercadorização (Azevedo, 2021).

Conclusão

As estratégias da Kroton/Cogna, acima mencionadas, deixam claro que a empresa pretende uma expansão do ensino superior principalmente por meio do ensino a distância, contudo, não considera os impactos sociais e humanos. Tais ações resultam no aumento da lucratividade do grupo e na valorização de seu capital acionário uma vez que tem apresentado resultados positivos ao mercado. Nesse sentido, a educação passa a ter finalidade apenas comercial. Esses aspectos se distinguem dos princípios educacionais estabelecidos na Constituição Federal de 1988 em que a educação deveria ser um direito fundamental, não uma mercadoria.

Uma consequência dessa expansão por meio do EAD na Cogna, é a concentração de recursos em cursos a distância que tem levado o ensino à centralização do poder nas mãos da empresa, enquanto o ensino presencial e os espaços físicos são reduzidos. Isso pode gerar, não apenas um monopólio educacional, mas também pode levar à exploração dos docentes, que podem ser contratados como mão de obra barata e ser facilmente substituídos.

Outro resultado negativo desse processo é a fragilidade da interação entre alunos e professores comprometendo a importância indispensável da práxis, reduzindo a educação e a aprendizagem a uma simples transferência de informações, sem espaço para o debate e o desenvolvimento do pensamento crítico. Marx (2010, [1818]) argumenta que a alienação decorre da separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho. No âmbito educacional da Kroton/Cogna, essa alienação, também, pode ocorrer quando os professores são separados fisicamente dos alunos, o que resulta em uma experiência educacional desumanizada.

Precisa ainda ser considerado o impacto dessa expansão do EAD sobre a qualidade da Educação, uma vez que ela pode levar o ensino à baixa qualidade, especialmente quando o foco está na expansão e no lucro, como é o caso do grupo em tela.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. In: **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School? [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 101-137. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786587626062.0006. Acesso em 21 out. 2023.

Cogna Educação S.A. **DFP - Demonstrações Financeiras Padronizadas - 31/12/2021.** Disponível em: https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/abda12ce-3e22-c09c-fd89-bf61014c5106?origin=1**.** Acesso em 19 out. 2023.

Cogna Educação S.A. **DFP - Demonstrações Financeiras Padronizadas - 31/12/2022.** Disponível em: https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/bab5ce5f-8398-0944-42c9-d784e5ccbffa?origin=1. Acesso em 19 out. 2023.

Kroton Educacional S.A. e Controladas. **Demonstrações Financeiras Individuais e Consolidadas Referentes ao Exercício Findo em 31 de Dezembro de 2011.** Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/demonstracoes-financeiras-itrdfp/fd951fa143577f514f54d61a1ece2e1bd3a86ef83e8141b25a5eea9c35953174/demonstracoes_financeiras_itr dfp.pdf. Acesso em 19 out. 2023.

Kroton Educacional S.A. e Controladas. **Demonstrações Financeiras Individuais e Consolidadas Referentes ao Exercício Findo em 31 de Dezembro de 2013**. https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/demonstracoes-financeiras-itrdfp/6fee44575b83fda7fc48a6287b187d658e67f890e8e10faea92b383b17ed725e/demonstrac oes_financeiras_itr dfp.pdf. Acesso em 19 out. 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 21 out. 2023.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ERA DO ENSINO DIGITAL: FINANCEIRIZAÇÃO, PLATAFORMAS DE ENSINO E O TRABALHO DOCENTE.

Paulo Italo da Silva Laredo – UFPA/BRASIL/italolaredo@outlook.com
Profª. Drª. Vera Lúcia Jacob Chaves – UFPA/BRASIL/veraluciajacob@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: Esta pesquisa tem como foco estudar as atuais estratégias de atuação operadas por empresas educacionais do setor privado e os impactos das inovações tecnológicas no trabalho docente. A alta profusão de plataformas de ensino online e a distância provocou muitas mudanças no trabalho docente, sobretudo na forma como esse trabalho se realiza, em especial em empresas de capital aberto que buscam aumentar a lucratividade como meta principal. Desta forma, o objetivo central desta pesquisa é investigar os impactos das inovações tecnológicas sobre o trabalho docente, que mudanças promove na forma como esse trabalho se realiza, e como contribui para a expropriação/intensificação do trabalho, a perda da autonomia intelectual e para a subjetividade do trabalhador. A fundamentação teórica e o método de análise tem como base o materialismo-histórico-dialético para compreender as contradições do processo de financeirização do setor privado-mercantil. Em suma, apresenta-se as reflexões iniciais sobre as alterações provocadas pelas inovações tecnológicas no ensino superior privado-mercantil e suas implicações para o trabalho docente.

Palavras-Chave: financeirização; plataformas de ensino; trabalho docente; Cogna

Introdução

A hiperconectividade entre pessoas, redes e sistemas é uma característica marcante da atual etapa de acumulação capitalista: a mundialização do capital. Certamente, as inovações tecnológicas provocaram transformações substanciais não apenas nos sistemas financeiros e comunicacionais, mas também em diversos aspectos da sociabilidade, incluindo a subjetividade humana.

Nesse cenário, observam-se algumas mudanças estratégicas adotadas pelas empresas educacionais, especialmente no que diz respeito à captação de alunos, como a adoção de novos mecanismos e estratégias, e a inserção do ensino superior no *marketplace*. Outro aspecto está relacionado à suposta redistribuição do papel do trabalho docente: de "detentor do conhecimento" e "conteudista" para o papel de mediador, facilitador ou orientador de aprendizado, diante do acesso fácil à informação pelos discentes por conta da alta profusão e popularização de plataformas de ensino online e a distância, de lives e a transmissões de aulas gravadas em plataformas digitais gratuitas.

Em vista disso, esta proposta de pesquisa apresenta como objeto de investigação as implicações das “inovações tecnológicas” no ensino superior privado-mercantil, sob a lógica da financeirização, no período de 2018 a 2025, com destaque ao Grupo Cogna, especificamente a marca Kroton. A delimitação do tema de pesquisa tem como base as atuais estratégias de inserção do capital financeirizado para a oferta educacional, cuja expansão do ensino superior privado-mercantil se estabeleceu como um dos setores mais promissores do mercado brasileiro e tem atraído capital tanto nacional como estrangeiro, por meio da aquisição de ações das empresas no mercado da bolsa de valores da BM&FBovespa.

Outro aspecto importante para delimitar esse trabalho é a política do Estado brasileiro que, por meio de reformas, como a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e, sobretudo, pela regulamentação do trabalho em plataformas digitais tem favorecido a expansão dessa forma de exploração do ensino superior e, consequentemente do trabalho docente. Como parte desse processo, é difundido um discurso de que o atual estágio do capitalismo exige que o trabalhador seja "independente", "autônomo", "empreendedor” ou ainda “chefe de si mesmo”. Como resultado, observa-se um intenso processo de intensificação e precarização do trabalho. Segundo Freitas (2020), essas reformas ocorridas, especialmente a partir do Governo Temer, modificaram substancialmente as condições de trabalho, e representaram uma transferência direta da riqueza produzida pelo trabalho para o capital.

O objeto empírico deste estudo e que orientará o processo de coleta de dados é o grupo Cogna[18], especialmente a marca Kroton. Esta empresa, entre outros aspectos, configura-se como uma das maiores holdings em operação no país, cuja concentração de matrículas é de 972.133 alunos, segundo o último censo da educação superior, de 2022, o equivalente a 10% do total de matrículas no país e 13% do setor privado. Além disso, 79% das matrículas vinculadas ao grupo são somente em EAD.

Esta proposta de trabalho tem como questão central: investigar os impactos das inovações tecnológicas (plataformas digitais, plataformas educacionais, softwares, inteligência artificial) sobre o trabalho docente, e quais as mudanças que ocorreram na forma como esse trabalho se realiza, e como contribui para a expropriação/intensificação do trabalho, a perda da autonomia intelectual e para a subjetividade do trabalhador?

[18] Esta empresa foi fundada em 1963, cujos negócios abrangem desde a oferta de matrículas na educação básica até a educação superior. Também atua em outros segmentos por meio de suas marcas, como no mercado de editoriais e materiais acadêmicos. Porém, o destaque, que deve ser dado neste projeto de pesquisa, diz respeito à sua presença significativa no mercado de tecnologias digitais, oferecendo recursos interativos, serviços online (síncronos e assíncronos), banco de exercícios e provas, além de acompanhamento especializado para docentes e discentes.

Para tanto, pretende-se investigar o uso de plataformas específicas de apoio a docentes que atuam no ensino superior privado-mercantil, com foco na identificação de materiais sobre ensino e atividades on-line, aplicativos para o ensino, guias instrucionais para uso de plataformas virtuais, banco de recursos, emprego de inteligência artificial e quaisquer outras tecnologias. Além disso, pretende-se identificar as estratégias do setor privado mercantil para a implementação de tecnologias digitais e, assim, aumentar a taxa de lucro por meio da redução do custo com o pagamento da força de trabalho. E, por fim, analisar os impactos das transformações tecnológicas sobre o trabalho docente e como promove mudanças na jornada de trabalho, no tipo de contratação, no regime de trabalho, titulação, salário e na sua subjetividade.

Metodologia

Esta pesquisa utilizará como fundamentação teórica e método de análise o aterialismo-histórico-dialético para compreender o processo de financeirização do ensino superior rivado-mercantil brasileiro, a partir das categorias do MHD: totalidade, mediação e contradição. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa terá caráter quantitativo e qualitativo e será realizada em três fases. Na primeira, será realizado o levantamento bibliográfico para aferir os principais temas e questões, assim como permitir o aprofundamento acerca da matriz teórica e analítica. Essa fase compreende o estudo do contexto, delineamento e as principais bases da transformação tecnológica no ensino superior privado-mercantil sob a lógica da financeirização. Também serão levantadas e fontes documentais (primárias e secundárias, incluindo dispositivos legais).

Na segunda fase da pesquisa, será realizado o levantamento e sistematização de dados agregados pertinentes ao processo de expansão da empresa Cogna Educação, considerando: o movimento de fusão/aquisições de IES; a evolução do número de matrículas em cursos presenciais e a distância de 2018 a 2025 e os dados relacionados ao uso de tecnologias. Para essa fase, foi necessário consultar os Relatórios de fusões e aquisições publicados pela KPMG Corporate Finance; o site do grupo; relatório de gestão do grupo; os relatórios divulgados pela CM Consultoria; o site da Associação Brasileira de Private Equity e Venture Capital ABVCAP).

Também será realizado o levantamento dos dados de matrículas com base nos Censos de Educação Superior disponíveis pelo INEP no período.

Ainda, na segunda fase da coleta de dados serão aplicadas entrevistas semiestruturadas, com a finalidade obter informações específicas e explorar perspectivas individuais de docentes vinculados ao grupo Kroton. Além desse método, poderá ser empregado, ainda, a aplicação de questionários com a finalidade de sistematizar, de forma objetiva, informações que, seguramente, serão necessárias como evidências que comprovam ou não as hipóteses desta pesquisa.

Na última fase, buscar-se-á analisar os impactos concretos das inovações tecnológicas sob o trabalho docente, e como este processo promove mudanças na forma como esse trabalho se realiza (presencial, virtual, híbrido), tanto quanto suas consequências para a subjetividade desse trabalhador. Sobre o referencial teórico, esta pesquisa terá como fundamentação os estudos de Karl Marx, David Harvey, François Chesnais, István Mészáros, Christian Laval, Henri Lefebvre, Suzane de Brunhoff, Ricardo Antunes, Tatiana Brettas, bem como os estudos de pesquisadores brasileiros sobre privatização, mercantilização e financeirização da educação brasileira superior. Entre eles, destacam-se as pesquisas de Vera Lúcia Jacob Chaves, Fabíola Grello Kato, Valdemar Sguissardi, dentre outros autores.

Discussões dos dados

É evidente que, especialmente, com o avanço do Ensino a Distância, houveram mudanças significativas no ensino superior privado. Com a popularização de plataforma educacionais e outras tecnologias (plataformas digitais, softwares, inteligência artificial), especialmente durante a pandemia da COVID-19, tornaram-se possíveis grandes mudanças promovidas no trabalho docente, sobretudo como esse trabalho se realiza.

Aparentemente, a cada mudança imposta, no âmbito das políticas públicas educacionais ao trabalho docente (por meio de diretrizes e resoluções), ocorre um impacto direto na forma como esse trabalho se realiza (presencial, virtual, híbrido) e na forma como o trabalhador se modifica externamente (objetividade) e internamente (subjetividade). A implementação do ensino remoto, que, apesar de necessária durante a pandemia da COVID-19, provocou

mudanças repentinas nas práticas pedagógicas para o ambiente virtual, implicando na aquisição de novas habilidades, capacitação e adaptação a tecnologias educacionais.

Observa-se que a questão-chave para a permanência dos estudantes dentro das IES, neste cenário de transição, refere-se à atenção acrescida dada ao ensino a distância. Segundo o Censo da Educação Superior, a modalidade a distância continua atingindo cerca de 4 milhões matrículas em 2022, o que já representa uma participação de 45,9% do total (Brasil, 2023). Esse dado é importante, pois representa o período que marca o avanço do EaD como a principal tendência do setor privado mercantil e demonstra como a evolução desta modalidade vem ocorrendo. Com a pandemia da COVID-19, a utilização de plataformas digitais, como *Google Meet e Zoom,* provocou - ou melhor, acelerou - mudanças de paradigma relacionadas à educação superior.

Sobre o uso de tecnologias digitais utilizadas pela marca Kroton, segundo o site da empresa, as IES vinculadas ao grupo utilizam tecnologias de “experiências educacionais para melhorar os processos de aprendizagem”. Entre as tecnologias empregadas pelo grupo, destacam-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Aprendizagem Adaptativa, videoaulas e webconferências e plataformas de avaliação online. Além disso, a Kroton também tem parcerias com duas empresas estrangeiras de serviços digitais educacionais, como as plataformas *Blackboard e Moodle*, cujas plataformas de gerenciamento de aprendizado permitem a realização de estudos remotos e o desenvolvimento de habilidades em ambiente virtual, além de fornecer conteúdo, comunicação, avaliação e acompanhamento do progresso dos alunos.

Segundo Laval (2019, p. 129), o emprego suplementar de tecnologias de informação, comunicação e gestão não é apenas uma ferramenta útil ao processo de aprendizagem; é uma aposta do mercado educacional mundial para mudar radicalmente as instituições de ensino e a pedagogia. Em outras palavras, trata-se da "[...] eliminação das relações pedagógicas tradicionais e a utilização das novas 'máquinas de ensinar' estão estreitamente relacionadas", onde o papel do professor tende a ser totalmente revisto.

Conclusões

O uso das TIC no ensino superior privado-mercantil pode acelerar o processo de intensificação do trabalho docente, haja vista que esse processo implica na pressão contínua pela elevação da produtividade do trabalho e, por extensão, no aumento do grau de exploração. Além disso, a substituição gradual do trabalho docente por plataformas de ensino automatizadas pode acentuar a marginalização de partes importantes da população e aprofundar as desigualdades que afetam as múltiplas formas de funcionamento das instituições de ensino (Laval, 2019).

Referências

ALMEIDA, Carolina Rezende de et al. **A participação do "Grupo Cogna Educação" na financeirização da Educação Básica do Brasil**. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Censo da Educação Superior. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: Acesso em: 25 out. 2023.

BRETAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. 292 p.

CHAVES, Vera L. J. Educação & Sociedade [online]. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios**,Campinas, 31, n. 111, 2010.

FREITAS, C. **Seis medidas para salvar a educação que foram ignoradas pelo governo.** Entrevista por César Fraga. 2020. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/08/seis-medidas-para-salvar-a-educacao/

LAVAL, Christian**. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA OFERTA DE SOLUÇÕES DIGITAIS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE INCIAL SOBRE A *HOLDING* VASTA EDUCAÇÃO

Carolina Costa da Costa – UFPA/BRASIL /carolc097@gmail.com
Paulo Henrique Borges Ribeiro – UFPA/BRASIL / paulynhog13@gmail.com
Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA /BRASIL/fabiolakato@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O presente texto tem por objetivo discutir o movimento da financeirização da educação a partir do estudo da empresa Vasta Educação e suas ofertas de plataformas digitais para a educação básica. O foco da investigação está na problemática das investidas das empresas educacionais na educação pública. Trata-se de um estudo de caso de caráter descritivo a partir de um levantamento documental dos relatórios de gestão da empresa. A pesquisa indica que para a companhia vê na oferta de serviços digitais para as escolas públicas uma forma importante de captação de recursos públicos e que a adoção desses serviços nas escolas públicas traz alterações significativas na formação pedagógica, gestão escolar e prática docente.

Palavras-chave: Financeirização; Educação básica; Vasta Educação.

Introdução

O presente trabalho se apresenta como o primeiro esboço dos estudos e pesquisa para a construção de uma dissertação de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA, na linha de Políticas Públicas Educacionais, sob orientação da Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato e faz parte do projeto de pesquisa "O ensino privado-mercantil no Brasil: caracterização e análise das estratégias de inserção do capital financeirizado para a oferta educacional" contemplado por financiamento por meio do edital Chamada UNIVERSAL 2021 do CNPq, bem como seu desenvolvimento é fruto de trabalho conjunto realizado dentro das atividades acadêmicas do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação Superior (GEPES), no qual todos os autores deste trabalho estão vinculados.

Este resumo expandido tem como objetivo geral ser mais uma fonte de discussão e estudo sobre a problemática do movimento da financeirização da educação a partir do estudo de uma subsidiária do Grupo Cogna Educação, a Vasta Educação, e suas ofertas de soluções educacionais em plataformas digitais. Como objetivos específicos, este trabalho tenciona

identificar no que consistem os serviços digitais da empresa voltados para a educação básica e investigar, de forma inicial, a existência de investidas da Vasta Educação no setor público. Deste modo, esse resumo se divide em introdução, metodologia, discussão, conclusões e referências.

Metodologia

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso de caráter descritivo e é realizada a partir de um levantamento documental dos relatórios financeiros e informes oficiais direcionados aos acionistas da Vasta Educação, o objeto de estudo, e disponibilizados por essa empresa em que discorrem sobre suas estratégias de gestão e de captação de lucros a partir da oferta de serviços para a educação básica. A análise e discussão são direcionadas por meio da leitura e uso crítico dos estudos já realizados sobre as problemáticas da financeirização da educação, gestão corporativa no âmbito educacional e investidas do setor privado na educação pública.

Discussão

Uma ação primária para esta pesquisa é caracterizar a situação peculiar da Vasta Educação em relação a outras companhias educacionais no Brasil. Isso porque a Vasta é uma empresa de capital aberto em uma bolsa de valores que pertence a outra empresa de capital aberto, a Cogna Educação, maior companhia de serviços educacionais do Brasil e do mundo, segundo a Sustainalytics (Cogna Educação, 2022, p. 18), a mais importante agência global de avaliação de empresas a partir de conceitos ambientais, sociais e de governança.

A Cogna, ainda sob o nome Kroton Educacional, abriu seu capital na B3, a bolsa de valores brasileira, em 2007 e em 2019 anunciou uma reestruturação dos negócios e marcas e esse novo nome, a partir dessa reestruturação, a holding definiu-se como uma coleção de companhias (*collection of companies*) (Cogna Educação, 2019, p. 1) e criou as empresas Platos – para atender clientes corporativos no ensino superior – e Vasta – para vender sistemas e materiais de ensino para as escolas da educação básica – que atuam na vertical de negócios **B2B** (*business to business*), referente a negócios feitos de um empreendimento para outro.

O que se apresenta para a Educação é um modelo de comércio que dá primazia aos objetivos das finanças e da cooptação e maximização dos lucros acionários em detrimento do objetivo pedagógico que as atividades educacionais deveriam priorizar. Essas modificações na forma de realizar e ofertar serviços educacionais fazem parte do movimento de financeirização da economia, movimento de transformação das atividades da economia capitalista atual.

Essas alterações estruturais e de natureza primária que a educação sofre quando é orientada pela lógica mercantil causam uma urgência pelo estudo e análise deste campo por causa das repercussões prioritárias que a educação possui em qualquer âmbito social, mas é importante sinalizar que a financeirização é "sistêmica e de escopo mundial, […] impacta as relações econômicas internacionais e as torna crescente transnacionais, atravessadas por fluxos de capital transfronteiriços capazes de influenciar o comportamento de economias nacionais" (Bastos, 2013, p. 02).

Em outras palavras, a financeirização ocorre a partir das atividades especulativas sobre os ativos financeiros gerados a partir da expropriação dos modos de produção e ela permite essa natureza transnacional pela volatilidade dos fluxos de capitais que abandonam cada vez mais os âmbitos físicos para a realização de suas atividades financeiras.

Uma empresa financeirizada esgarça suas operações entre países conforme o que for mais conveniente jurídica e administrativamente e isso causa uma desregulação sobre a gestão comercial, um desgaste do papel político e legislativo dos países sobre esse fluxo especulativo e uma erosão da governança nacional (Dowbor, 2018, pp. 128 – 129).

A partir dessa descrição das atividades que uma empresa financeirizada pode executar, volta-se para o objeto desta pesquisa e olha-se para a Vasta como empresa de capital aberto em uma bolsa de valores norte- americana. Como a Vasta realizou sua oferta pública inicial (IPO) na NASDAQ, um mercado de ações nova-iorquino, todos os seus demonstrativos financeiros e relatórios de gestão e sustentabilidade são publicados em inglês, direcionados aos acionistas que especulam neste mercado e exigidos pela Comissão de Valores Mobiliários americana, a *Securities and Exchange Commission* (SEC) no idioma original, e pela *Financial Industry Regulatory Authority* (FINRA) – Autoridade Reguladora do Setor Financeiro – agência não governamental contratada pela NASDAQ para investigar qualquer má conduta das empresas operantes neste mercado e para fazer cumprir as regras das operações da bolsa.

Logo, qualquer pesquisa que tencione estudar as operações mercadológicas e financeiras da Vasta terá que fazer seu levantamento no site americano de relação com investidores da empresa. O release dos resultados financeiros do primeiro trimestre, 1Q23 (*first quarter 2023*), foi publicado nesse site e, além de divulgar os resultados financeiros, a holding faz as suas projeções futuras e chama a atenção por anunciar o foco na oferta de produtos e serviços para o setor público, no modelo de comércio **B2G** (*business to governments*), a Vasta visa alcançar o contingente de 32 milhões de alunos do ensino fundamental da rede pública, número que, segundo a própria empresa, é cinco vezes maior que o da rede privada:

> A partir de 2023, a Vasta começou a oferecer seus produtos e serviços ao setor público brasileiro (B2G). Nosso amplo portfólio de soluções de conteúdo central, plataforma digital e produtos complementares, juntamente com soluções de aprendizado personalizadas testadas ao longo de décadas pelo setor privado, agora estarão disponíveis para as escolas públicas de ensino fundamental. O setor público de ensino fundamental no Brasil compreende mais de 32 milhões de alunos, 5 vezes o número de alunos de ensino fundamental do setor privado brasileiro. (Vasta, 2023, [s/p]) [tradução nossa].

Ou seja, com a oferta desses serviços a Vasta tenciona obter um financiamento público considerável para a valoração de seus ativos e, também, para os ativos da Cogna que já conta com a arrecadação das outras subsidiárias. A proposta da Vasta traz a perspectiva de avanço do ensino digital na rede pública, já que é neste âmbito que os produtos da holding se desenvolvem e são executados.

Isso traz a prerrogativa de modificações pedagógicas significativas na educação pública e, mais do que isso, traz indícios da dimensão de privatização da gestão educacional, que foram estudados com base em Adrião (2018), pois, nesse caso, a oferta dos serviços Vasta não é feita para escolas, mas para as secretarias estaduais de educação que são responsáveis pelos planos estaduais de educação, entre outras logísticas:

> Outro destaque de 2023 é que, a partir do primeiro semestre, planejamos começar a oferecer nossos produtos e serviços para clientes do setor público (B2G), além da nossa base de clientes de escolas particulares. Nosso amplo portfólio de soluções de conteúdo central, plataforma digital e serviços complementares nos permitirá acessar um mercado de escolas públicas que precisa das soluções que desenvolvemos ao longo de décadas para o setor privado. Nesse sentido, tomamos algumas medidas para (i) criar, o que acreditamos ser, um portfólio atraente de produtos e serviços, **voltado para as secretarias estaduais de educação** [grifo nosso]; (ii) alocar recursos gerenciais e financeiros para esta nova iniciativa empresarial; (iii) implementar determinadas estratégias de geração de negócios e marketing para o setor público e

> (iv) estabelecer um processo robusto de governança para garantir o mais alto padrão de compliance. (VASTA, 2023, [s/p]). [tradução nossa].

A privatização da gestão educacional ocorre no âmbito das redes públicas de ensino e assume um caráter sistêmico (Adrião, 2018, p. 17) por atuar diretamente através das parcerias, contratos de concessões e das chamadas parcerias público-privadas que "regula a transferência da atividade governamental para organizações lucrativas" (Adrião, 2018, p. 17). O excerto acima mostra que a Vasta sugere que as escolas da educação básica precisam dos serviços ofertados do seu portifólio que foram desenvolvidos para a rede privada e usa isso como justificativa para a investida que tenciona fazer na rede pública ainda que não explique quais são as necessidades da escola pública em relação a serviços tecnológicos e digitais da rede privada.

A Vasta já ficou responsável, no momento de sua criação, pela subsidiária Somos Educação atuando como a marca de relacionamento com os clientes e que, à época, contava com um faturamento de R$ 800 milhões por ano (Cogna Educação, 2019, p. 3) e é por meio dessa subsidiária que a Vasta administra todo o portifólio de soluções digitais, para ensino, para a gestão escolar e soluções complementares para seus clientes.

Para essa pesquisa, destaca-se a oferta para a gestão escolar que contém quatro plataformas digitais: **Educbank**, ecossistema financeiro que fornece subsídios para as escolas; **Livro fácil**, plataforma digital de venda dos livros didáticos; **Phidelis**, software de gestão online que unifica toda a gestão escolar em um só lugar, gerindo as relações entre escola x docentes, escola x alunos e escola x pais e responsáveis em um único ambiente digital e **Emme**, plataforma de serviços de marketing e assessoria pública para as escolas.

Como é possível perceber, a Vasta possui plataformas que almejam responder a cada parte da gestão educacional, uma escola que adquire os produtos de gestão escolar da empresa entrega cada etapa do gerenciamento escolar para essas plataformas, do financeiro até o relacionamento interpessoal dentro da escola, além da oferta de plataformas digitais de formação continuada para os professores.

Conclusão

A partir desta breve descrição de algumas estratégias de mercado da Vasta Educação voltadas para a oferta de serviços digitais para a educação básica no setor público, bem como a descrição sua natureza de empresa financeirizada, chegamos a uma primeira conclusão para esta pesquisa de que toda a lógica mercantil abarcada pelo capital especulativo cada vez mais tem passe livre para realizar investidas na educação básica e pública, fazendo com que esta se torne subordinada a operações mercadológicas orientadas pela financeirização da educação.

A pesquisa também indica a possibilidade do ensino nas escolas públicas se tornar cada vez mais mediado pelas tecnologias digitais, estabelecendo mudanças alarmantes nas práticas pedagógicas da formação básica, no modo de gestão escolar e na jornada docente.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BASTOS, P. P. Z. **Financeirização, crise, educação: considerações preliminares**. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 217, mar. 2013.

COGNA EDUCAÇÃO. **Comunicado ao mercado: Nova estrutura de negócios e marcas.** 2019. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/513bd695-1f6d-431c-b1c6-99c166451409_Comunicado%20Reestrutura%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 22/09/2023.

DOWBOR, Ladislau. **A Era do Capital Improdutivo.** Editora Autonomia Literária. São Paulo, 2018.

VASTA EDUCAÇÃO. Investors Relations. **Press Release: 1Q23.** 2023. Disponível em: Vasta Platform First Quarter 2023 Financial Results | Vasta Platform Limited. Acesso em: 22/09/2023.

TRABALHO DOCENTE E PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR FINANCEIRIZADA: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES ESCRITAS (2013-2023)

Elioenai Silva Lazamé – UFPA/BRASIL/elioenaisilvalazame@gmail.com
Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA/BRASIL/fabiola_kato@hotmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: Este resumo apresenta o mapeamento das publicações sobre financeirização na educação superior, trabalho docente e plataformas digitais, a partir da busca em duas bases de pesquisa, CAPES e BDTD, no período de 2013-2023, para categorizar os eixos temáticos que vem sendo discutidos nessa área. Encontramos 23 produções, agrupadas em cinco eixos, sendo eles: governança corporativa, financeirização da educação superior, financiamento estudantil. Plataformas digitais e trabalho docente. Como resultados, a pesquisa apontou os eixos temáticos financeirização da educação superior e trabalho docente com o maior número de produções. com evidente fragilidade de estudos sobre o objeto da minha tese a relação do trabalho docente e as plataformas digitais, evidenciando um campo que merece estudo.

Palavras-chave: Educação Superior Financeirizada; plataformização; Trabalho Docente.

Introdução

A financeirização da Educação Superior Privado se assenta sobretudo pelas políticas de incentivo e acesso com o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), sendo o Estado federal o principal responsável pelo financiamento e isenções (Bressan, 2020).

Em 2007, com a concessão de títulos de propriedade na bolsa de valores em que ocorreu a oferta pública de ações com a inserção inicialmente de grupos educacionais empresariais de capital aberto como Anhanguera, Pitágoras e Estácio de Sá na bolsa brasileira de valores (Bovespa) e desde então, novos conglomerados têm se inserido nesse movimento de compra e venda de ações como Kroton, Yduqs, Ser Educacional, Ânima e Bahema.

Para tanto, com intuito de aumentar a rentabilidade acionária dessas holding, há a adoção do modelo de governança corporativa, além da aquisição de estratégias mercadológicas, dentre elas podemos citar a compra de plataformas digitais que apresenta repercussão no trabalho de docentes vinculados a estas instituições de ensino superior.

Desse modo, esse estudo é um recorte da pesquisa em andamento a nível de doutorado que possui como objeto trabalho docente e plataformas digitais no grupo ser

educacional/UNAMA-Amapá. Realizamos um levantamento de literatura objetivando mapear as produções acadêmicas sobre a temática. Além desta introdução e considerações finais, descrevemos a metodologia e a discussão dos dados da pesquisa.

Metodologia

Realizamos mapeamento bibliográfico inicial, compreendendo o período entre 2013-2023, nas bases de pesquisas CAPES e BDTD. Utilizamos como descritores para a busca: *financeirização da educação superior privado mercantil; financeirização e governança corporativa na educação superior; governança corporativa na educação superior; trabalho docente na educação superior privado mercantil; plataformas digitais; Ser Educacional S.A.* Os estudos encontrados foram selecionados a partir do título, resumo e palavras-chave. Após, classificamos e apresentamos os trabalhos relativos a temática.

Discussão dos dados

Como resultado da coleta obtivemos 23 (vinte e três) produções escritas que tratam da financeirização da/na Educação Superior privada, as estratégias mercadológicas adotadas por grupos educacionais empresariais conforme especificação na tabela abaixo.

Tabela 1 – Número de trabalhos que tratam sobre Educação Superior Financeirizada, trabalho docente, plataformas digitais - BDTD e Catálogo de tese e dissertações/CAPES (2013-2023)

Ano	Catálogo de teses e dissertações/CAPES	BDTD	Total
2013	-	-	-
2014	-	1	1
2015	-	-	-
2016	1	1	2
2017	-	-	-
2018	1	2	3
2019	2	3	5
2020	4	1	5
2021	2	-	2
2022	3	1	4
2023	1	-	1

Total	14	9	23

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na Tabela 1 é possível verificar que no período em estudo foram encontrados 23 trabalhos, sendo nove teses e quatorze dissertações. No Catálogo de tese e dissertações/CAPES constam 14 publicações, enquanto na BDTD foram encontrados 9 relatórios de pesquisa sobre a temática em tela. Houve ausência de produção em ambas as bases consultadas nos anos de 2013, 2015, 2017. O maior volume de produção científica foi verificada nos anos de 2019, 2020 e 2022.

Do conjunto de trabalhos 10 fazem parte do PPGED- UFPA, 3 são do PPGED-UFRJ e as demais pertencem aos programas de pós-graduação das regiões sul e sudeste e centro oeste. Sendo assim, podemos dizer que os estudos voltados para essa temática estão tendo maior incidência no PPGED-ICED/UFPA no Estado do Pará.

Com relação aos grupos empresariais educacionais mais investigados nas pesquisas temos Estácio/ YDUQS participações S.A, Adtalem Global, Bahema, Kroton Educacional, Grupo Eleva e Grupo Positivo, Ser Educacional UNAMA/PA e FAMA/AP.

Após esse levantamento inicial, buscamos então mapear como estavam estruturadas as publicações a respeito desse tema, o que elas tratam e quais as possíveis lacunas nesse campo de pesquisa. A Tabela 2 contribui para a identificação de como estão distribuídas as publicações de acordo com eixos temáticos.

Tabela 2- Levantamento das Produções Escritas por Eixo Temático (CAPES e BDTD, 2013-2023)

ANO	Plataformas digitais	Governança corporativa	Financiamento estudantil	Financeirização da educação superior privada	Trabalho docente
2013	-				
2014					1
2015					
2016		1		1	
2017					
2018			1	2	
2019			2	1	2
2020		2		3	

2021					2
2022	1	1	1	1	
2023					1
total	1	4	4	8	6

Elaborado pela autora (2023).

Eixo Temático 1: Financeirização da educação superior privada

A temática financeirização da educação superior privada apresentou 8 publicações e se constitui nas bases consultadas como o eixo com o maior número de trabalho no período em estudo, o que sinaliza o interesse dos pesquisadores por esse tema. Houve no ano de 2020 o maior volume de trabalho (3 publicações). A ausência de produção foi observada nos anos de 2013, 2014,2015, 2017 e 2021.

Os autores Souza (2022); Filho (2016); Sousa (2018); Tavares (2019); Costa (2020); Monteiro (2020); Soares (2018) e Nogueira (2020) de maneira geral discutiram sobre as vantagens obtidas pelos grupos educacionais, a partir da financeirização do ensino superior privado, juntamente com as políticas implementadas pelo Estado por meio do Fies e do ProUni, que têm sido um dos principais mecanismos de atração dos grupos educacionais empresariais. estrangeiros, intensificando a expansão pela via privada e a financeirização do ensino superior privado brasileiro.

Eixo Temático 2: Financiamento estudantil

O eixo financiamento estudantil apresentou 4 publicações nas bases consultadas. Autores como Sousa (2019); Santos (2018); Reis (2019); Souza (2022) de maneira geral se debruçaram a investigar a temática. Evidenciou-se que as políticas estatais pós CF/1988-LDB, FIES e Prouni- contribuíram significativamente para expansão privado mercantil da educação superior e são políticas que expressam contradições, além do que estas ações estatais deram grande aval para que o processo de financeirização se instalasse na educação, o que consolida a mercantilização do ensino.

Eixo temático 3: Governança Corporativa

Com relação ao eixo governança corporativa foram selecionadas 4 produções cientificas que trataram da temática. Os autores Cordeiro (2020); Oliveira (2020); Silva (2022); Vilela (2016) mostram que o cenário educacional superior privado brasileiro com vistas a adoção da governança corporativa, dar ênfase a padronização das atividades pedagógicas, material didáticos, e outros insumos pedagógicos com intuito de maximizar os ganhos acionários.

Eixo temático 4: Trabalho docente

A temática trabalho docente na educação superior privada apresentou 6 publicações e se constitui nas bases consultadas como o segundo eixo com o maior número de trabalho no período em estudo, o que sinaliza o interesse dos pesquisadores por esse tema. Estudiosos como Bechi (2019); Junior (2022); Sebim (2014); Laredo (2023); Gomes (2021); Aparecido (2021) debruçaram -se a investigar a educação superior financeirizada, e as implicações para o trabalho docente, tendo como *lócus* das pesquisas grupos educacionais empresariais. De forma geral, aponta-se que as novas regulações adotadas pelo modelo de acumulação flexível que aumenta a eficiência e a produtividade dos trabalhadores docentes submetendo-os a condições precárias de trabalho.

Eixo temático 5: Plataformas digitais

A dissertação de Junior (2022) nomeada Plataforma Digital Google Forms na Educação: Práticas e Perspectivas. Conclui que as plataformas digitais tiveram a finalidade de encurtar distancias, facilitar a transmissão de conteúdo e análise de resultados, abrindo espaço para discussões futuras, mais aprofundadas, sobre a utilização das plataformas digitais e a prática docente.

Vale ressaltar, que no conjunto de estudos que compõe o mapeamento da literatura em tela não encontramos nada diretamente relacionado objeto da minha tese que é a relação do trabalho docente e as plataformas digitais demonstrando que esse é um campo que merece ser estudado.

Conclusões

O levantamento revelou que, os eixos mais recorrentes nas pesquisas incluem financeirização da educação superior privada, a governança corporativa, o financiamento estudantil, trabalho docente e a atuação de grupos empresariais nesse cenário são os mais recorrentes. Pesquisas relacionadas ao trabalho docente e plataformas digitais precisam ser desenvolvidas, pois apresentam um grande hiato.

Desse modo, a temática proposta é necessária na pesquisa acadêmica brasileira, sobretudo por ser um movimento global. Compreender esse fenômeno é fundamental para a organização da classe trabalhadora na disputa da hegemonia, e na tomada de decisões rompendo com políticas educacionais que atendam os interesses do capital em detrimento da exploração do trabalhador(a).

Referências

BRESSAN**, Lucas.** Financeirização na Educação Superior Privada: Uma Análise do Fenômeno nos Governos Lula e Dilma**. Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, p. 143-175 maio – agosto 2020**.**

SOUZA, Matheus Lucas Silva de. Programa de Financiamento Estudantil (Fies) no Contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Uma Análise da Expansão e **Privatização do Ensino Superior no Brasil e no Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação do Rio Grande do Norte, 2022.

SILVA, Pania Pires dos Santos e. A Governança Corporativa No Ensino Superior **Privado Com Fins Lucrativos: O Modelo Institucional Da Estácio/Yduqs Participações S.A. No Período De 2007 A 2020**. 2022. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 2022.

JUNIOR, Max Castor Rodrigues**. Plataforma Digital Google Forms na Educação: Práticas e Perspectivas**. 2022. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte, 2022.

SOUZA, Samantha Castro Vieira de. A Financeirização e a Atuação de Grupos **Estrangeiros no Ensino Superior Privado no Brasil: o caso da Adtalem Global Education/Wyden**. 2022. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 2022.

SOUSA, Leila Maria Costa. **Financeirização Da Educação Superior Privado Mercantil: Implicações Sobre o Financiamento Estudantil da Estácio Participações S.A**. 2019. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 2019.

SOUZA, Reinaldo Antonio do Amor Divino de. **Movimento Estudantil (ME) na Universidade da Amazônia (UNAMA)/Ser Educacional S.A: do auge ao declínio**. 2019. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 2019.

BECHI, Diego. **A Subjetivação Capitalística como Mecanismo de Precarização do Trabalho Docente na Educação Superior Brasileira**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação de Passo Fundo, 2019.

REIS, Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos. F**inanciamento Estudantil nas Instituições Privado-Mercantis de Ensino Superior no Brasil: o caso da Kroton Educacional**. 2019. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 2019. Hellen Balbinotti Costa (2020)

COSTA, Hellen Balbinotti. **Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, 2020.

CORDEIRO, Tarcísio da Silva. **O Modelo de Gestão da Unama com a sua aquisição pelo grupo Ser Educacional S.A. (2014-2018)**. 2020. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 2020.

SANCHES, Sandy Bouth. **O Ensino Superior Privado-Mercantil a Distância: O Caso da Laureate Brasil**. 2020. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, 2020.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Financeirização no ensino superior: a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, 2019.

NOGUEIRA, Heryka Cruz. **Privatização mercantil da educação superior em contexto de regulação transnacional – o caso FAMA/KROTON do Amapá, Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2020.

OLIVEIRA, Daniela Cristina da Silva. O Papel da Governança Corporativa e Suas **Práticas o caso de uma Instituição de Ensino Superior Privada**. 2020. Dissertação- Programa de Pós-graduação em Administração da Faculdade Metropolitana Unidas UFRJ, 2020.

FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR

Maria Caroline Cavalcante dos Santos/ UFPA/Brasil/carollcavalcante98@gmail.com
Maria Edilene da Silva Ribeiro/ UFPA/BRASIL/mariaedilene@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo simples: O presente resumo tem como objetivo analisar no contexto da financeirização, o ensino a distância na Universidade Pitágoras Unopar. A metodologia adotada parte do levantamento bibliográfico, com abordagem qualitativa e análise documental. Os resultados evidenciam que a Universidade Pitágoras Unopar se constitui como uma das principais IES que atuam no ensino a distância no Brasil, e favoreceu a expansão do grupo Kroton/Cogna, e consequentemente, a lucratividade por meio de ações que são negociadas em bolsa de valores.

Palavras-chave: Financeirização; EaD; Kroton; Unopar.

Introdução

A financeirização do ensino superior vem ocorrendo pelo processo de expansão desse nível de ensino, sobretudo, a partir de 2007 quando os grupos educacionais abriram seu capital na bolsa de valores de São Paulo (BM&FBovespa)[19] e se expandiram por meio de instituições de ensino superior (IES) privadas com nomes diferentes, representadas por "marcas"[20] para expansão dos mesmos, a exemplo da Universidade Pitágoras Unopar que pertence ao grupo Kroton/Cogna Educação.

Neste sentido, a financeirização no ensino superior privado-mercantil atende aos interesses dos detentores do capital que criam necessidades para reprodução do sistema capitalista em busca de se expandir e ganhar mercado. No setor educacional, se fortalece pela flexibilização das políticas públicas educacionais e seus itinerários formativos que permitem a entrada do setor privado-mercantil no ensino superior, e vem utilizando a educação como mercadoria por meio de vendas de cursos superiores, sobretudo no formato de ensino a distância.

Neste resumo, discorremos sobre os principais achados da dissertação concluída que teve como objetivo geral, investigar como a financeirização do ensino superior privadomercantil contribuiu para a expansão do ensino a distância na Universidade Pitágoras

[19] Grupos educacionais que abriram seu capital em 2007: Anhanguera, Kroton, Estácio, Ser Educacional e Ânima. (CHAVES, 2019).
[20] Para os grupos educacionais as marcas são denominadas por instituições de ensino com nomes diferentes, mas que pertencem a um único grupo. Exemplo: Unopar, Anhanguera, Iuni e Unic pertencem ao grupo Kroton/Cogna.

Unopar e do grupo Kroton/Cogna no período de 2011 a 2020. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e teve como principal fonte de informações os documentos da instituição pesquisada e de sua controladora Kroton/Cogna.

Metodologia

A metodologia adotada parte do levantamento bibliográfico com autores que discutem sobre a financeirização do ensino superior como Brettas (2020), Chesnais (1996) e Sguissardi (2008) que fundamentam teoricamente a análise de documentos jurídicos que respaldam a educação a distância (EaD) e de documentos da Kroton/Cogna sobre o EaD na Unopar.

Apontamentos sobre o processo de financeirização na Universidade Pitágoras Unopar

No desenvolvimento da pesquisa, identificamos que o processo de financeirização do ensino superior privado-mercantil contribuiu para a expansão do ensino a distância na Universidade Pitágoras Unopar e, consequentemente, do grupo Kroton/Cogna, no período de 2011 a 2020, devido a configuração do sistema capitalista, do Estado neoliberal em reforma desde meados dos anos de 1990, que vem incidindo em modificações nas legislações referentes ao ensino superior.

Conforme Brettas (2020) a financeirização se constitui uma das características fundamentais do projeto burguês de dominação, fundamentada pela expansão da esfera financeira frente a esfera produtiva que se organiza pela demanda do sistema capitalista para viabilizar a retomada da rentabilidade e, portanto, das taxas de lucro por meio da especulação financeira.

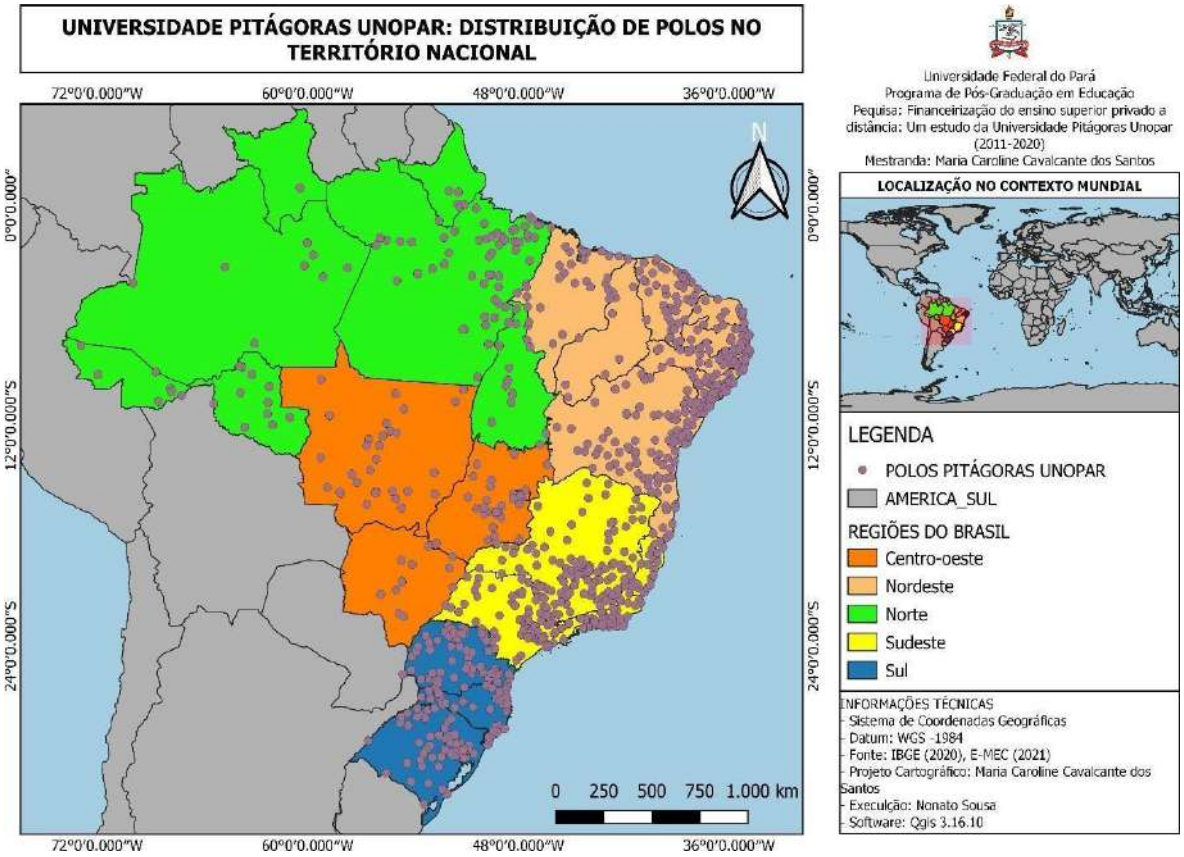
Segundo Chesnais (1996) a especulação financeira está empregada por um estilo de acumulação, no qual é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros, por meio de fundos mútuos, e fundos de pensão que agem sob a lógica financeira lucrativa.

A Universidade Pitágoras Unopar participa do processo de financeirização via expansão do ensino a distância na Kroton/Cogna, tendo em vista que a Kroton negocia ações em Bolsa

de Valores. Essas ações estão diretamente relacionadas às suas atividades educacionais. (Santos, 2023).

Além disso, identificamos que a instituição, predominantemente, a marca "Unopar" no grupo Kroton/Cogna possui forte participação na criação de IES, no qual foram criadas 4 (quatro) no ano de 2019, e mais 4 (quatro) em 2020, e 7 (sete) mudaram de nome em 2020 para incluir a marca "Unopar". Ou seja, a Kroton/Cogna possui a 9 (nove) instituições de ensino superior com a marca Unopar, utilizando o mesmo *site* com oferta de cursos superiores a distância, os mesmos polos EaD, e atendendo todas IES pela marca Unopar. (Cogna, 2021).

Mapa 1 - Criação e distribuição de polos de EaD no Brasil – Unopar (2011-2020)



Fonte: Santos, 2023, p. 111.

O mapa evidencia que no período de 2011 a 2020 foram criados aproximadamente 1.179 polos EaD no total, com o destaque para a região nordeste (33%). Esses dados condizem com os relatórios da Kroton, ao mencionar que priorizam aquisições de IES que sejam localizadas

nas regiões de maior crescimento do PIB do Brasil, como Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Bem como onde as marcas/IES são conhecidas. (Kroton, 2014).

Devido a criação e expansão de polos EaD, consequentemente as matrículas na Universidade Pitágoras Unopar vem aumentando, no ano de 2020 a referida instituição deteve cerca de 405.395 matrículas, sendo 395.414 na modalidade a distâncias, o que representou cerca de 97,5% da atuação de EaD naquele ano. Nos anos de 2012, 2013 e 2019, representou cerca de 79% no segmento EaD. Em 2020 representou aproximadamente 73%. (Santos, 2023).

A Universidade Pitágoras Unopar é uma das principais marcas atuantes do grupo Kroton/Cogna, devido sua participação majoritária nas matrículas EaD. Dessa forma, a Unopar é responsável por grande parte da oferta e dos ingressos de cursos superiores nessa modalidade, sobretudo pela formação dos jovens e adultos da classe trabalhadora deste país.

Com isso, a Unopar é uma das principais IES atuantes no ensino a distância em nível superior no Brasil, tendo em vista sua constituição no mercado, no caso, líder nas matrículas EaD entre as vinte maiores[21] IES privadas no país, liderando o *ranking* desde 2009 a 2019.

Evidenciou-se, ainda que, a Kroton/Cogna junto com suas marcas/IES, sobretudo a Universidade Pitágoras Unopar alavancou as estratégias de *marketing* para expansão no mercado educacional, com início de plataformas digitais a partir de 2014, com a criação das plataformas *Kroton Learning System 2.0*, o Canal conecta e o EaD Premium. (Kroton, 2016).

As estratégias de *marketing* utilizadas na Kroton/Cogna e na Universidade Pitágoras Unopar revelam que a publicidade e propaganda são os centros de persuasão na busca de atrair os alunos/clientes para o consumo de cursos EaD, com diversificações nas formas de ingresso, e tipos de financiamentos oferecidos pela instituição (Santos, 2023).

Conclusão

A Universidade Pitágoras Unopar se expandiu via cursos à distância no contexto de financeirização do capital, foco central da dissertação de mestrado desenvolvida. É possível perceber que a disseminação de cursos a distância está relacionada ao discurso neoliberal privatista e com a lógica empreendedora pela baixa qualidade de ensino, uma vez que o foco, é o lucro.

[21] Uniasselvi, Unopar, Unip, Estácio de Sá, Uninter , Universidade Cesumar , Anhanguera, Unifael , Universidade Cruzeiro do Sul , Universidade Nove de Julho, Universidade Cidade de São Paulo, Universidade de Franca, Uniplan, Universidade Anhembi Morumbi, Unisa, Uminassau, Centro Universitário Facvest, Centro Universitário Claretiano. (Santos, 2023).

Para Antunes (2023) a lógica empreendedora está ligada ao sistema capitalista que busca precarizar o trabalho, presenciando atualmente o *teletrabalho* e *home office*. Em outras palavras, a implementação do EaD no ensino superior privado é mais uma faceta do capitalismo que busca precarizar o trabalho, seja ele mão de obra física ou *online*/digital.

Portanto, a referida instituição também vem se utilizando de *marketing* em cursos superiores com foco ao "perfil empreendedor" cuja proposta ideológica é privatista e concorrencial. Disseminam a ideia da necessidade dos alunos/trabalhadores desenvolverem competências inovadoras para conseguir o sucesso no mercado de trabalho, e esconde as facetas da precarização do empreendedor "dono de si mesmo" sem aparos legais de seguranças trabalhistas.

Referências

ANTUNES, Ricardo, et al. **Icebrgs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

HESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução: Silvana FinziFoá. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

COGNA EDUCAÇÃO. **Lista de mantenedora e mantidas**. 2021. Disponível em: https://ri.cogna.com.br/a-kroton/lista-de-mantenedoras-e-mantidas/. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, Maria Caroline C. dos S. **Financeirização e Expansão do Ensino a Distância na Universidade Pitágoras Unopar**. 2023. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Formulário de referência.** 2014. Disponível em: https://www.grupoccr.com.br/ri2014/en/pdf/formulario-de-referencia.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Relatório de sustentabilidade**. 2016. Disponível em: https://www.esgcogna.com.br/relatorios/relatorios-de-sustentabilidade/. Acesso em: 22 ago. 2022.

UM OLHAR SOBRE O CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA: LIMITES E DESAFIOS NA AÇÃO DOS CACS

Marilene da Silva Feijão Pereira / UFPA/BRASIL/marilene.pereira@iced.ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo Simples: O objetivo deste trabalho é analisar à atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS/FUNDEF/FUNDEB) no que tange à aplicação dos recursos destinados ao financiamento da educação básica pública no contexto do Estado Capitalista, a partir de produções acadêmicas. Adotou-se como metodologia a pesquisa teórica e documental de teses e dissertações. Os estudos sinalizam que a atuação dos conselheiros do CACS tem sido limitada em razão de diversas dificuldades entre as quais figuram a falta de formação dos conselheiros, forte concentração de poder das secretarias de educação sobre os CACS e falta de infraestrutura adequada para realização das atividades.

Palavras-chave: Controle Social; Estado; Política Pública

Introdução

O presente trabalho é parte de pesquisa referente à tese, ainda em curso, do Programa de Pós-Graducação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA e versa sobre a atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social no âmbito do CACS/ FUNDEF e FUNDEB. Nesse sentido, esta pesquisa tem como escopo analisar a atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (CACS/FUNDEF/FUNDEB) referente à aplicação dos recursos destinados ao financiamento da educação básica pública no contexto do Estado Capitalista, levantada a partir dos Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES e Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD).

Para tanto, indaga-se: que fatores as produções acadêmicas têm identificados como limitadores da atuação dos conselheiros que compõem os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social no âmbito FUNDEF e FUNDEB?

A Lei Federal nº 14.113/2020, em seu Art. 30 enfatiza que "referente à fiscalização e o controle em relação à aplicação da totalidade dos recursos dos Fundos". Ademias, o inciso IV deste artigo explicita que à fiscalização e o controle serão exercidos pelos respectivos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social dos Fundos, regulamentados nos artigos 33 e 34 da referida lei.

Para além do aspecto legal, compreender o controle social no capitalismo contemporaneo é uma necessidade que se impõe sobre os estudos critícos. Nesse sentido, para Mészáros (1993), o controle social, na atual fase do capitalismo, ocorre na medida em que o controle do sistema do capital incide e domina tanto a classe trabalhadora quanto a sociedade em seu conjunto ou, em sentido diametralmente oposto, na perspectiva de um sistema de controle associado a um amplo e inclusivo projeto social construído a partir da luta dos trabalhadores, tendo como aspiração a superação da exploração e a construção de uma sociedade socialista.

Ao conceber o Estado como organização social dividida em classes, é razoável que se pense como as políticas públicas por ele efetivadas refletem esse interesse dual entre capital e trabalho. Assim, a política de fundos caracteriza-se como expressão desse Estado, majoritariamente influencia as políticas públicas, incluindo o FUNDEB, pelos interesses do capital. No entanto, esse processo não ocorre sem contradições e resistência dos que vivem do trabalho. A resistência no âmbito do FUNDEB se dá, em certa medida, por meio do acompanhamento e controle social.

De acordo com Davies (2000, p. 9), o recurso destinado pelos entes federados e pela União:

> É um mecanismo com traços neoliberais, pois propõe basicamente uma redistribuição, entre governo estadual e as prefeituras, de uma parte significativa (20%) dos recursos já vinculados constitucionalmente à educação[...]. Em outras palavras, o FUNDEB é mais uma proposta de racionalização dos gastos públicos segundo uma lógica quantativista e se baseia no pressuposto de que os recursos são suficientes, porém mal distribuídos entre os governos.

Torna-se evidente a importância do papel dos mecanismos de controle social na garantia da participação efetiva e de qualidade dos diferentes segmentos representativos da sociedade civil organizada. Entretanto, salienta-se que no modelo capitalista de produção a situação é delineada pelas relações políticas e econômicas vigentes. De acordo com essa lógica, "os

homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem [...] e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Marx, 2003, p. 21).

Para Bassi, Fernandes e Gemaque (2019), Davies (2000) e Pinto (2019) consideram que existem limitações técnicas no controle e na aplicação dos recursos financeiros, bem como fragilidades no trato com as políticas de financiamento da educação. Portanto, é necessário enfrentar o desafio de vigiar os gastos dos recursos financeiros para além da função específica de fiscalizar. Nesta direção, Braga (2011, p. 161) diz que:

> Esses conselhos apresentam-se repletos de possibilidades de funcionarem como campo de luta pela efetivação de direitos no campo educacional, seja pelo seu aspecto técnico, na fiscalização das despesas, seja no exercício da prática democrática e no avanço nas trincheiras decisórias sobre os rumos e a gestão da educação nos municípios.

Corroborando a ideia de Braga, Anderson (1976) adverte que os que lutam para superar as relações capitalistas de produção da existência, por estas serem essencialmente excludentes, devem aprender a não transgredir princípios ideológicos e teóricos; afinal estes não são meros elementos retóricos, mas expressão de uma escolha epistemológica comprometida com transformação social e edificação humana ou mesmo aquilo que Freire (1987) chamou de vocação do “ser mais”.

Segundo Davies (2000), enfatiza que os artifícios criados pelos gestores públicos têm subtraído recursos da educação e que é preciso cumprir pelo menos a aplicação de percentuais mínimos previstos constitucionalmente. Ratifica-se a importância do trabalho, que visa a analisar a atuação dos CACS frente à aplicação, acompanhamento e fiscalização dos recursos do FUNDEF/FUNDEB.

Metodologia

A realização desse estudo é de base teórica e documental, e foi realizada durante os meses agosto de 2022 a junho de 2023 tendo como recorte os trabalhos publicados nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) acerca da atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS/FUNDEF/FUNDEB). Posteriormente foi utilizada a Revisão Integrativa de Literatura (RIL) que é uma pesquisa que busca identificar, analisar e sintetizar informações de diferentes

estudos sobre um tema específico, obedecendo a critérios pré-estabelecidos de coleta e análise de dados.

Para seleção dos trabalhos que forneceram embasamento teórico a este estudo, foi utilizada a técnica do PVO, proposta por Biruel e Pinto (2011), com base nas técnicas de pesquisa e revisão já empregadas pela Biblioteca Cochrane[22] e pela BVS/BIREME[23]**.** Essa técnica consiste em delimitar os parâmetros de busca através de três pontos norteadores, quais sejam: Participante, ou Problema (**P**): *FUNDEF e FUNDEB*; Variável (**V**) - *CACS*; (*Outcomes*, desfecho, resultado ou efeito): *O panorama da produção científica sobre o Controle Social dos Recursos públicos destinados ao FUNDEF e FUNDEB* (**O**). Nesse sentido, a questão norteadora consistiu em: *qual o panorama da produção científica sobre o Controle Social dos Recursos públicos destinados ao FUNDEF e FUNDEB?*

A escolha dos descritores "CACS" e "FUNDEF" ou "FUNDEB" está relacionada à sua relevância no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à gestão dos recursos e à participação social na área da educação. Esses descritores permitem direcionar a pesquisa para explorar aspectos específicos relacionados ao controle social, aos fundos educacionais e seus impactos no sistema educacional como um todo.

A investigação identificou de um total de 613 entre dissertações e teses nas bases de dados pesquisadas. A maior parte dessas publicações foi encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com um total de 585 trabalhos, enquanto a Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) contribuiu com 28 documentos.

Após a triagem inicial, foi possível excluir 533 trabalhos que não atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos para o estudo. Essa etapa de triagem permitiu uma seleção mais precisa e direcionada das publicações relevantes. Dos 80 trabalhos restantes, todos foram analisados em detalhes.

Durante a análise dos 80 trabalhos, foi necessário excluir 51 deles devido a diferentes razões, como falta de relevância para o tema de pesquisa, inadequação ao escopo do estudo ou limitações metodológicas. Ao final dessa etapa de análise, restou um total de 29 trabalhos entre dissertações e teses, que após leitura refinada, foram consideradas adequadas e relevantes para a investigação em curso 20 trabalhos, sendo 17 dissertações e 03 teses.

[22] Organização sem fins lucrativos que visa estabelecer métodos e procedimentos pra proceder pesquisas e revisões em saúde de alta qualidade. Para saber mais, acessar: <https://www.cochranelibrary.com/>.

[23] A Biblioteca Virtual em Saúde foi estabelecida em 1998 como um modelo, estratégia e plataforma para coordenar as técnicas de pesquisa em saúde na America Latina e Caribe, é coordenada pela BIREME e Biruel e Pinto (2011) citam que essa instituição já utilizava a técnica PVO. Para saber mais, acessar: <https://bvsalud.org/sobre-o-portal/>.

Portanto, os resultados da revisão sistemática indicam que, dos 613 trabalhos identificados inicialmente, 20 produções entre dissertações e teses foram consideradas incluídas e analisadas para a realização do estudo. Essa seleção cuidadosa permitirá uma análise mais aprofundada e focada nos trabalhos mais pertinentes ao tema de pesquisa.

Resultados parciais e discussão

Ao analisar à atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS/FUNDEF/FUNDEB) no que concerne aos recursos destinados ao financiamento da educação básica pública no contexto do Estado Capitalista, a partir de produções acadêmicas, obteve-se dados objetivos que não apenas apontam para questões reais sobre as quais operam os conselheiros, como também entende-se há necessidade de novos estudos para compreender melhor essa realidade.

A partir dos descritores “CACS END FUNDEF” e “CACS END FUNDEB” a presente pesquisa mostra que de um total de 613 teses e dissertações identificadas nas bases de dados pesquisadas, a CAPES concentrou a maior produção, com um total de 585 trabalhos acadêmicos, enquanto a BDTD apresentou apenas 28.

Em razão da definição de um segundo critério (título) obteve-se de 80 trabalhos, que após exclusão em função da leitura dos resumos restaram apenas 20 trabalhos, sendo 17 dissertações e 03 teses. Destarte, os resultados da pesquisa evidenciam que das 613 produções acadêmicas, inicialmente identificadas, somente 20 trabalhos estão sendo considerados para o efetivo desenvolvimento deste estudo, dado o rigor acadêmico do fazer científico.

Ademais, em uma análise preliminar as produções acadêmicas apontam como limitadores da atuação dos conselheiros do CACS FUNDEF/FUNDEB a falta de formação dos conselheiros- principalmente por apresentarem dificuldades em entender as contas do FUNDEB - inviabilizando a análise de assuntos técnicos; infrequência de representantes da sociedade civil nas reuniões; falta de infraestrutura para realização de visitas, ausência de reposição de vacância quando se trata de representações dos segmentos da sociedade civil; forte concentração de poder das secretarias de educação sobre os CACS; pouca efetividade no acompanhamento e controle social dos recursos do fundo. Tal fato chama atenção para a necessidade de superação deste cenário visando à garantia plena das condições para atuação

dos conselheiros, o que também pode contribuir para melhorar a aplicação dos recursos públicos na educação básica pública nacional.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Acesso em: 17 ab. 2022.

_____. FUNDEF. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em 26 mar 2021.

_____. FUNDEB. LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em 26 mar 2021.

_____. FUNDEB. LEI Nº 14.113, de 25 de Dezembro de 2020. 1988. Brasília, DF, 25 de dez.2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em 26 mar 2021.

ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. Porto: Afrontamento, 1976.

BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; GEMAQUE, R. G. Remuneração de Professores da Educação Básica em Tempos de FUNDEB, PSPN e PNE 2014-2024. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação,** Porto Alegre, v. 9, n. 4, p. 1-5, 2019.

BRAGA, M. V. A. **O controle social da educação básica pública:** a atuação dos conselheiros do FUNDEB. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DAVIES, N. **Verbas da Educação:** o legal x o real. Niterói: Editora UFF, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2003.

MÉSZAROS, I. **A necessidade do controle social.** São Paulo: Ensaio, 1993.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa**, v. 52, p. 24-40, 2019.

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Rev. Brasileira de fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2023.

FORMA DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO E JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA – RORAIMA

Clarisse Beatriz Benjamim Lima – UFPA/BRASIL/clarissbenjamim@gmail.com
Dalva Valente Guimarães Gutierres – UFPA/BRASIL/dalva.valente@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O estudo é parte dos resultados da pesquisa PIBIC/2022-2023 que tratou acerca da carreira e da remuneração dos professores municipais de Porto Velho/RO e tem como objetivo analisar dois componentes da carreira: a forma de ingresso na carreira; e a jornada de trabalho docente. Por meio de pesquisa documental, analisaram-se os Planos de Carreira, Editais de Concurso e os dados da situação funcional por vínculo docente em Porto Velho do *site* do INEP. Constou-se que o ingresso na carreira docente municipal vem se dando por concurso público, embora 12% dos professores em 2019 ainda fossem contratados. A jornada de trabalho docente é de 25 horas semanais com previsão de 1/3 para hora-atividade na sua composição, mas a rede municipal restringe os espaços da formação continuada dos docentes.

Palavras-chave: Carreira docente; Composição da Remuneração docente; Valorização do magistério.

Introdução

O artigo tem o propósito de apresentar parte dos resultados finais obtidos por meio do desenvolvimento do Plano de Trabalho intitulado: "A carreira e a composição da remuneração dos professores da Educação Básica da rede municipal de Boa Vista – Roraima", ocorrido de Setembro/2022 a Agosto/2023. O referido Plano vinculou-se à pesquisa "Carreira e remuneração de professores da Educação Básica em municípios da Região Norte do Brasil: implicações para a valorização do professor" desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPOGE). O Plano de Trabalho desenvolvido focalizou o magistério do município de Boa Vista, capital do estado de Roraima, tendo em vista que "A precariedade nas condições de exercício da docência evidencia sua desvalorização política e traz consequências para sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional" (LÜDKE & BOING, apud JACOMINI & PENNA, 2016, p. 179), trazendo uma grande relevância para o desenvolvimento de uma investigação nesse viés. O presente estudo tem como objetivo analisar dois componentes da carreira: a forma de ingresso na carreira; e a jornada de trabalho docente e sua composição.

Metodologia

Como metodologia para o levantamento de dados foi utilizada a pesquisa documental e a revisão bibliográfica. Para Marconi e Lakatos (2021) a revisão bibliográfica e a análise documental são etapas fundamentais para toda e qualquer pesquisa científica. Assim, para a pesquisa documental, utilizaram-se como fontes as legislações nacionais tal como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que instituiu o PSPN entre outras. De âmbito municipal foram utilizadas as leis que tratam da carreira e da remuneração docente em Boa Vista como a Lei nº 1.145, de 20 de maio de 2009, que dispõe sobre a estrutura de cargos, carreira e remuneração do quadro de provimento efetivo do professor público da educação básica da prefeitura municipal de Boa Vista-RR. Além disso, consultamos os Editais de Concurso e os dados da situação dos docentes por vínculo funcional presentes na plataforma eletrônica do INEP, onde constam as sinopses estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica[24].

Forma de ingresso e jornada de trabalho Docente no Município de Boa Vista

No que diz respeito à forma de ingresso e à formação mínima exigida, de acordo com a Lei municipal nº 714, de 10 de dezembro de 2003 de Boa Vista, Art. 13, o ingresso nos cargos de Quadro de Provimento Efetivo do Magistério Público Municipal deve ser, exclusivamente, por concurso público, dado que, esse processo é, segundo Ferreira (2006): "[...] a forma mais democrática e igualitária para a inserção no serviço público", afinal, ele não permite o ingresso por indicação política. Além disso, a Constituição Federal de 1988 também já previa o ingresso por concurso público como instrumento para a valorização da carreira docente, como afirma Camargo et. al (2009):

> A questão da valorização dos profissionais do ensino está prevista no artigo 206,inciso V, da Constituição Federal de 1988 (CF-88), o qual determina como princípio educacional a garantia, na forma da lei, de planos de carreira para o magistério público e piso salarial profissional, além de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, com importantes desdobramentos para a educação nacional (CAMARGO *et al*., 2009, p. 343).

[24] Essas informações estão acessíveis no *site:* https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica

Essa forma de contratação garante estabilidade profissional, visto que "a condição de contratotemporário de docentes, que não conduz a certa estabilidade e progressão profissional [...]afetam a própria profissionalização docente, [...] e, em decorrência, a qualidade do ensino" (GATTI, 2012, p. 102). A substituição dos profissionais da educação acarreta circunstancias de constante adaptação e por isso afeta demasiadamente o decurso do ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. É crucial que as escolas estejam compostas com cargos que ofereçam condições estáveis para alunos e trabalhadores.

Para a manutenção da qualidade de ensino, a CF-88 determina a obrigatoriedade da qualificação docente. A Lei nº 971, de23 de julho de 2007 de Boa Vista prevê a extinção do ingresso no serviço público só com o magistério e a Lei nº 1.145, de 20 de maio de 2009 define a exigência do ensino superior como formação mínima exigida "a intenção [...] de Boa Vista de seguir o princípio contido na LDB de adotar a formação em nível superior para todos os professores da educação básica deixando para trás a possibilidade de contratação de docentes com formação em nível médio (LDB/96, Art. 62 e Art. 87, § 4º)" (MINHOTO, 2012, p. 203).

É importante destacar que Boa Vista logo aderiu à formação superior como critério de ingresso em concurso público para o cargo de docente na rede municipal de educação e já realizaram pelo menos dois concursos de grande expressão após a aprovação do PCCR de 2009. Um em 2010 (Edital nº 01 de 09/11/2010) que selecionou 430 professores e outro em 2018 (Edital nº 01 de 24/08/2018) que selecionou 630 docentes de nível superior e 370 cuidadores de nível médio. Arede educacional do município conta com a aprovação desse requisito em lei e, portanto, seus professores tem o suporte dessas legislações, para o aprimoramento e valorização da sua carreira. Todavia, no ano de 2019, conforme o Censo do INEP havia 1.916 docentes na rede pública municipal, sendo 1.695 concursados e dentre eles, 231 ainda eram contratados, ou seja, 12% dos professores não tinham os mesmos direitos que os demais professores efetivos de carreira.

Em se tratando da jornada de trabalho e sua composição, na década de 1970 houve processos de desvalorização salarial dos professores, e isso acarretou em uma jornada de trabalho muito mais exaustiva, em virtude de esses trabalhadores precisarem trabalhar mais, com o intuito de compensar essa escassez monetáriana carreira docente: "os professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em redes diferentes de ensino" (MONLEVADE *apud* JACOMINI & amp; PENNA, 2016, p. 188).

Por isso, é essencial a reflexão sobre a garantia de uma jornada de trabalho digna que reconheça as circunstâncias do trabalho docente em seu cotidiano e suas especificidades, pois assim como a instabilidade dos cargos afeta a qualidade de ensino, a condição de sobre carga da jornada de trabalho do professor que provoca o esgotamento desse profissional também, consequentemente repercute negativamente no ensino-aprendizagem. Segundo Carissimi e Trojan (2011) a hora-atividade é o período dentro da jornada de trabalho docente, destinada a realização de atividades extraclasse como planejamento, estudo se formação continuada, sendo considerada parte das condições de trabalho, necessárias para que o professor possa desenvolver suas funções.

A Lei do PSPN preconiza em seu parágrafo 4º do Artigo 2º que "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos" (Brasil, 2008). Assim sendo, a Lei nº1.145, de 20 de maio de 2009 de Boa Vista estabelece, em seu Artigo 18, que a jornada de trabalho do professor deve incluir o período destinado a ministrar aulas em sala (englobando a preparação e avaliação do trabalho didático), a colaboração com a gestão escolar, a reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao desenvolvimento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola totalizando 25 horas semanais.

O município de Boa Vista apresenta peculiaridades em relação à composição da jornada de trabalho, pois as atividades extraclasses são divididas em três tipos, conforme definido na Lei nº 1.546/ 2013, que modificou Lei nº 1.145/2009:

> Art. 1º O art. 18 da Lei Municipal nº 1.145, de 20 de maio de 2009, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público municipal, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:
> § 1º Na composição da duração do trabalho de 25 (vinte e cinco) horas semanais, observar-se-á: I – 16 (dezesseis) horas para o desempenho das atividades de regência em sala de aula; II - 02 (duas) horas para planejamento ou formação continuada, no contraturno, na escola ou em outro local, conforme for determinado pela gestão escolar ou pela Secretaria Municipal de Educação;
> III – 04 (quatro) horas para outras atividades na escola, durante o turno de trabalho, incluindo atendimento aos pais; revisão e aperfeiçoamento do planejamento; realização de pesquisas, estudos e consultas; participação de reuniões da gestão escolar, dar e receber assessoramento pedagógico, incluindo salas multifuncionais, com outros profissionais e sem interação com alunos, entre outros;
> IV – 03 (três) horas para estudos e avaliação em local de livre escolha do docente
> § 2º A ausência do professor nas atividades extraclasse, com exceção do disposto no inciso IV deste artigo, implicará no registro de falta na sua frequência, correspondente às horas previstas para cada atividade não cumprida (BOA VISTA, 2013).

Vale ressaltar que além do rígido controle da presença durante a maior parte do tempo (2/3) previsto a ser cumprido na escola, a lei restringe e impõe condicionalidades ao cômputo das horas de formação continuada nestes termos:

> § 3º Não serão computadas nas 02 (duas) horas de que trata o inc. II deste artigo o planejamento ou a formação continuada subvencionados mediante o oferecimento de bolsas ou outros incentivos financeiros, bem como aqueles ofertados por órgão ou entidade diversa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, salvo se houver determinação desta em sentido contrário (BOA VISTA, 2013).

A estrutura de carga horária da jornada de trabalho dos professores da rede municipal de Boa Vista, portanto, prevê jornada de trabalho que inclua 1/3 de hora-atividade reservada a estudos e planejamento de aulas, logo, está de acordo com a Lei n° 11.738/2008 que estabelece a composição da jornada de trabalho com no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 para atividades de planejamento, mas restringe a liberdade de escolha dos professores do lugar onde buscar sua qualificação.

Conclusões

Com base nas bibliografias tomadas para o decurso da pesquisa, percebe-se a significância da reflexão sobre políticas educacionais, bem como ressalva a importância das lutas dessa categoria profissional. A forma de ingresso na carreira e a formação mínima exigida, a jornada de trabalho e sua composição, focalizadas no texto em pauta, apesar de analisados separadamente, se relacionam entre si, contribuindo para a valorização do professor. O ingresso por concurso público e a exigência de formação superior em Boa Vista pode estar favorecendo a seleção de professores mais bem qualificados para atuar na rede pública, todavia, ainda persistem professores contratados na rede. O fato de a jornada de trabalho incluir 1/3 de carga horária para que os professores possam planejar suas aulas, corrigir o trabalho de seus alunos e participar de formação continuada tal como prevê a lei que instituiu o PSPN em 2008, também se constitui em fator positivo. No entanto, há restrições quanto à validação dos espaços de formação continuada.

Referências

Boa viasta. Lei nº 1.145, de 20 de mio de 2009. Dispoe sobre a estrutura de cargos, carreira e renumeração do quadro de provimento efetivo do professor público da educação básica da Prefeitura municipal de boa vista-RR, e dá outras providencias**.**

BOA VISTA (RR). Lei nº **1.546, de 20 de dezembro de 2013**. Altera o art. 18 da lei municipal nº 1.145, de 20 de maio de 2009, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos professores da educação básica municipal. Disponível em: https://publicacoes.boavista.rr.gov.br/diarios/2013/edicao/3588BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Emendas constitucionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 de março de 2023.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 8 de março de 2023.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. In: **Jornal de Políticas Educacionais**. n° 10 agosto-dezembro de 2011 p. 57–69. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n10_6.pdf Acesso em: 22 out. 2023.

GATTI, Bernardete A.**Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica**. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 42, n. 145, p. 88-111, abr. 2012 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 ago. 2023.

JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P.; CAMARGO, R. B. de**. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010**. FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação, *[S. l.]*, v. 2, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/51386. Acesso em: 10 ago. 2023.

JACOMINI, M. A., & Penna, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, 27(2), 177–202. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022

ARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9 ed. – São Paulo: Atlas, 2021. Acesso em: 13 de março de 2023.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Plano De Cargos, Carreira E Remuneração Em Boa Vista (RR): Análise Da Valorização Do Trabalho Docente**. Educação em Foco. 2012. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE CAPITAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Ana Paula da Silva Carneiro – UFPA/BRASIL/pauladscarneiro@gmail.com
Dalva Valente Guimarães Gutierres – UFPA/BRASIL/dalvalen@ufpa.br
Maria Madalena Vieira da Silva – SEDUC-PA/BRASIL/mada_vieira@yahoo.com.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: O estudo trata dos critérios para a movimentação na carreira do magistério público no sentido vertical e horizontal nas redes municipais de educação das capitais da Região Norte do Brasil, no intuito de verificar se tais critérios apontam para a valorização do professor. Por meio de estudo documental, analisaram-se as legislações municipais vigentes no ano de 2023. Constatou-se que o tempo de serviço é o principal critério para a movimentação na carreira, de ambos os tipos. A formação continuada vem sinalizando estímulo à valorização docente por meio da qualificação, mas há tendência de aumento da avaliação de desempenho como requisito para a obtenção das progressões, o que sinaliza a presença dos princípios da gestão gerencial e da *accountability* no serviço público.

Palavras-chave: Movimentação na carreira; Redes Municipais; Avaliação do desempenho.

Introdução

O contexto de implementação de amplas reformas e políticas educacionais vivenciado nas últimas décadas em países centrais e periféricos tem como cerne o reordenamento da educação escolar aos moldes da reestruturação do capital. Tais medidas são implementadas, a fim de atender à lógica gerencial com implicações no maior controle sobre o exercício da função docente (Oliveira; Fonseca, 2005). Neste sentido, a lógica gerencialista no serviço público advinda da Nova Gestão Pública (NGP) traz como um de seus pilares a *accountabillity* ou, a responsabilização de agentes públicos pelos resultados (Ormond; Löffler, 1999).

Esses princípios estão presentes no Plano de Reforma do Estado Brasileiro de 1995 e tem sido introduzido na reformulação das políticas de gestão no país, com rebatimentos para a carreira de professores da educação básica. No âmbito das legislações educacionais nacionais, destaca- se a LDB nº 9.394/1996, artigo 67, estabelece que, dentre outros elementos para a valorização dos professores, os planos de carreira e estatutos devam conter "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho" (Brasil, 1996). Na Resolução nº 02/2009[25], em seu Art. 4º prevê progressão salarial na carreira, por meio de incentivos, que incluam titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento

[25] Fixa as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais.

profissional (Brasil, 2009). Em todas essas legislações, a avaliação de desempenho se faz presente.

No entanto, com a Emenda Constitucional nº 19/1998 a avaliação de desempenho passa a ter mais veemência, pois sinaliza a possibilidade de demissão do servidor público caso não atenda aos critérios de desempenho**.** Assim sendo, corroboramos com Freitas (2003) ao trazer os limites e prejuízos da avaliação de desempenho ao ensino, pois fomenta a concepção de trabalho docente meritocrático, competitivo entre os professores, em detrimento da construção de relações pautadas no trabalho coletivo e solidário.

Desta feita, o presente estudo consiste em analisar a documentação que norteia a movimentação na carreira do magistério público das Redes Municipais de Educação das capitais da Região Norte do Brasil[26][27], por meio da análise dos critérios de movimentação representada pelas progressões verticais e horizontais.

Metodologia

A metodologia utilizada foi o estudo documental a partir dos Planos de Carreira e legislações correlatas em vigor nas redes municipais. Para nortear este estudo elegemos as seguintes questões: Quais os critérios de movimentação na carreira nas capitais de Belém, Boa Vista, Manaus, Macapá, Palmas, Porto Velho e Rio Branco? Qual a incidência dos critérios de movimentação na carreira identificada nas legislações? Em que medida esses critérios sinalizam para a valorização do professor?

Critérios para a movimentação na carreira do magistério público municipal das capitais da Região Norte do Brasil

A discussão sobre os critérios de movimentação na carreira baseou-se nos seguintes os Estatutos e Planos de Carreira, e que estavam vigentes na data da publicação deste trabalho (2023):

Quadro 01: Leis que regulamentam a carreira de professores da educação básica das capitais da Região Norte do Brasil

[26] Este estudo foi elaborado com base nos dados obtidos no Relatório de Pesquisa de Março de 2021 a Março de
[27] , do Projeto intitulado "Carreira e Remuneração de professores da educação básica em municípios da Região Norte do Brasil: implicações para a valorização do professor", desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação – GEPPOGE, sob a Coordenação da Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierres, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará.

MUNICÍPIO	LEGISLAÇÃO	ANO
Belém	Lei nº 7.528/1991, de 5 de agosto de 1991	1991
Boa Vista	Lei nº 1.546, de 20 de dezembro de 2013	2013
Macapá	Lei Complementar nº 065/2009	2009
Manaus	Lei nº 1.126, de 05 de junho de 2007	2007
Palmas	Lei n° 1.445, de 14 de agosto de 2006	2006
Porto Velho	Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009	2009
Rio Branco	Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017	2017

Fonte: *Sites* das Câmaras unicipais.

As carreiras do magistério público nas capitais da Região Norte do Brasil são regulamentadas em leis próprias, datados entre a última década do Séc. XX e as duas primeiras décadas do Séc. XXI, ou seja, período compreendido a partir da inserção da Reforma do Estado da década de 1990 no Brasil. Com base nas legislações supracitadas, ao identificarmos quais os critérios para a movimentação na carreira, de forma horizontal, verificamos o seguinte:

Quadro 02: Critérios para a movimentação horizontal na carreira do magistério das Capitais dos Estados da Reg. Norte

MUNICÍPIO	CRITÉRIOS
Belém*	Antiguidade e Merecimento, com base no Tempo e Avaliação de desempenho, respectivamente. Para Antiguidade (2 anos) e Merecimento (4 anos)
Boa Vista	Desempenho, conhecimento e tempo de serviço.
Macapá	Avaliação de desempenho; Assiduidade e não ter sofrido penalidade administrativa disciplinar
Manaus	Interstício, mínimo, de 3 anos de efetivo exercício na referência em que se encontre e obtiver, nas três últimas avaliações de desempenho, média igual ou superior a 75% dos pontos possíveis
Palmas	Assiduidade, não ter sofrido punição disciplinar nos 12 (doze) meses que antecedem à progressão horizontal; avaliação permanente de desempenho e cumprir dois anos de efetivo exercício na classe em que se encontra, após o estágio probatório
Porto Velho	Tempo de serviço no cargo de origem; Tempo de (02) dois anos de efetivo exercício
Rio Branco	Tempo de serviço no cargo de origem a cada 03 (três) anos

Fonte: Plano de Carreira dos Municípios. *Lei nº 7673, de 21 de dezembro de 1993.

Observa-se que dentre os critérios para a movimentação de forma horizontal, o tempo de serviço demarca o incentivo à permanência na carreira do magistério da educação básica atribuindo uma gratificação conforme interstícios variados, que podem ser de dois anos (Belém, Porto Velho), ou três anos (Rio Branco e Manaus). A assiduidade é outro critério presente nos planos. Não obstante, a avaliação do desempenho, ganha destaque estando presente em 05 (cinco) das 07 (sete) capitais. É possível identificar que as ideias de gestão por resultados *accountabillity* ou responsabilização de agentes públicos passa a ter centralidade no contexto

da reforma do estado e da Nova Gerência Pública, a partir de 1990, cujas orientações passam a ser incorporadas nas legislações educacionais. Vejamos a seguir que critérios podem ser encontrados quando se analisa a progressão vertical na carreira desses municípios.

Quadro 03: Critérios para a movimentação vertical na carreira do magistério das Capitais os Estados da Reg. Norte

MUNICÍPIO	CRITÉRIOS
Belém*	Nova qualificação; comprovante da nova escolaridade; Período de requisição: duas vezes ao ano (maio e outubro).
Boa Vista	Nova qualificação.
Macapá	Nova titulação, mediante requerimento.
Manaus	Interstício de pelo menos seis anos no padrão em que se encontra; Nova titulação; Avaliação de desempenho com média igual ou superior a 75% dos pontos possíveis
Palmas	Avaliação permanente de desempenho; Assiduidade; não ter sofrido punição disciplinar nos últimos 12 (doze) meses; não ter sido exonerado de cargo comissionado por motivo disciplinar, durante o período avaliado; certificado de conclusão de curso; 3 (três) anos de efetivo exercício, após o estágio probatório.
Porto Velho	Nova escolaridade; comprovação de nova escolaridade via requerimento a partir de 01 (um) ano depois de adquirida a estabilidade no serviço público municipal.
Rio Branco	Tempo, titulação em pós-graduação, ausência de penalidade disciplinar, assiduidade comprovada a cada 4 (quatro) anos.

Fonte: Plano de Carreira dos Municípios. *Lei nº 7673, de 21 de dezembro de 1993.

Com relação aos critérios para a movimentação na carreira através da progressão vertical, verificou-se que a nova qualificação está presente em todos os municípios, o que pode sinalizar ao incentivo à formação dos seus professores em atendimento às legislações nacionais que preconizam a valorização docente por meio de incentivos à qualificação. Além desse critério, observa-se a condicionalidade do tempo de serviço, que varia de 03 (três) anos (Palmas, Porto Velho), 04 anos (Rio Branco), 06 (seis) anos (Manaus). A assiduidade e a ausência de penalidade disciplinar também são condicionalidades presentes para a concessão das progressões verticais. Quanto aos acréscimos que essas progressões podem ocasionar no vencimento ou remuneração, os municípios apresentam percentuais variados, no caso de Belém, por exemplo, ocorrem como gratificações, sendo incorporadas ao vencimento no ato da aposentadoria. Diante dos critérios para a movimentação na carreira identificados nas legislações municipais, a seguir apresentaremos os que possuem a maior incidência nessas localidades.

Tabela 01: Incidência de critérios para movimentação horizontal na carreira do magistério nos municípios.

CRITÉRIOS PARA A MOV. HORIZONTAL	MUNICÍPIOS	%
Tempo de serviço	Todos	100
Formação continuada	Macapá, Manaus, Porto Velho	42,8
Avaliação de Desempenho	Belém, Boa Vista, Macapá, Manaus e Palmas	57,1
Assiduidade	Boa Vista, Macapá, Manaus, Palmas, R.Branco	71,4
Merecimento	Belém	14,2

Fonte: Planos de carreira dos municípios.

Quanto aos critérios de maior incidência para a movimentação horizontal, o tempo de serviço desponta em 100% dos municípios, seguido da assiduidade com 71,4%, a avaliação do desempenho com 57,1%, a formação continuada com 42,8% e, e por fim o merecimento com 14,2%, identificado apenas na Capital Belém. O tempo de serviço é um dos critérios que constam nos Planos de maneira similar ao que ocorre nas carreiras de professores da educação básica na América Latina apresentada nos estudos de Morduchowiscz (2003), que se avança de forma automática na carreira por meio do tempo de serviço ou este critério agregado a outros mais, como por exemplo, a capacitação por mérito, dentre outros. Destaca-se que o critério avaliação do desempenho vai aparecer tanto na progressão e/ou promoção vertical, como na horizontal nos Planos de Carreira dos municípios, sendo sua incidência mais recente, contudo, já reflete em diferenças substanciais na composição da remuneração do magistério, o que já aponta para uma tendência ao gerencialismo na educação, que se acentua no Brasil especialmente a partir da Reforma do Estado de 1995. Assim, a avaliação do desempenho se apresenta como um critério de fixação salarial e vai se comportar das mais variadas formas a depender da política remuneratória local.

Identificamos nos municípios que a formação continuada é predominante para a movimentação no sentido horizontal na carreira nos planos. Compreende-se como um importante critério de estímulo ao professor a buscar aperfeiçoamento para o desempenho de sua função. Sendo assim, diante da leitura dos Planos, foi possível verificar que os critérios de maior incidência atendem ao previsto na Resolução CNE/CEB nº 02, em seus artigos 4º e 5º, que tratam da valorização do desempenho, da experiência, do aperfeiçoamento profissional e do tempo de serviço de forma isolada ou na somatória de um ou mais itens.

Tabela 02: Incidência de critérios para movimentação vertical na carreira do magistério nos municípios.

CRITÉRIOS PARA MOVIMENTAÇÃO VERTICAL	MUNICÍPIOS	%
Avaliação de Desempenho	Boa Vista, Manaus, Palmas,	42,2
Avaliação de Conhecimentos	Boa Vista	14,2
Tempo de serviço/antiguidade	Manaus, Boa Vista, Rio Branco	42,2
Nova qualificação	Todos	100
Assiduidade	Boa Vista, Macapá, Palmas, Rio Branco	57,1

Fonte: Planos de carreira dos municípios.

Sobre a movimentação vertical, os critérios de maior incidência são os de nova qualificação, que estão presentes em 100% dos Planos, e vai representar o critério tomado como base para a mudança de nível ou classe na carreira. Na sequência temos a assiduidade com 57,1% dos Planos. Já o critério tempo de serviço está em, 42,2% destas localidades e sobre este critério, nos reportamos ao incentivo à permanência do professor na carreira e valorização do tempo dedicado ao magistério, o que implica em acréscimos a sua remuneração por interstícios variados. Ao verificarmos a avaliação do desempenho compondo os critérios de movimentação vertical com também 42,2%, verificamos que há uma tendência de as legislações comportarem a aferição do desempenho do professor no exercício de suas funções como fator de acréscimo na composição remuneratória, seja na progressão horizontal como na vertical. Por fim, a menor incidência identificada foi a de avaliação dos conhecimentos descrita no Plano de Carreira de Boa Vista integrando 14,2%.

Conclusões

Conclui-se que apesar dos avanços na legislação nacional no sentido de assegurar a valorização docente, a criação de tais regulamentações está intimamente ligada ao contexto de Reforma do Estado Brasileiro e, portanto, os novos critérios de movimentação na carreira resguardam os princípios de uma gestão gerencial no serviço público, que avançou no âmbito do controle do trabalho do professor e da sua responsabilização pelos resultados ou a tão propalada *accountability* no serviço público, o que tem sido verificado por meio dos critérios de avaliação do desempenho. Os critérios de movimentação na carreira nas capitais da Região Norte do Brasil ainda que apresentem o tempo de serviço como o principal critério para a concessão das progressões verticais e horizontais e o critério de formação continuada como

estímulo à valorização docente impulsionando a busca pelo aperfeiçoamento de suas funções, há uma forte tendência da avaliação do desempenho na composição dos critérios para a obtenção das progressões. Por fim, ainda há necessidade de melhor definição da avaliação do desempenho empregada, e, sobretudo, fortalecer a luta para que haja a participação coletiva para discutir tais critérios.

Referências

BELÉM. Lei nº 7.528 de 5 de agosto de 1991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Belém, revogando a Lei nº 7.385/87.

BOA VISTA. Lei nº 1.145, de 20 de maio de 2009. Dispõe sobre a estrutura de cargos, carreira e remuneração do quadro de provimento efetivo do professor público da educação básica da prefeitura municipal de Boa Vista-RR, e dá outras providências.

MACAPÁ. Lei Complementar Nº 039/2006. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério público do município de Macapá.

MANAUS. Lei nº 1.126, de 05 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios (PCCS) dos profissionais do magistério do município e adota outras providências.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da Educação Básica a Ação Normativa Federa l. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreiras, Incentivos e Estruturas salariais Docentes. Nº 23. junho de 2003. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL.

PALMAS. Lei n° 1.445, de 14 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas - PCCR

ORMOND, D., & LÖFFLER, E. (1999). A nova gerência pública. Revista do Serviço Público, 50(2), 67-97.

PORTO VELHO. Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - Rondônia, e dá outras providências.

RIO BRANCO. Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL BRASILEIRA – 2014 a 2022

Raquel de Moraes Azevedo / UFPA / BRASIL /rm.azevedo@ufma.br
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos / UFPA / BRASIL/tefam@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para Educação

Resumo: A Autoavaliação Institucional é aqui investigada via revisão sistemática de literatura (RSL) integrativa, com o objetivo de identificar e analisar as produções sobre a temática no âmbito de escolas públicas municipais brasileiras, tendo em vista saber "qual o panorama das pesquisas sobre autoavaliação institucional em sua relação com a democratização da gestão e com a qualidade da educação no período de 2014 a 2022?" Os estudos se concentram nos munícipios da cidade de São Paulo e de Campinas-SP nos quais a AIP é validada como importante política de contrarregulação da qualidade da educação, apesar das contradições. A relação entre a AIP e a qualidade social da educação ou qualidade negociada se apresenta em 100% das pesquisas, enquanto a relação com a gestão democrática é menos frequente.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional; Democratização da gestão escolar; Qualidade da educação municipal.

Introdução

A autoavaliação institucional escolar – feita em cada instituição por seu coletivo - é uma dentre as diversas modalidades que integram a categoria Avaliação Educacional - composta por diferentes níveis, tais como: a avaliação dos alunos ou da aprendizagem – realizada pelo professor - dos sistemas ou subsistemas educativos – realizada pelos entes federados (AFONSO, 2014; FREITAS et al, 2014), investigando desde a qualidade da política educacional mais ampla até a qualidade da gestão escolar e da prática pedagógica.

Dada à natureza crítica e finalidades inerentes a autoavaliação, que em linhas gerais, "é condição fundamental para o desenvolvimento institucional escolar e melhoria da qualidade do seu trabalho" (LÜCK, 2012, p. 24), "tendo em vista [...] garantir o cumprimento da finalidade última de sua ação, que é a formação satisfatória de todos os seus estudantes" (Luckesi, 2018, p. 194), se ancora na concepção de qualidade social entendida como "aquela que [...] transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas" (Silva, 2009, p. 225).

Desenvolvendo seus estudos sobre as dimensões e competências da gestão escolar, Lück (2009, p. 69) considera que "escola democrática é aquela em que os seus participantes estão

coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos". Nesse sentido, a Autoavaliação Institucional se apresenta como um dos meios que podem contribuir para o avanço rumo a democratização da gestão. Nesse contexto, Luckesi, (2018, p. 194) corrobora ao dizer que,

> Em síntese, a instituição de ensino necessita ser investigada, do ponto de vista da avaliação, de modo permanente, subsidiando decisões de seus gestores, tendo em vista assegurar a qualidade positiva da ação institucional e garantir o cumprimento da finalidade última de sua ação, que é a formação satisfatória de todos os seus estudantes.

Metodologia

A pesquisa ora empreendida trata-se de uma revisão de literatura integrativa que é definida como "[...] um método que tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente" (Ercole, Melo; Alcoforado, 2014, p. 9).

Para a realização da revisão integrativa é necessário levar em consideração seis etapas. Considerando a primeira etapa, **"a identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa"**, o marco inicial da pesquisa decorre do fato de o Plano Nacional de Educação (2014- 2024) ter estabelecido a política de autoavaliação no âmbito da educação básica, cabendo aos entes federados implementá-la por meio de seus planos municipais e estaduais de educação no decênio. Diante desse marco regulatório, faz-se relevante investigar "qual o panorama das pesquisas sobre autoavaliação institucional em sua relação com a democratização da gestão e com a qualidade da educação municipal brasileira no período de 2014 a 2022?"

Em relação à segunda etapa **"estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura"** foram considerados os seguintes critérios de inclusão: 1) somente artigos, teses e dissertações disponíveis em formato digital na íntegra e em língua portuguesa; 2) publicações com recorte temporal entre 2014 e 2022; 3) somente trabalhos sobre a temática na educação municipal pública brasileira – educação infantil e ensino fundamental; 4) o principal descritor (autoavaliação institucional ou equivalentes na literatura tais como autoavaliação da escola, autoavaliação institucional participativa) deverá constar no título e/ou nas palavras-chave. Quanto aos critérios de exclusão, serão desconsiderados: 1)

Artigos, dissertações e teses sobre a temática na rede privada ou no ensino médio e superior; 2) Artigos que se repetirem entre as bases serão pontuados apenas em uma, dando prioridade àquela que primeiro fez a publicação. Em caso de impossibilidade de localizar a data da publicação todos serão excluídos. As bases selecionadas para a pesquisa foram a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)[28], o Portal de Periódicos da CAPES[29] e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[30].

A terceira etapa refere-se à **"definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos"**, o que exigiu a construção de um quadro (não incluído aqui em função do limite de páginas), contendo: identificação das bases de dados, autor/ano de publicação, tipo de trabalho (artigo, dissertação ou tese), título, lócus da pesquisa, palavras-chave, questão de pesquisa, objetivos, metodologia e resultados, o que permitiu a categorização dos estudos, a saber: Reconhecimento do potencial da Avaliação Institucional Participativa - AIP; Relação entre Autoavaliação Institucional e qualidade social da educação; Relação entre Autoavaliação Institucional e gestão democrática.

A quarta etapa se refere à **"avaliação dos estudos incluídos"**, a quinta trata da **"interpretação dos resultados"** enquanto a sexta etapa consiste na **"apresentação da revisão/síntese do conhecimento".** As mesmas serão abordadas na Seção Discussão dos dados.

Discussão dos dados

Considerando que um dos critérios de inclusão adotados é que as pesquisas ocorressem em esfera municipal, o *lócus* de pesquisa foi um fator importante para selecionar as produções. Assim, dentre as **13 produções analisadas**, 01 não tem um *lócus* de pesquisa por se tratar de

[28] Na base SciELO a estratégia de busca foi (Autoavaliação Institucional OR Autoavaliação da escola OR Avaliação institucional interna OR Avaliação institucional participativa) AND (Educação municipal OR Ensino fundamental OR Educação infantil), sendo localizado e pré-selecionado apenas 01 artigo.

[29] A estratégia de busca adotada no Portal de Periódicos da CAPES foi (Autoavaliação Institucional) OR (Autoavaliação da escola) OR (Avaliação institucional interna) OR (Avaliação institucional participativa) AND (Educação básica) OR (Educação infantil) OR (Ensino fundamental) AND (Qualidade educacional) OR (Qualidade social), no qual foram localizados 14 artigos após os filtros, sendo pré-selecionados 06 artigos sobre o tema, com 02 excluídos por não serem estudos primários e 01 pelo fato de a pesquisa não ser na esfera municipal, permanecendo 03 artigos para análise.

[30] No Banco de Teses e Dissertações da CAPES a estratégia de busca foi "Autoavaliação Institucional da escola" OR "Avaliação Institucional participativa" AND "Educação municipal" OR "Educação infantil" OR "Ensino fundamental", sendo localizado 16 resultados, mas 05 foram excluídos por serem de rede estadual e 02 por não serem sobre o tema, restando 09 pré-selecionados, considerando o intervalo 2014 - 2022.

uma pesquisa bibliográfica e documental (FLORES, PIMENTA e SOUSA, 2022), 03 tiveram como *lócus* a Rede Municipal de Educação de São Paulo – SP (SILVA, 2021; ALVARENGA e VIANNA, 2021; e SILVA,2022), todos com foco na educação infantil, sendo (SILVA, 2021 e SILVA, 2022), tese e artigo fruto da mesma pesquisa, enquanto 09 pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da Rede Municipal de Educação de Campinas – SP, sendo 03 com foco na educação infantil (Tuschi, 2014; Gonçalves,2019; e Christianini,2019), 04 no contexto do ensino fundamental (Sordi,2018; Ferrarotto, 2018; Cruz, 2019; e Tomaz, 2019) e as outras 02 não especificam a etapa de ensino, apenas a esfera municipal, o que provavelmente decorre do fato de as pesquisas serem direcionadas aos gestores (SILVA,2017) e aos supervisores, coordenadores pedagógicos e representantes regionais (PENTEADO, 2016), respectivamente.

Considerando a categoria de análise **Reconhecimento das potencialidades da Avaliação Institucional Participativa – AIP** esta não é negada em nenhuma pesquisa, mas aparece de forma mais evidente em Sordi (2018, p.11) que defende "assumir a AIP como categoria mobilizadora da escola". Silva, (2022, p.1) ao nos dizer que "O percurso reflexivo trilhado neste estudo permite-nos afirmar o papel fundamental da AIP para a qualidade da educação infantil[...]". Tuschi (2014, p. 268) para quem "AAIP é um fecundo caminho na busca de qualidade negociada e construída coletivamente para a Educação Infantil". Silva, (2017, p.138) destaca que "A Avaliação Institucional Participativa, [...] constitui ferramenta de planejamento e de contrarregulação". Para Ferrarotto (2018, p. p.69) "[...] a AIP constitui-se em uma alternativa contrarregulatória às políticas de responsabilização vertical[...]".

Quanto à **categoria Relação entre Autoavaliação Institucional e qualidade social da educação**, as pesquisas referenciam a qualidade social ou a qualidade negociada, conceitos que, apesar de suas peculiaridades, se ancoram na perspectiva crítica voltados para a emancipação humana. Assim, destacamos Sordi (2018, p.10) para quem "a qualificação da escola não pode prescindir da AIP como instância mobilizadora dos atores para que juntos e organizados, construam a qualidade social". E Silva (2017, p. 168) no que concerne aos efeitos da AIP para a gestão da qualidade negociada na escola evidenciou-se que a solução não é somente técnica, pois a gestão democrática é um jeito de produzir a qualidade na escola, referenciada pelo diálogo, discussão e persuasão ensejando uma nova forma de atuar e avaliar.

Em se tratando da categoria **Relação entre Autoavaliação Institucional e gestão democrática** nenhum estudo explorou de forma direta, isto é, no título, objetivos, ou questão

de pesquisa a Autoavaliação Institucional como indutora da democratização da gestão, mas a relação é contemplada em alguns estudos tais como Silva, (2017, p7) onde "Percebeu-se a indissociabilidade entre a gestão democrática e a avaliação institucional participativa, [...]" e Silva, (2022, p.12) no qual "Podemos pontuar que o contexto descrito ampliou, por meio da AIP, o debate sobre a qualidade da educação infantil,[...] oportunizando um percurso de movimentos e práticas coletivas de gestão democrática".

Conclusões

As 13 pesquisas analisadas se concentram nos municípios da cidade de São Paulo e de Campinas-SP, nos quais a Avaliação Institucional - AIP é validada como importante política de contrarregulação da qualidade da educação, apesar das contradições. O fato de todas as pesquisas analisadas se referirem a esses dois municípios indica que a mesma tem sido valorizada pelos gestores dos mesmos, sobretudo os gestores escolares, mas também aponta para a fragilidade e/ou inexistência, na maioria dos municípios brasileiros, dessa importante política de enfrentamento das ações de regulação da qualidade da educação ancoradas em interesses mercadológicos, centradas no ranqueamento das instituições e responsabilização vertical dos sujeitos escolares pelos resultados negativos.

A relevância ou potencialidades da Avaliação Institucional Participativa se faz presente em maior ou menor evidência em todas as pesquisas, assim como a relação entre a AIP e a qualidade social da educação ou qualidade negociada, enquanto a relação com a gestão democrática é menos frequente.

Referencias

AFONSO, A. J. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação,** Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ALVARENGA, Carolina Faria; VIANNA, Cláudia Pereira. Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78271, 2021. Disponível em: Acesso em: 14 de setembro de 2023.

CARRA, Ana Paula. **A Participação das famílias no processo de Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2015.

CHRISTIANINI, ALINE GASPARIM. Desafios, Avanços e Perspectivas da Avaliação da **Qualidade da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Campinas (SP)**. 2019, Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2019.

CRUZ, Carla Daniela Ramos da. **Articulação entre a Prova Brasil e a Avaliação nstitucional das Escolas da Rede Pública Municipal de Campinas (SP)**, 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP,2019.
ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de e ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. Reme: Rev. Min. Enferm. [online]. 2014, vol.18, n.1, pp.09-11. ISSN 2316-9389. http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140001.

FERRAROTTO, Luana. **Percepções e Usos das Avaliações Externas em Larga Escala no contexto da Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP,2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. PIMENTA, Cláudia Oliveira. SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação institucional e promoção da qualidade na educação infantil no contexto da Covid-19, Devir **Educação**, 6(1), e–373. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.373. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GONCALVES, Roberta Seco Pereira. **Precisa Falar! Queremos Saber? O Desafio da Escuta das Crianças na Avaliação Institucional Participativa**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2019.

LÜCK, H. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola.** Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

PENTEADO, Thais Carvalho Zanchetta. **O Protagonismo de Especialistas da Educação na Política de Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal de Educação de Campinas**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2016.

SILVA, Jordana de Souza. A Avaliação Institucional Participativa mediada pela **Categoria da Negociação: a percepção dos gestores escolares**. 2017. Dissertação. (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2017.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio-ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, Tassio Jose da. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: processos de construção de qualidade em uma creche paulistana**. 2021, Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro) 2021.

SILVA, Tássio José da. Avaliação institucional participativa na educação infantil percursos, desafios e potenciais em uma creche paulistana. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-21, e22065, jul./set. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n62.22065. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

SORDI, Maria Regina Lemes de. A Avaliação Na Educação Básica: enfrentando os limites da responsabilização vertical. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.2, p.78-89 jul./dez., 2018. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/80 Acesso em: 26 de setembro de 2023.

TOMAZ, Sandra Cristina. **"A Gente Também Ensina o Professor A Participar": percepções e relações entre participação discente e prática docente na escola pública**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO MARANHÃO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: RE(DE)FORMAÇÃO?

Fabrício dos Santos Ferreira – UFPA/fasanfer@hotmail.com
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA/tefam@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O texto analisa as políticas públicas educacionais implementadas pelo estado do Maranhão no contexto das avaliações em larga escala, a influência dos princípios neoliberais, a inserção da lógica da mercantilização e a priorização de uma política educacional racionalizada e centrada na busca pela eficiência. Argumenta que, não obstante as políticas implementadas tenham no discurso oficial a defesa de um caráter reformista e progressista, na prática replicam os princípios gerenciais do Neoliberalismo e abrem espaço para um tratamento mercadológico da educação, com forte influência de organismos privados junto a Secretaria Estadual de Educação. Propõe que as políticas educacionais implementadas no Maranhão têm se colocado a serviço dos interesses privatistas e não têm colaborado de forma efetiva para a melhoria da educação no estado.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Maranhão; Avaliações em larga escala.

Introdução

O fenômeno da Globalização – que tem sua origem remontando o século XV – trouxe de maneira severa uma ―nova ordem‖, nem sempre democrática, mas quase sempre impositiva. A ―geo-ordem‖ forjou de maneira mais clara quais nações estariam à frente do ―jogo político de interesses‖, bem como as quais caberia apenas a coadjuvância de sempre, dirigidas por sofisticados mecanismos de dominação, dentre os quais, a educação.

Nesse diapasão, as políticas educacionais sofreram significativas mudanças nas três últimas décadas no Brasil (a última do século XX e as duas primeiras do século XXI), com especial relevo para as políticas de avaliação com a introdução dos exames em larga escala, a exemplo do advento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, como uma nova forma de acesso ao Ensino Superior – embora no início não tivesse esse objetivo – e que acabaria por consolidar-se como a principal alguns anos mais tarde. Neste contexto, um problema central se apresenta: como o estado do Maranhão instrumentalizou a implementação de suas políticas educacionais em relação às novas demandas trazidas pelas mudanças na política de avaliação brasileira a partir dos anos 1990 e com o advento dos exames em larga escala?

Para responder a esta questão, este estudo teve como objetivo geral analisar como o estado do Maranhão organizou suas políticas educacionais a partir dessas novas exigências, assim como objetivos específicos voltados para demonstrar as convergências e divergências

entre o discurso oficial e a prática, identificar quais políticas educacionais foram implementadas no período, e analisar os mecanismos neoliberais e mercantis presentes na atuação da Secretaria de Educação do estado do Maranhão.

Metodologia

Na busca pela promoção dos objetivos desta pesquisa, este trabalho será pautado na investigação e análise a respeito do tema proposto. De forma a atingir os objetivos propostos por esta investigação, a pesquisa examinará com um olhar investigativo e crítico situações referentes ao objeto estudado que, no caso desta análise, trata-se das políticas públicas implementadas pela SEDUC/MA para os alunos do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de ensino do Maranhão de 1998 a 2019.

Para isso, fez-se necessário direcionar a abordagem em face da utilização de material teórico bibliográfico e documental, estabelecendo-se uma linha de investigação pela qual está sendo conduzida a pesquisa, a fim de que fosse levantado todo o material necessário com o intuito de que sejam atingidos os objetivos preconizados.

> A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Boccato, 2006, p. 266).

No tocante às fontes impressas, o arcabouço teórico dar-se-á em livros, documentos institucionais, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, anais de eventos científicos e revistas. O levantamento digital ficará por conta da consulta a sites oficiais, especialmente do Ministério da Educação do Brasil, da Fundação Anísio Teixeira (INEP), bem como da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.

A pesquisa utilizou-se de documentos, especialmente as políticas públicas educacionais adotadas pela SEDUC/MA para a implementação das diretrizes nacionais a partir do ENEM do ano 1998 a 2019, bem como os relatórios com registros de resultados. A riqueza de informações que podem ser suscitadas a partir da investigação dos documentos oficiais justifica seu uso, especialmente no que diz respeito à compreensão sob um viés contextual e sociológico-educacional.

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais e humanas. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (Cellard, 2008, p. 295).

Optou-se pela pesquisa na dimensão qualitativa, pois não obstante alguns dados estatísticos tenham sido necessariamente quantificados, em uma clara superação à visão equivocada de dicotomia que costumeiramente se faz acerca dessas duas dimensões – quantitativa e qualitativa – quando, em verdade, acabam por se revelar os dados como verdadeiro suporte para que a análise em uma perspectiva qualitativa seja realizada como estratégia na busca por maior eficácia.

O método empregado foi o Materialismo Histórico-Dialético, uma vez que

> Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2001, p.77).

Para a consecução de uma análise capaz de identificar o não-dito, superando as aparências, dialeticamente, O estudo se baseou, conforme preconiza Bardin (2011), na função primordial da análise de conteúdo: o desvendar crítico.

Políticas Educacionais Maranhenses: re(de)formação?

A adoção dos valores do Neoliberalismo como norteadores das políticas nacionais, a reestruturação do estado maranhense a partir da reforma administrativa a fim de alinhar o Maranhão às orientações internacionais e nacional, bem como a reorganização das políticas públicas com o objetivo de colimar este fim pautaram a ação governamental no fim do século XX e primeiras décadas do século XXI, mais precisamente no marco temporal que vai de 1998 a 2019.

O advento da lei n° 7356/1998 – Lei da Reforma Administrativa do Estado do Maranhão – reorganizou a estrutura de poder do Governo do Maranhão, esculpindo no cenário local os valores definidos pelo Neoliberalismo em escala internacional e, *a posteriori*, nacional, desde a crise do capitalismo dos anos 1970. Balizada por uma forte centralização administrativa, a gestão da governadora Roseana Sarney adota o modelo de agencificação, no qual gerências regionais assumiriam a competência por formular, implementar, executar e avaliar as políticas públicas no estado, a exemplo das políticas de educação.

Na esteira dessa nova realidade reformista foi que a Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH) formulou e divulgou em 1999 o documento *"Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado"*, política que disciplinava não apenas a reorganização da estrutura operacional da educação maranhense, mas que trazia em seu bojo um estudo pormenorizado dos índices de qualidade, os novos parâmetros norteadores para a educação loca, bem como as estratégias que seriam adotadas para o atingimento de seu escopo.

Ainda em clara aderência ao discurso Neoliberal, a análise contida no documento desresponsabilizava o Estado e atribuía a escola e profissionais da educação a ―culpa‖ pelo fracasso escolar e pelos péssimos indicadores levantados. Em determinada passagem da política, resta risível a culpabilização dos docentes pela criação de uma cadeia de eventos que culminaria com o baixo aprendizado e com a realidade descrita, ao afirmar que:

> Dentre as causas da situação em análise, encontra-se o exercício do magistério por grande número e professores sem a devida habilitação. Em atendimento às pressões populares por escola, durante um longo período histórico, nas zonas rurais, improvisaram-se escolas em residências e utilizou-se, generalizadamente, o leigo para o exercício docente, sem que este possuísse o requisito básico elementar expresso no domínio da leitura e da escrita (Maranhão, 1999, p. 19).

Desse modo, faz-se uma associação direta entre a baixa formação acadêmica dos professores e o insucesso da educação maranhense. Entretanto, essa relação direta trazida pela análise da política, a nosso ver, é simplista, à medida que ignora alguns fatores importantes para esta realidade. Primeiramente, destaca-se que a formação acadêmica de um professor, seja a inicial, seja a continuada, depende de muitos fatores, os quais vão muito além da mera vontade dos sujeitos. Dessa forma, a precária oferta de vagas, a ausência de ações de formação continuada, bem como os baixos salários são todas condições que dificultam, quando não muito, inviabilizam a possibilidade de os professores dedicarem-se a sua própria formação, bem como aperfeiçoá-la.

Há, portanto, uma compreensão por parte da política de que a avaliação forjada pela escola não era capaz de produzir os diagnósticos com precisão e que tampouco fossem capazes de servir de parâmetro para a avaliação do aprendizado, bem como instrumento para a orientação na reformulação e formulação de novas políticas públicas, assim como de novas ações pedagógicas.

Mais uma vez observa-se forte similaridade na linguagem da política com os valores preconizados pela educação em nível nacional e que estavam alinhados com os princípios do Neoliberalismo.

Outra política foi a pactuação de um convênio entre o Governo do Estado do Maranhão e a Fundação Roberto Marinho denominado *"Projeto Viva Educação"*, que nada mais era que um sistema de tele ensino veiculado pela rede Globo de Televisão e chamado, à época, de Telecurso 2000. A intenção, a priori, anunciada para justificar o referido convênio seria a tentativa de resolver o problema do aumento da demanda por matrículas no Ensino Médio, haja vista que com o aumento do acesso ao ensino nos segmentos anteriores, natural e progressivamente o número de alunos no E. Médio tenderia a aumentar.

Tratava-se de uma estratégia também para a correção da distorção idade x série e, portanto, tinha, em verdade, um caráter supletivo. Era organizado em torno de tele salas para atender jovens e adultos, mas também era utilizado para que ocorressem formação de professores. Segundo o próprio projeto, o convênio permitirá oferta a jovens e adultos de atendimento supletivo que garantisse a conclusão do E. Médio com qualidade, em um menor espaço de tempo, o que serviria para o ingresso e manutenção desse público no mercado de trabalho.

A partir do Projeto Viva Educação, em maio de 2001, por meio do convênio, o Governo do Estado do Maranhão aumentou em 51% a oferta de vagas anteriormente existente. O chamado Viva I, iniciado em fevereiro de 2001, alcançou os 217 municípios do estado, durou 15 meses, organizado em torno de 2500 tele salas para 150 mil alunos, segundo dados do próprio Governo do Estado do Maranhão.

Entre os diferenciais alegados pelo Projeto Viva Educação, destacamos:

> Material didático elaborado por mais de 100 especialistas de diversas universidades brasileiras; Metodologia específica; Relação interativa professor x aluno; Formação continuada de professores em metodologias multimeios; O aluno como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem (Maranhão, 2000, p. 5).

Ressalte-se que, em valores da época, cada aluno custava em média 30% a mais neste sistema de ensino que no tradicional, cujo investimento médio era de R$ 544,80 contra R$ 709,44 daquele. A alegação, entretanto, era de que, em verdade, o investimento seria menor, uma vez que na modalidade tele ensino o aluno levaria apenas 14 meses para concluir o Ensino Médio, diferentemente do que acontecia na forma tradicional.

Desse modo, a lógica das políticas educacionais trazida pelo estado do Maranhão abriu significativo espaço para a penetração de empresas privadas no seio da Secretaria de Educação do estado – Instituto Itaú, Inova etc. – a fim de que apresentassem ―soluções‖ para os problemas criados pelas próprias políticas educacionais do estado. O que se observou, na prática, fora a adoção de mecanismos que permitissem o privatismo no público, o que gerou

uma deformação onde se proclama uma reforma, o que é confirmado pelos insucessos e baixo desempenho educacional do Maranhão.

À guisa da conclusão

A virada do século XX para o século XXI operou-se no limbo de entranhar na realidade educacional e social do Maranhão os valores do Neoliberalismo, com a adoção de políticas e estratégias que não só não enfrentaram os problemas históricos, mas muitas vezes os aprofundaram, colaborando para a manutenção do *status quo* de poder e dominação historicamente existentes.

Esse novo cenário, a despeito de promover uma reforma do sistema educacional maranhense, tão precário e de baixa qualidade, apenas aprofundou as desigualdades e abriu, para as grandes empresas privadas, um novo nicho de negócio, ampliando a objetificação da educação e mercantilizando-a. O desafio que agora se impõe é no sentido de combater essa deformação no sistema educacional maranhense e brasileiro, resgatando-o do sequestro pelas forças privadas do qual é vítima.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARANHÃO. **Diretrizes e Estratégias para a política Educacional do Estado do Maranhão 1999-2002**. São Luís, 1999.

MARANHÃO. **Projeto Viva Educação**. São Luís, 2000.

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE BELÉM

Ivône Rosa Cabral – UFPA/ Brasil/ ivone.cabral@ufpa.br
André Rodrigues Guimarães – UNIFAP/ Brasil / andre@unifap.br

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O objetivo do estudo é analisar as parcerias estabelecidas entre a Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA (SEMEC) e Organizações da Sociedade Civil (OSC), em perspectiva histórica, bem como o atendimento educacional decorrente desse processo no período 2017-2020. Tal investigação, fundamentada no materialismo histórico-dialético, foi realizada em duas etapas: aprofundamento teórico e análise documental. Analisa-se documentos do Diários Oficiais do Município (Termos de Colaboração ou Parceria firmado, e, também, informações de matrículas do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Conclui-se que a transferência de matrículas da educação infantil para OSC decorre das políticas de redução da função estatal na garantia de políticas sociais e se efetiva em condições contraditórias que inviabilizam o atendimento educaconal de qualidade.

Palavras-chave: Parcerias Público-Privadas; Atendimento Educacional; Educação Infantil.

Introdução

No presente estudo investigamos o atendimento de parte da educação infantil na rede pública municipal de Belém realizado por Organizações da Sociedade Civil (OSC) que formalizaram Termo de Colaboração ou Parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) entre os anos de 2017 à 2020. Considerando o espaço temporal ora descrito, o objetivo central é analisar as parcerias estabelecidas entre a SEMEC e OSC, em perspectiva histórica, bem como o atendimento educacional decorrente desse processo. Cabe destacar a relevância dessa investigação, considerando que a efetivação das parcerias público-privadas envolve, para além da questão da efetividade do direito à educação, volumosos recursos orçamentários público.

Metodologia

A base espistemológica deste estudo é o materialismo histórico-dialético, pois buscamos sair do superficial, transpassando pela abstração para chegar ao essencial, ao concreto (Masson, 2007). No presente estudo, consideramos a totalidade social que envolve a relação público-privada, e nesse sentido compreendemos que o atendimento que vem sendo realizado por instituições privadas tem apresentado uma limitada transparência, mas que podem ser esclarecidas com a superação de sua aparência fenomênica.

A partir dessa perspectiva a investigação foi realizada em duas etapas, interligadas: aprofundamento teórico e análise documental. Inicialmente buscamos ampliar o diálogo com a literatura especializada, para aprofundamento teórico que subsidiasse a análise. Na análise documental levantamos informações nos Diários Oficiais do Município de Belém, precisamente nos Termos de Colaboração ou Parceria firmado, e, também, utilizamos informações de matrículas, constante nos microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Considerando os dados disponibilizados, delimitamos temporalmente o estudo entre 2017-2020.

Discussão dos dados

Segundo Adrião; Bezerra (2013) e Peroni; Susin; Montano (2021), historicamente os municípios tem constituído parcerias para a oferta da educação infantil com a justificativa que os recursos financeiros não tem sido suficiente para a garantia da universalização e garantia da oferta da referida etapa educacional, segundo meta 1 do Plano Nacional de Educação.

Para Adrião; Bezerra (2013) existe um quantitativo numeroso de municípios que para responder as demandas das políticas sociais, como educação, buscam constituir parcerias com a iniciativa privada, tendo como base o aparato jurídico que estimula esse tipo de colaboração. Peroni; Susin; Montano (2021) apresentam a experiência de Porto Alegre no que concerne ao atendimento às crianças da educação infantil, via parceria com a sociedade civil.

Nesse contexto, o município de Belém, vem firmando termo de parceria com diversas organizações sociais visando atender as demandas divididas por áreas distritais de Belém, segundo informam os editais de chamamento público lançados pela SEMEC.

Para realizar as investigações que envolviam as parcerias firmadas visando garantir parte das vagas para a educação infantil tomamos como base inicial o ano de 2017, um ano após o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) ter passado a vigorar para a União, o Distrito Federal e os estados. Carvalho (2021, p. 215) discorre sobre a possibilidade de ampliação do estabelecimento de parcerias entre o poder público e as OSCs, a partir da criação do MROSC.

De 2017 a 2020, Belém via SEMEC, tornou público editais de chamamento para constituição de parceria com 41 organizações sociais ao longo do período ora citado. A cada ano corrente, após lançamento de edital de chamamento público, foram firmados Termos de Parceria ou Colaboração com um quantitativo de organizações sociais, como apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Organizações que firmaram termo de colaboração ou parceria de 2017 à 2020.

ENTIDADE CONVENENTE	ANO DO TERMO DE COLABORAÇÃO OU PARCERIA FIRMADO			
	2017	2018	2019	2020
Ação Social da Matinha	X	X		X
Associação Beneficente Pequeninos de Cristo[1]	X	X	X	X
Associação Beneficente São Carlos do Brasil	X	X	X	X
Associação Centro Com. dos Moradores da Alameda das Palmeiras e Gabrielle I e II	X	X	X	X
Associação Comunitária de Apoio à Cabanagem	X	X		X
Associação Comunitária do Bairro do Guamá	X	X	X	
Associação Comunitária do Bairro do Tapanã	X	X	X	X
Associação de Moradores Gabriel Pimenta	X			
Associação de Moradores Morada de Deus I e II	X	X	X	X
Associação de Pais e Educadores Moaraná	X	X	X	X
Associação dos Amigos da Terra Firme	X	X		X
Associação dos Moradores das Passagens Santa Rita e Joana D'arc	X	X	X	X
Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme	X	X		
Associação dos Moradores do Bairro do Guamá	X	X	X	X
Associação dos Moradores do Carmelândia			X	X
Associação dos Moradores do Residencial Bom Jesus	X	X	X	X
Associação Santa Rita de Cássia		X	X	X
Centro Catequético e de Promoção Humana Santa Izabel da Hungria			X	X
Centro Comunitário Cosme e Damião	X			
Centro Comunitário da Passagem Cruzeiro Unidos com o Pantanal	X			
Centro Comunitário dos Amigos de Santa Rita	X	X	X	X
Centro Comunitário Educacional São Francisco de Assis	X	X	X	X
Centro Comunitário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	X	X	X	X
Centro Comunitário Os Amiguinhos de Jesus	X			
Centro Comunitário São Paulo	X	X	X	X
Centro Comunitário Sol Nascente	X			
Centro de Organização dos Moradores do Bairro do Atalaia	X			
Centro Educacional Cultural São Jerônimo	X	X	X	X
Centro Educacional e Comunitário Favo de Mel				
Centro Social e Cultural Dr. Osvaldo Melo	X	X	X	X
Cong. das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações - Instituto Felipe Smaldone		X	X	X
Creche Casa Lar Cordeirinhos de Deus	X	X	X	X
Fundação Acolher	X	X	X	X
Fundação Criança Feliz	X	X	X	X
Fundação Dionísio Hage Creche Salomão Serruya	X	X	X	
Grupo Comunitário São Sebastião	X	X	X	X
Instituto de Educação, Esporte Lazer e Cultura Dorinha Silva	X			
Movimento de Promoção da Mulher – Moprom	X			
Sociedade Comunitária São João Batista	X	X	X	X
Sociedade Unidos Venceremos	X	X		X
União dos Amigos do Bairro da Sacramenta	X	X	X	X
TOTAL	**36**	**30**	**27**	**29**

Fonte: Elaboração da pesquisa com base em Belém (2017a, b; 2018a, b, c; 2019a, b, c, d, e, f; 2020a, b, c).

Numa primeira observação o Quadro 1 indica que 22 Organizações firmaram Termos de Colaboração ou Parceria para atendimento da educação infantil durante os quatro anos

[1] Em 2019 passou a chamar Sociedade Beneficente Pequeninos de Cristo Creche Edelburga Queiroz.

pesquisados. Por outro lado, 9 Entidades firmaram Termos apenas 1 única vez com a SEMEC. E numa observação geral indentificamos que de 2017 a 2020 houve diminuição no quantitativo de Termos firmados, com uma variação de -19,44%.

O uso de Termos de Colaboração ou Parceria envolvendo a SEMEC e OSC é uma prerrogativa de cumprimento da legislação nacional (Lei nº 13.019/2014 e Lei nº 9.790/1999) que ampara a constituição da parceria entre instituições públicas e privadas[2]. Nesse sentido as referidas organizações assim como tem um Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) para firmar o termo, aparentemente também deveriam ter sua inscrição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) considerando que funcionaram como espaços educacionais.

A ausência do INEP para algumas Organizações Sociais indica uma aparente contrariedade, visto que a inexistência dessa informação inviabiliza conseguir maiores informações sobre as entidades conveniada, inclusive no que se refere às matrículas na educação infantil. E consequemente, as matrículas servem de base para o repasse de recursos financeiros que é elemento fundamental na consecução das referidas parcerias firmadas. O Quadro 2 apresenta o demonstrativo de Organizações Sociais que possuem código do INEP e o quantitativo de matrículas anuais na educação infantil, segundo o Censo Escolar:

Quadro 2: OSC e o atendimento educacional de 2017 à 2020.

ORGANIZAÇÕES SOCIAIS QUE ASSINARAM TERMO DE COLABORAÇÃO OU PARCERIA	INEP	CENSO EDUCAÇÃO BÁSICA MATRÍCULA ANUAL			
		2017	2018	2019	2020
Ação Social da Matinha	15516512	356	352	277	243
Associação Beneficente Pequeninos de Cristo	15157245	137	120	166	168
Associação Beneficente São Carlos do Brasil	15159469	167	168	173	190
Associação Comunitária do Bairro do Guamá	15098230	246	284	295	s/r
Associação Comunitária do Bairro do Tapanã	15586022	138	143	139	156
Associação de Pais e Educadores Moaraná	15098338	73	76	74	99
Associação dos Amigos da Terra Firme	15564215	200	210	254	257
Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme	15098532	220	204	00	s/r
Associação dos Moradores do Bairro do Guamá	15572137	137	129	128	172
Associação Santa Rita de Cássia	15173739	s/r	s/r	s/r	63
Centro Cateq. de Promoção Humana Sta Izabel da Hungria	15098125	00	00	63	99
Centro Comunitário " Os Amiguinhos de Jesus"	15212009	91	s/r	s/r	s/r
Centro Comunitário Cosme e Damião	15098591	59	s/r	s/r	s/r
Centro Comunitário Educacional São Francisco de Assis	15096378	150	150	153	153
Centro Comunitário São Paulo	15559343	335	406	423	408

[2] Segundo a Lei nº 13.019/2014, Termo de Colaboração é instrumento de formalização da parceria da administração pública com OSC. E conforme a Lei nº 9.790/1999, Termo de Parceria é considerado como um instrumento passível de firmação de cooperação entre o Poder Público e OSCIPs.

Centro Comunitário Sol Nascente	15582027	257	s/r	s/r	s/r
Centro Educacional Cultural São Jerônimo	15096327	152	146	145	150
Centro Educacional e Comunitário Favo de Mel	15563294	70	s/r	s/r	s/r
Centro Social e Cultural Dr. Osvaldo Melo	15563294	147	149	166	184
Cong. das Irmãs Salesiana dos Sag. Corações – Inst. Felipe Smaldone	15041743	24	87	158	191
Creche Casa Lar Cordeirinhos de Deus	15582051	178	187	237	256
Fundação Acolher	15159477	143	198	191	248
Fundação Criança Feliz	15173879	s/r	s/r	s/r	221
Fundação Dionísio Hage Creche Salomão Serruya	15098133	59	59	59	s/r
Grupo Comunitário São Sebastião	15543072	66	76	61	59
Sociedade Unidos Venceremos	15574172	136	133	127	133
União dos Amigos do Bairro da Sacramenta	15521907	90	94	91	91
Total	**-----**	**3.631**	**3.371**	**3.380**	**3.541**

Fonte: Elaboração da pesquisa com base em INEP.

Observa-se que das 41 Organizações que firmaram Termo de Colaboração ou Parceria no período de 2017 a 2020, no quadro consta que apenas 27 instituições apresentaram inscrições do INEP com discriminação de crianças matriculadas. No entanto, observa-se que algumas instituições aparentemente inexistiam, visto que aparecem sem registro (s/r) de matrículas. Diferentemente de Orgarnizações que informaram um quantitativo de matrículas zerada. Das 27 Organizações Socais que possuem código do INEP e informaram o quantitativo de matrículas, observa-se que 6 instituições apresentaram dados de matrícula referente a apenas um ano, dentro do período pesquisado.

Algumas Considerações

O processo que envolve a constituição de parcerias público-privadas para parte da oferta da educação infantil em Belém decorre das políticas de redução da função estatal na garantia de políticas sociais. Aparentemente a SEMEC não vem expreesando a preocupação em garantir a existência concreta dessas instituições junto aos orgãos competentes, como o MEC, visto que como demonstrado no texto em tela, muitas não possuem o código de INEP. E ainda, a inexistência de informações de muitas das Organizações Sociais torna questionável a seriedade das questões que envolvem os Termos de Colaboração ou Parceria firmados. Esse movimento de parceria representou uma preocupação concreta com a efetivadade da política educacional ou apenas para justificar que Belém fez o atendimento das crianças na educação infantil?

Referências

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. O Setor não Lucrativo na Gestão da Educação Pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, p. 256, 2013.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LVIII – Nº13.287, de 19 de maio de 2017a. Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 10 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LVIII – Nº13.302, de 09 de junho de 2017b. Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 11 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém.** Belém, Ano LIX - Nº 13.498, 16 de Abril de 2018a. Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 12 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém.** Belém, Ano LIX – Nº 13.499, 17 de abril de 2018b. Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 12 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LIX – Nº 13.500, 18 de abril de 2018c.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 12 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LX – Nº 13.693, 13 de fevereiro de 2019a.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 14 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LX – Nº 13.714, 19 de março de 2019b.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 14 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LX – Nº 13.726, 04 de abril de 2019c.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 14 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LX – Nº 13.744, 03 de maio de 2019d.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 14 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LX – Nº 13.751, 14 de maio de 2019e.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 14 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LX – Nº 13.762, 29 de maio de 2019f.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 14 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LXI – Nº 13.940, 21 de fevereiro de 2020a.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 15 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LXI – Nº 13.941, 27 de fevereiro de 2020b.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 15 jul. 2023.

BELÉM [PA]. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, Ano LXI – Nº 14.027, 02 de julho de 2020c.Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARVALHO; Elma J. G. de. Parcerias entre o Público e o Privado no Regime de Colaboração: um estudo sobre os arranjos de desenvolvimento da educação (ADES). In: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina.** 1. ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2021.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em 19 set. 2023.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético**: uma discussão sobre as categorias centrais. Práxis Educativa (Impresso), v. 2, p. 105-114, 2007.

PERONI, Vera; SUSIN, Maria Otilia K.; MONTANO, Monique . A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre. **Educação e Realidade**. Edição eletrônica, v. 46, p. 1-21, 2021.

A REFORMA DO ESTADO NEOLIBERAL: REDUÇÃO DO FINANCIAMENTO E (RE)DEFINIÇÃO DO MODELO DE GESTÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Heloisa dos Santos Brasil - Universidade Federal do Pará / heloisa.brasilhsb@gmail.com
Luani Lobo da Gloria - Universidade Federal do Pará / luani.jesus.ll@gmail.com
Maria Edilene da Silva Ribeiro - Universidade Federal do Pará / mariaedilene@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: Este resumo tem por objetivo refletir sobre as universidades públicas, no processo de consolidação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) destacando a redefinição do modelo de gestão e a forma de financiamento. Parte do entendimento, que o Estado neoliberal a partir da materialização do PDRAE (1995), requer mudanças profundas nas universidades públicas de modo a se fundirem à lógica do mercado. Para tanto, adotou-se o estudo teórico, com abordagem qualitativa, realizada através do levantamento bibliográfico e documental. Infere-se que o Estado neoliberal impõe, gradualmente, as IFES a gestão gerencial e a aproximação ao mercado como alternativa para a redução de investimento público neste setor e por meio do incentivo a captação de recursos na iniciativa privada.
Palavras-chave: Reforma do Estado; Educação Superior; Universidade Pública.

Introdução

O presente resumo[3] tem por objetivo refletir sobre a Educação Superior no Brasil e de modo específico sobre a universidade pública, no processo de consolidação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) destacando a redefinição do modelo de gestão e a forma de financiamento. Destaca que a necessidade de alinhar as universidades públicas à concepção de organização social, com gestão gerencialista e financiamento empresarial é centralidade na reforma do Estado capitalista com vistas ao fortalecimento do mercado.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)[4], incorpora à gestão pública brasileira interesses alvitrados por práticas gerenciais, pautados pela busca da eficiência, com base na redução de custos e indicadores de desempenho nas instituições de ensino, sobretudo para as universidades, redefinindo assim, a relação existente entre o setor público e o privado no país (Brasil, 1995).

[3] Resumo pertencente ao referencial teórico da pesquisa de Doutorado Acadêmico em andamento no PPGED/UFPA, cujo o tema central é avaliação de bibliotecas universitárias, segundo o Sinaes.
[4] Organizada em quatro principais setores: 1) Núcleo estratégico do Estado (composto por: Poder Legislativo, Judiciário, Ministério Público e Poder Executivo (governo); 2) Atividades exclusivas de Estado (composto por: agências de cobrança e fiscalização dos impostos e normas sanitárias, instituições militares, polícia, previdência social básica, o serviço de desemprego, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica e o serviço de emissão de passaportes e etc.); 3) Serviços não exclusivos de Estado (composto por: Universidades, hospitais, centros de pesquisa, museus, bibliotecas e etc.); 4) Produção de bens e serviços para o mercado (área de atuação da produção, como as relacionadas a infraestrutura elétrica, hídrica, por exemplos) (Brasil, 1995).

Desde então, mantem-se em curso a reestruturação dos setores estatais na perspectiva gerencial. Arbitrando em favor do mercado e das políticas neoliberais que estabelecem parcerias público-privadas nas Instituições de Ensino Superior (IFES), transformando-as "voluntariamente" em organizações sociais, a partir da publicização que transfere direitos sociais e constitucionais para a inciativa privada, como previsto no PDRAE (Brasil, 1995), sendo estas financiadas, em parte, pelo Estado e por parcerias público-privada.

Metodologia

Neste resumo utilizamos a abordagem qualitativa (Martins, 2006), com vistas a refletir sobre o objeto em sua complexidade e a compreender os processos em suas particularidades. Para tanto, realizamos o estudo teórico, mediante o levantamento bibliográfico (Gil, 1999), no qual selecionamos autores e obras pertinentes ao tema estudado, como o Estado neoliberal, as universidades públicas e a reforma gerencial no Brasil.

Houve também o estudo documental (Gil, 1999), tendo como fonte de analise os dados concernentes a jurisprudências nacionais como o próprio Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), o Projeto de Lei nº 3076/2020 e a Lei Complementar nº 200/2023 (Brasil, 1995, 2020, 2023).

Discussão dos dados

A reforma gerencial do Estado foi implantada no Brasil, a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Saad Filho e Morais (2018), este governo investiu na consolidação do neoliberalismo no país, a partir da implantação do Plano Real, programa anti-inflacionário de estabilização da moeda, e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

No âmbito das universidades públicas o PDRAE prescreveu a:

> **transformação** dos serviços não-exclusivos estatais **em organizações sociais** se dará **de forma voluntária**, a partir da iniciativa dos respectivos ministros, através de um Programa Nacional de **Publicização**. Terão prioridade os hospitais, **as universidades** e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus (Brasil, 1995, p. 60, grifo nosso).

A proposta de transformação das instituições públicas como: universidades, hospitais e etc. em organizações sociais, financiadas, em parte, pelo Estado e financiadas e administradas pela iniciativa privada, visou: o acesso do capital privado ao fundo público, a transformação de direitos sociais (saúde, educação, habitação e etc.) em bens (serviços) de consumo, dependentes do poder de compra da população, com isso a transformação de cidadãos e

cidadãs em clientes. Uma vez que, um dos objetivos do PDRAE para o Setor de Atividades não-exclusivas do Estado é:

> lograr, finalmente, uma **maior parceria entre o Estado**, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, **e a sociedade** a que serve e **que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços** e doações. (Brasil, 1995, p. 47, grifo nosso).

A partir do objetivo acima, o PDRAE planeja a contrapartida do cidadão, agora cliente, no pagamento dos serviços. O que pode ser entendido como uma progressiva privatização dessas instituições públicas, embora a reforma o nomeie como publicização.

Essa proposta significa, essencialmente, a oferta de serviços de interesse público como serviços de mercado, administrados e negociados por meios empresariais, a partir do critério de eficiência, a fim de atingir metas comerciais de ofertar mais serviços ao menor gasto possível, e não o critério da efetividade da ação do Estado.

No PDRAE (Brasil, 1995), o critério de efetividade, que se refere à legitimidade e satisfação diante da ação do Estado é referência apenas para o Núcleo Estratégico do Estado, o qual tem o objetivo de regular as políticas públicas em função dos interesses da economia de mercado, seguindo os princípios de acumulação do capital, e não o estabelecimento de qualidade de vida equitativo para a população.

Desafios estes, que não encerraram com o término do mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), mas, evoluíram com as gestões subsequente presidida pelo Partido dos Trabalhadores (2003-2016)[5], mediante a consolidação de acordos e contratos envolvendo não apenas membros do poder nacional, como também Organismos Internacionais, no desenvolvimento de políticas públicas focadas não na coletividades, mas, no pagamento da dívida externa por meio de ajuste fiscal, na estabilidade econômica e formulação de parcerias público-privada tanto no eixo político, como econômico e social do país, em especial, para as Universidades (Soffiati, 2011; Thiengo, 2019).

Um exemplo significativo do aprofundamento de políticas neoliberais e da reforma gerencial do Estado no Brasil, a partir da acentuação da crise do capital, no âmbito da universidades públicas federais, a fim de aproximá-las das organizações sociais são as pressões políticas, por meio de cortes orçamentários e de propostas de reestruturação, como, respectivamente: Emenda Constitucional (EC) 95/2016[6], a partir do governo de Michel Temer

[5] Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016).

[6] –Art. 1º O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido dos seguintes arts. 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113 e 114. Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias.‖ (Brasil, 2016).

(2016-2018), após impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), e a Lei Complementar (LC) 200/2023[7], o novo arcabouço fiscal do atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-). Ambas impuseram teto de gastos para o financiamento de políticas sociais; e o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, que visa a transformação das IFES em organizações sociais, o qual visa à autonomia financeira das IFES, através da captação de recursos, a partir do estabelecimento de parcerias com setor empresarial (Brasil, 2016, 2023, 2020).

Essas características da publicização estão presentes na proposta do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) para a gestão das IFES. Esse governo, de modo estratégico, articulou a intensificação da redução de financiamento das IFES, iniciada pela EC 95/2016, à proposta do Future-se[8] (Brasil, 2020).

> Os dois pilares essenciais para a existência dessas instituições, quais sejam, o financiamento público e a autonomia universitária têm sido os alvos preferenciais. O Projeto de Lei do Future-se (3076/2020), em tramitação no Congresso Nacional, sintetiza e simboliza a ofensiva contra as universidades. (Chaves; Araújo, 2022, p. 11).

A progressiva implantação de políticas ou proposições como as citadas acima, em um contexto em que no mesmo momento histórico: o Estado articula políticas de redução de financiamento, que geram situações de sucateamento das instituições, a propocição de política que visa transformar as IFES em organizações sociais, responsáveis pela captação de seus próprio recursos, pode impactar na ideia de esta ser a única solução para o problema, criado a partir da redução de financiamento público às IFES.

Este cenário pode impactar na sustentabilidade e na autonomia das instituições de educação superior federais, uma vez que o financiamento privado influencia o caráter institucional para os interesses de lucro e acumulação do mercado. Por isso, essas transformações visam à orientação das IFES às necessidades do setor econômico, tendo em vista a manutenção da hegemonia da classe dominante e não na formação de cidadãos e cidadãs para o trabalho digno e qualidade de vida.

Para isso, o Estado neoliberal no curso da Reforma impõe às IFES a concepção de gestão gerencial. Neste contexto, as instituições enfrentam o risco de perder a autonomia de

[7] "Art. 3º Com fundamento no inciso VIII do **caput** do art. 163, no art. 164-A e nos §§ 2º e 12 do art. 165 da Constituição Federal, ficam estabelecidos, para cada exercício a partir de 2024, observado o disposto nos arts. 4º, 5º e 9º desta Lei Complementar, limites individualizados para o montante global das dotações orçamentárias relativas a despesas primárias.‖ (Brasil, 2023).

[8] O Future-se encontrou resistência pelas comunidades acadêmicas e o seu Projeto de Lei ainda não foi votado no Congresso Nacional.

gestão financeira para a autonomia financeira, executada pela captação de recursos financeiros na iniciativa privada. Além do que, almeja-se, no processo de publicização, a transformação das IFES em organização social, as quais devem se manter com: algum subsídio do Estado, pelo estabelecimento de parceria público-privada e até pela cobrança de serviços aos cidadãos (Brasil, 1995).

Sendo esta uma perspectiva contraditória à autonomia de gestão financeira, definida no Artigo 207 da Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988, no qual consta: **–as universidades gozam de autonomia** didático-científica, administrativa e **de gestão financeira** e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão‖ (Brasil, 1988, grifo nosso).

Diante do exposto no texto da CFB (Brasil, 1988), o Estado mantém as universidades públicas sob o financiamento público e essas instituições tem o direito de autonomia sobre a gestão deste financiamento. As IFES em circunstâncias de financiamento privado poderiam direcionar o ensino e a pesquisa em função do mercado, tendo em vista o que pode virar mercadoria, e afastando-os das necessidades emancipatórias da população.

Conclusão

A articulação do governo Bolsonaro em acentuar a redução de financiamento das IFES e propor que essas instituições, por meio de adesão voluntária ao Future-se, se responsabilizem pela captação de recursos necessários para a sua manutenção, assim como o fato de o atual governo Lula manter o teto de gastos para as políticas sociais, por meio da LC 200/23, evidenciam o trabalho pelo aprofundamento da implantação da reforma gerencial do Estado, tendo em vista o ideal liberal de privatização da educação superior pública.

Pelo exposto, a reforma do Estado enquadra a educação superior púbica federal na perspectiva de serviço técnico e lucrativo, de formação de mão de obra para o mercado e não para o desenvolvimento de qualidade de vida para a humanidade e a superação das desigualdades.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar nº 200**, de 30 de agosto de 2023. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=31/08/2023. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3076/2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900012&filename=PL%203076/2020. Acesso em: 5 out. 2023.

CHAVES, V. L. J.; ARAUJO, R. S. de . A ofensiva neoconservadora contra as universidades federais no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022045, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8669158. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8669158. Acesso em: 18 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: Neoliberalismo versus democracia.** São Paulo: Boitempo, 2018. 299 p.

SOFFIATI, G. V. **As políticas de ciência e tecnologia no Brasil:** um estudo de seus desdobramentos para o desenvolvimento através da formação de mão-de-obra especializada. Monografia (curso de Ciências Econômicas) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial ou o fim da Universidade como Universitas**?. - São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

FINANCEIRIZAÇÃO E EXPANSÃO DO GRUPO LAUREATE NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Ellen Elis da Silva Eirado /UFPA / Brasil / ellen.elis14.ee@gmail.com
Malena Beatriz Santos Aleixo / UFPA / Brasil / malena.bia1@gmail.com
Vera Lúcia Jacob Chaves / UFPA/ Brasil / veraluciajacob@gmail.com

GT 02: Políticas Pública para a Educação

Resumo: Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento sobre a atuação do grupo Laureate no Brasil, com ênfase para a expansão do grupo, seja por meio de compra/aquisição de IES ou pela oferta de cursos à distância no ensino superior brasileiro. Deste modo, a metodologia utilizada foi a pesquisa documental com abordagem quanti-qualitativa. Os resultados parciais nos mostram que o grupo Laureate tem encontrado no Brasil facilidades para aumentar suas lucratividades sob a lógica do mercado financeiro.

Palavras-chave: Mercantilização; Financeirização; Expansão.

Introdução

A expansão do setor privado do ensino superior foi estimulada pelos governos (da ditadura militar até os dias atuais) por meio da adoção de uma série de mecanismos, tais como: imunidade/isenção fiscal, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas, isenção do salário educação, financiamento estudantil para alunos carentes via programa do Crédito Educativo hoje transformado no Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, dentre outras formas de estímulo, fortalecendo o setor privado- mercantil.

Segundo Chaves (2010), o governo brasileiro reformou a educação superior com base em instrumentos normativos que priorizavam a restrição de gastos e a lógica do mercado, conforme recomendações do Banco Mundial. A atuação do grupo LAUREATE e sua expansão na oferta da educação superior brasileira são preocupantes na medida em que é uma empresa de capital aberto cuja principal finalidade é a obtenção do lucro possibilitando a formação de cidadãos com ideologias que favoreçam e aprofundem a exploração capitalista no país, criando sujeitos passivos e alienados da realidade brasileira. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi investigar a atuação deste grupo no processo de financeirização e sua expansão por meio da aquisição de IES e de ofertas EaD na educação superior brasileira.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental com abordagem quanti-qualitativa; dividida em três etapas. A primeira etapa realizamos um breve estudo sobre a financeirização do ensino superior privado-mercantil com base na produção científica sobre o assunto.

A segunda etapa foi feito um levantamento dos documentos (relatórios, atas, estatísticas, etc.) disponíveis no site do grupo Laureate e de dados sobre o ensino a distância ofertado pelo grupo no Brasil, no período de 2007 a 2021, disponíveis nos Censos da Educação Superior do INEP, considerando localização dos polos, matrícula e cursos.

Realizamos com a sistematização dos dados levantados a partir das categorias de análise definidas preliminarmente tais como: financeirização, ensino a distância, expansão da educação superior, grupos empresariais estrangeiros. Essa etapa forneceu o suporte concreto para o diálogo com a teoria, redefinido as categorias conceituais e delimitando os focos de análise.

Discussão dos dados

No Brasil, apesar do processo de financeirização no ensino superior iniciar apenas em 2007 como demonstra Chaves (2010), Monteiro (2020) e Laredo (2023), a década de 1990 e o início dos anos 2000, foi marcada por um intenso processo de mercantilização do ensino superior brasileiro considerada por alguns autores como oligopolização (Chaves, 2010; Carvalho, 2013).

Para Carvalho (2013), a oligopolização é a estratégia que transforma as universidades e centros universitários em grandes conglomerados ou holdings. Segundo a autora, este processo ocorre por ‒(...) meio de reestruturação operacional, seja pela aquisição de instituições de porte médio ou pequeno em dificuldades financeiras, seja por meio de fusões de capital, cuja cooperação permite ganhos de escala e maior fatia de mercado‖ (Carvalho, 2013, p. 768). Este processo pode ser conferido, no caso da Laureate (ver Tabela 1, abaixo), que segundo Monteiro (2020) e Laredo (2023) foi a principal estratégia da entrada da Laureate no país.

Nesse sentido, segundo os autores, as empresas educacionais de capital aberto, como a Laureate, recorrentemente, têm encontrado no Brasil facilidades que tornaram a educação superior um setor lucrativo e promissor sob a lógica do mercado.

Em relação as formas de organização do grupo LAUREATE, é importante destacar as aquisições feitas e a oferta de cursos, no período de 2007 a 2022. É necessário frisar que o

grupo Laureate encerrou suas operações em 2020, e suas instituições foram vendidas para o grupo Anima. Conforme Laredo (2023, p. 95):

> Laureate passou por um processo de revisão estratégia que incluiu a venda das IES brasileiras adquiridas pelo grupo. Entre os destaques, a receita do grupo diminuiu 12% para US$ 243,5 milhões, em decorrência, sobretudo, do enfraquecimento das moedas em relação ao dólar americano. Observa-se que os impactos da crise financeira influenciam diretamente nos mecanismos, na lógica de funcionamento e na localização desses grupos estrangeiros. Desse modo, a conexão entre saída e entrada de capital estrangeiro com a estabilidade do sistema financeiro é direta. (Laredo, 2023, p.95)

De 2005 a 2020, a Laureate adquiriu outras 12 instituições de ensino superior em oito Estados do País, entre elas a Business School São Paulo e a Universidade de Salvador. Abaixo, podemos ver a linha do tempo de fusões e aquisições pela Laureate, entre 2005 a 2020, no Brasil se apresenta da seguinte forma:

Tabela 01: Fusões e Aquisições de IES realizadas pela Laureate no Brasil (2005 - 2020)

Ordem	Instituições	Siglas	UF	N Campi	Fundação	Fusão /Aquisição	Valor da Fusão/aquisição
1	Universidade Anhembi Morumbi	UAM	SP	8	1970	2005	UU$ 69 milhões
2	Universidade Portiguar	UNP	RN	7	1981	2007	Não divulgado
3	Faculdade dos Guararapes	UNI	PE	3	2002	2007	Não divulgado
4	Faculdade Internacional da Paraíba	FPB	PB	1	2005	2007	Não divulgado
5	Centro Universitário do Norte	UNINORTE	AM	12	1994	2008	R$ 200 milhões
6	Centro Universitário FADERGS	FADERGS	RS	8	2004	2008	R$ 9,3 milhões
7	Centro Universitário IBMR	IBMR	RJ	5	1969	2009	R$ 9 milhões
8	Universidade Salvador	UNIFACS	BA	14	1972	2010	R$ 100 milhões
9	Centro Universitário Ritter dos Reis	UNIRITTER	RS	4	1971	2010	50 milhões
10	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	FMU	SP	11	1968	2014	1 bilhão
11	Faculdade Rio-Grandense – Fapa** (incorporada da UniRitter)	FAPA	RS	-	1994	2014	Não divulgado

FONTE: Laureate International Universities (2019) e CM Consultoria (2015) *apud* Monteiro (2020).

Segundo Laredo (2023), essa inserção do capital estrangeiro, especialmente da Laureate, deu-se por meio da exploração da educação superior do Brasil, ao adquirirem instituições de ensino superior e expandindo seus ―negócios‖ em vários estados do país, priorizando a educação a distância.

Conforme Monteiro (2020), a Laureate é uma B Corp. Certificada e uma Corporação americana de benefício público, intitulada em 2015. O grupo Laureate adota um formato de administração que se alinha ao modelo de governança corporativa, com o objetivo de sempre buscar a redução de despesas e o aumento dos lucros.

Ao analisar o número de matrículas na modalidade de ensino a distância (EaD), aumentou de 509 alunos matriculados em 2009 para 228.130 em 2018, o que representa um crescimento de 7.642%, em contraste, a modalidade presencial teve um aumento de apenas 235% no mesmo período (INEP, apud. Monteiro, 2020).

Monteiro (2020) analisa após constatar em sua pesquisa as informações expostas pela instituição em seu sítio oficial e na legislação vigente, que os cursos presenciais e presenciais flex ―[...] são credenciados na modalidade presencial, fazendo uso da Portaria no 1.428/18, que permitiu, em seu artigo 2o, a expansão da oferta para até 40% (quarenta por cento) da carga horária total do curso, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial‖. (Monteiro, 2020, p.96).

O ensino a distância veio ganhando predominância na Laureate Brasil desde o dia 30 de dezembro de 2005, data que a primeira IES Universidade Anhembi Morumbi (UAM) pertencente ao grupo foi credenciada para oferta de cursos à distância, havendo uma redução do ensino presencial. Como resultado dessa política de expansão via oferta de cursos a distância, foram criados diversos polos espalhados pelo país, como pode ser observado na tabela 02:

Tabela 02: Número de polos Laureate Brasil – 2018.

Região	Estado (código)	N° Polos	N° Polos Por Região
NORTE	ACRE (12)	2	58
	AMAPÁ (16)	2	
	AMAZONAS (13)	19	
	PARÁ (15)	19	
	RONDÔNIA (11)	9	
	RORAIMA (14)	1	
	TOCANTINS (17)	6	

NORDESTE	ALAGOAS (27) BAHIA (29) CEARÁ (23) MARANHÃO (21) PARAÍBA (25) PIAUÍ (22) PERNAMBUCO (26) RIO GRANDE DO NORTE (24) SERGIPE (28)	7 100 16 6 14 3 26 23 7	202
CENTRO-OESTE	DISTRITO FEDERAL (53) GOIÁS (52) MATO GROSSO DO SUL (50) MATO GROSSO (51)	23 35 6 16	80
SUDESTE	ESPÍRITO SANTO (32) MINAS GERAIS (31) RIO DE JANEIRO (33) SÃO PAULO (35)	18 25 31 119	193
SUL	PARANÁ (41) RIO GRANDE DO SUL (43) SANTA CATARINA (42)	52 57 40	149
TOTAL	**27**	**682**	

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior, 2018. *Apud* Monteiro (2020)

Considerando apenas os polos presenciais, a contribuição do grupo Laureate representa 4% do total (16.847) e está espalhada pelos 26 estados, além do Distrito Federal, totalizando 72.860 de estudantes de EAD. O grupo possui o maior número de polos na região nordeste, com 202 centros, seguida pelas regiões sudeste e sul, com 193 e 149 centros, de acordo com a tabela acima. É importante ressaltar dois aspectos importante acerca do número de polos Laureate Brasil: 1) a Laureate suas operações no Brasil em 2022; e 2) não há mais, desde de 2020, a categoria polo nos microdados da educação superior desde atualização do banco de dados para um modelo mais simplificado em atendimento às exigências previstas na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 — Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Conclusões

A pesquisa desenvolvida sobre a inserção do grupo Laureate no ensino superior do Brasil foi importante para a produção do conhecimento sobre o interesse de grupos estrangeiros na exploração do ensino superior em países da periferia do capital como forma de expandir sua lucratividade. Ou seja, esses fenômenos analisados não deixam dúvidas quanto ao desinteresse da qualidade de ensino. No emaranhado dessas ações lucrativas, que deixam a educação em segundo – ou nenhum – plano, passam de forma sútil a entrar na ideologia dos sujeitos para, então, perpetuar as explorações lucrativas que as grandes corporações empresariais se beneficiam. Observou-se que esse grupo utilizou de duas estratégias para sua

expansão no país: por meio da fusão e aquisição de IES em várias regiões do território, e por meio da oferta de cursos na modalidade EaD, pelo valor acessível à população com menor poder aquisitivo, que é o público alvo. Assim, é imprescindível a continuidade dos estudos na investigação minuciosa desses grupos.

Referências

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização de ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios.** Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 111, abr-jun/2010.

MONTEIRO, Sandy b. S. **O ensino superior privado-mercantil a distância: o caso da Laureate brasil**. Dissertação (mestrado em educação) - Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Educação da Universidade, BELÉM – PA, 2020. 149. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/sandy.pdf.

LAREDO, Paulo. I. S. **Consequências da Financeirização na Educação Superior no Trabalho Docente: O caso Laureate.**Dissertação (mestrado em educação) - Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Educação da Universidade, BELÉM – PA, 2023. 141.

CARVALHO, C. H. A. de. **A Mercantilização da Educação Superior Brasileira e as Estratégias de Mercado das Instituições Lucrativas.** Revista Brasileira de Educação. v. 18, p. 761-776, 2013.

A ATUAÇÃO DO FERESP NO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR

Ana Paula Batista da Silva Brito – UFPA/ Brasil/ anapaula.pbs@hotmail.com
Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA/ Brasil/ fabiola_kato@hotmail.com

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O texto tem como objetivo apresentar, de forma breve, a atuação do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Feresp) no Conselho Nacional de Educação (CNE) analisando quais as nuances dessa relação no que concerne aos direcionamentos da política públicas para a educação superior privada. Questiona-se se há tentativa de induzir as políticas para que atenda aos interesses dos donos de grupos educacionais que ofertam o ensino superior privado, no Brasil. Adotou-se a pesquisa bibliográfica e análise documental como percurso metodológico. Conclui-se, de forma inicial, que o CNE tem sido orientado por uma política privatista que busca favorecer o ensino superior privado e em grande medida tem atendido às demandas propostas pelo Feresp.

Palavras-chave: Feresp; Conselho Nacional de Educação; Ensino Superior.

Introdução

Este texto é parte integrante de uma pesquisa em andamento de doutoramento em que conduz a discussão acerca da atuação do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Privado (Feresp) no âmbito das políticas públicas educacionais, para o ensino superior, junto ao CNE como um tema complexo que envolve considerações sobre a representação de interesses comerciais do empresariado educacional, além disso requer questionamento sobre a qualidade educacional, entre outros temas.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo apresentar, dentro dos limites que este resumo expandido permite, a atuação do Feresp no Conselho Nacional de Educação (CNE) analisando, de forma breve, quais as nuances dessa relação no que concerne aos direcionamentos da política públicas para a educação superior privada. Ainda, questiona-se se há tentativa de induzir as políticas educacionais para que atenda aos interesses dos donos de grupos educacionais que ofertam o ensino superior privado, no Brasil.

Metodologia

Como percurso metodológico, adotou-se a pesquisa bibliográfica com autores que estudam a temática das políticas públicas educacionais, o ensino superior, bem como o próprio Feresp. Também utilizamos da análise documental para chegarmos as considerações

desse texto; os documentos utilizados foram as cartas do Feresp ao longo dos quinze anos de reprodução.

A atuação do FERESP no Conselho Nacional de Educação

O Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Privado congrega representantes e sindicatos de instituições de ensino superior privadas que atualmente são: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES); Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades (ABRAFI); Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE); Associação das Fundações Educacionais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (AFEESMIG); Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina (AMPESC); Associação dos Mantenedores Independentes Educadores do Ensino Superior (AMIES); Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU); Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC); Fórum Nacional das Mantenedoras de Instituições de EPT (BRASILTEC); Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN); Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP); Fórum Nacional das Entidades Filantrópicas (FONIF); Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (SEMERJ); Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior na Bahia (SEMESB/ABAMES) e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP).

O Fórum tem como objetivo “defender os legítimos interesses do ensino superior particular” (FERESP, 2016, p.7), por meio da formulação de propostas no sentido de assegurar a livre iniciativa das instituições educacionais, no intuito de privilegiar o desenvolvimento do setor. Essas propostas são formuladas por meio de cartas geradas em cada Congresso da entidade, como explicita Brito (2019).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão consultivo do Ministério da Educação (MEC) que desempenha um papel muito importante na regulação do sistema de ensino do Brasil e no desenvolvimento de políticas educacionais, da educação básica ao ensino superior. Suas atribuições são “normativas, deliberativas e de assessoramento [...] cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação” (CNE, 2023, *online*), bem como a definição de critérios de avaliações para instituições de ensino.

A relação estreita entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular é, sem dúvida, um aspecto fulcral na discussão das modificações que tangem as políticas públicas educacionais para o ensino

superior no Brasil. Esta relação tem sido definida por um complexo diálogo entre os interesses do Estado, as demandas das instituições de ensino superior privadas-mercantis e aquilo que a sociedade necessita, criando uma circunstância que merece uma análise crítica aprofundada, que, no entanto, não será possível esse aprofundamento aqui neste texto.

O Feresp agrupa instituições de ensino privado na busca de uma representação conjunto de interesses, no que diz respeito ao CNE, é um órgão consultivo do Ministério da Educação (MEC) que realiza um papel central na regulamentação e formulação das políticas educacionais do Brasil, englobando o ensino superior. Este último sendo o grande foco do Fórum.

Um dos principais conflitos nas pesquisas educacionais da relação Feresp e CNE, principalmente no que diz respeito a regulamentação e supervisão das instituições de ensino privado, uma demanda que está sempre em pauta nas discussões e proposições da entidade Feresp. A relação estreita que o Fórum busca com o CNE ocorre, pois, este último tem a responsabilidade de instituir diretrizes e critérios de qualidade, no intuito da garantia de excelência na educação. A entidade com o objetivo de ter cada vez mais autonomia para as instituições de ensino superior privado-mercantil opera no sentido do estreitamento de relações e na construção de uma nova agenda de deliberações e legislações para este nível de ensino.

O Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular tem o interesse de representar as necessidades de suas instituições e sindicatos membros para a garantia de um ambiente regulatório favorável ao crescimento e desenvolvimento destas. Isso inclui a busca por flexibilidade nas políticas públicas que permitam às instituições privadas-mercantis expandir suas matriculas e seu crescimento, como é possível perceber nas cartas com as proposições formuladas pelo Feresp ao longo dos 15 anos do Congresso Brasileiro de Educação Superior Particular (CBESP).

Temos como exemplo a Carta de Recife, feita em 2008 em que uma das proposições iniciais é de estreitar laços com o CNE “necessidade do estabelecimento de um diálogo permanente e duradouro com o Governo, com o Ministério da Educação [...] e do Conselho Nacional de Educação (CNE)” (FERESP, 2016).

A Carta de Porto de Galinhas no ano de 2016 em que o Feresp reforça a ideia de “desenvolver intenso trabalho conjunto com o CNE, somando esforços em prol da educação em nosso País” (FERESP, 2016). No que diz respeito a Carta de Florianópolis, em 2022, o Fórum destaca a importância de:

> **Revisar a legislação da educação brasileira para contemplar as metodologias híbridas:** Por meio de um debate amplo no Conselho Nacional da Educação (CNE), o Fórum é a favor da regulamentação da aprendizagem híbrida, que permite maior alcance, mais flexibilidade e melhores resultados, dando às IES a liberdade para que, dentro da sua autonomia, possam adotar o modelo mais adequando para a oferta de seus cursos (Carta de Florianópolis, 2022).

A entidade então, busca sempre o diálogo, a relação próxima entre membros do Feresp e conselheiros do CNE em busca de modificações em legislações educacionais para o favorecimento do ensino privado-mercantil no Brasil, a expansão de instituições de capital aberto e financeirizado e, dessa forma, aumentando a precarização do trabalho docente.

O Feresp então surge nesse cenário como uma entidade de busca de forma incansável representar os interesses do setor educacional privado e influenciar as políticas públicas para o ensino superior, criando uma nova agenda educacional no Brasil.

As conquistas do Feresp no CNE representam uma série de mudanças nas legislações educacionais brasileiras favoráveis às empresas educacionais de capitais aberto como alerta Brito (2019), com impacto direto no ensino superior privado. Essas conquistas em formato de mudanças, para os empresários da educação, incluem a flexibilização de diretrizes curriculares, critérios de avaliação e a regulamentação de novos cursos e programas.

O que nos faz questionar acerca dessas mudanças nas legislações que podem favorecer o crescimento de instituições de ensino privado com qualidade duvidosa em busca apenas do lucro em detrimento de uma educação de qualidade para os estudantes e sociedade em geral.

A intervenção exercida pelo Feresp pode ser interpretada, de acordo com Brito (2019) como um tipo de lobby educacional, em que interesses particulares do setor privado educacional podem induzir as políticas educacionais formuladas pelo CNE. Isso leva ao questionamento sobre até que ponto a tomada de decisões é direcionada por considerações referentes a qualidade educacional e acessibilidade, por exemplo, diante de interesses econômicos.

Conclusões

Os resultados apontam que Feresp representa um papel relevante na influência das políticas educacionais regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Uma análise crítica sobre o assunto deve buscar identificar questões referentes a autonomia do CNE, as induções trazidas pelo Feresp para que o conselho atenda aos

interesses do ensino superior privado e a necessidade de regulamentações que promovam uma educação de qualidade, acessível e orientada para o bem público.

Nesse sentido, é imprescindível que as políticas educacionais sejam formuladas de forma transparente e que seja baseada na avaliação rigorosa dos interesses envolvidos.

É válido destacar que CNE, como instituição do Estado, deveria buscar e consolidar o interesse público, logo, atender à políticas de educação pública, porém, considerando que o Estado é também um agente do capital, deve-se analisar se suas ações são moldadas por interesses particulares ou empresariais ligados ao ensino superior privado.

Referências

BRITO, Ana Paula Batista da Silva. **O Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular: um novo intelectual orgânico de base coletiva**. Dissertação (Mestrado). 143 f. 2019.

CBESP. **Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular.** 2018. Disponível em: < https://cbesp.com.br/programacao/>. Acesso em: 18 Dez. 2018.

FERESP. Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. **Oito anos trabalhando pela educação brasileira: ações do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superio Particula - período 2008/2016**. Brasília: FERESP, 2016.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Felipe Melo dos Santos – UFPA/ Brasil/ felipemelos@ufpa.br
André Rodrigues Guimarães – UNIFAP/ Brasil/ andre@unifap.br

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O trabalho faz um Estado do Conhecimento das pesquisas sobre o trabalho da categoria de servidores técnico-administrativos em educação (Taes) das Instituições Federais de Ensino produzidas de 2012 a 2023, quando estes estejam sendo analisados a partir de uma perspectiva crítica. Analisa-se 10 trabalhos preliminarmente, entre teses e dissertações de várias áreas do conhecimento, por terem ligação mais próxima com o objeto de pesquisa de mestrado a ser desenvolvida. A exploração das produções mostrou como as políticas neoliberais têm influenciado nas legislações que regem o trabalho dos Taes, gerando insatisfações, intensificação do trabalho. Por isso, concluímos que as pesquisas analisadas nos dão pistas para produções futuras.

Palavras-chave: técnico-administrativos; trabalho; estado do conhecimento

Introdução

Esta pesquisa ainda em andamento visa fazer o Estado do Conhecimento (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020) das produções acadêmicas sobre o trabalho dos técnico-administrativos em educação (Taes) das Instituições Federais de Ensino (IFE) publicadas entre 2012 e 2023, cujo o referencial teórico seja o materialismo histórico dialético ou tenha uma perspectiva crítica.

A investigação, de caráter preliminar, tem como objetivo conhecer o que foi produzido no período fixado sobre o trabalho dos Taes, além de ser uma base e apresentar caminhos para pesquisa de mestrado a ser desenvolvida, que irá analisar os impactos das políticas de ajuste fiscal na última década sobre o trabalho e a vida dos Taes da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Metodologia

Optamos por consultar teses e dissertações no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) produzidas entre os anos de 2012 a 2023. A escolha por este período se deu de maneira a relacionar com o objeto de estudo da pesquisa de mestrado a ser desenvolvida. Supomos que as consequências desse ajuste fiscal passaram a ser mais refletidas nas pesquisas realizadas sobre a categoria, a partir de 2012. Por isso, selecionamos as pesquisas produzidas a partir de 2012 até julho de 2023.

No catálogo de teses e dissertações da Capes, para realizar a busca, utilizamos as palavras-chave "técnico-administrativos em educação", "PCCTAE", "Taes", "jornada de trabalho" e "arrocho salarial".

Por falta de espaço, afinal descreveremos aqui 10 trabalhos. Há, igualmente, inúmeros trabalhos interessantes que tratam dos Taes mas que optamos por não trazer neste resumo expandido por falta de espaço. Não foi possível analisar os artigos apresentados em eventos e publicados em revistas.

Por fim, para melhor organizar a disposição deste resumo expandido e relacionar com os trabalhos pesquisados, optamos, ao ler os títulos e resumos, por juntá-los por proximidade de tema, o que nos fez criar quatro grandes temários: 1) Taes e as Reformas de Estado; 2) Taes e o PCCTAE; 3) Taes e a Jornada de Trabalho; 4)Taes e Avaliação de Desempenho. A escolha da ordem acima especificada se deu pela importância das discussões para se empreender um raciocínio que compreenda as totalidades e vá além das aparências do objeto aqui estudado (Masson, 2007).

Discussão dos dados

Iniciamos nosso Estado do Conhecimento sobre os Taes a partir de trabalhos que visam fazer uma reflexão mais estrutural (Taes e as Reformas de Estado) sobre a realidade atual desta categoria, conectando seus problemas diários às políticas públicas pensadas e aplicadas pelo Governo Federal. Parte desse processo se efetiva a partir de indicações e formulações de instituições financeiras multilaterais (IFMs) como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para países chamados em desenvolvimento, "sob o olhar da sua própria lógica econômica e a partir dos interesses de reprodução do grande capital internacional" (Haddad, 2008, p. 10).

Essas políticas propõem contingenciamentos de recursos para os serviços públicos para fazer *superávit* primário e realizar o pagamento da dívida pública. Elas foram aprofundadas pela Emenda Constitucional nº 95/2016 do Teto de Gastos e se refletem em políticas de austeridade, como também impõe à administração pública concepções e métodos da iniciativa privada que, por fim, ensejam até mesmo às parcerias-público-privadas e às privatizações mais diretas. (Robertson; Verger, 2012).

Partindo para a análise dos três trabalhos selecionados, apresentamos a dissertação de Silva (2016) que concluiu que a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), aplicada de 2003 a 2013, pautada no princípio da gestão por competência, constitui-se como uma forma de flexibilização/racionalização dos custos do trabalho dentro do serviço público.

Assim, esse fenômeno está alinhado à perspectiva da reestruturação produtiva, das contrarreformas de Estado de orientação neoliberal.

A tese de doutorado de Castro (2017) apontou que as mudanças rápidas ocorridas na implementação do REUNI na Universidade Federal de Goiás (UFG) ocasionaram prejuízos aos servidores Taes. Destaca-se "momentos de estresse causados pela intensificação do trabalho e as relações decorrentes dele impactam a subjetividade dos servidores e trazem consequências para a vida laboral de todos os trabalhadores da universidade" (Castro, 2017, p.10).

Já a dissertação de Silva (2015) averiguou que a terceirização proporcionou na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a "gradativa deterioração da qualidade do trabalho, da vida do trabalhador e de suas formas de organização e mobilização enquanto classe" (Silva, 2015, p. 4).

Em outro bloco consideramos estudos com o tema "Taes e a Carreira". Analisamos quatro trabalhos, começando pelo de Azambuja (2018) que trata da história de luta dos Taes pela carreira e aponta o papel fundamental dos sindicatos e da luta sindical para a conquista desse dispositivo que deu certa notoriedade e identidade para esses trabalhadores.

Já a pesquisa de De Almeida (2018) constatou que o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE)[9] foi uma conquista que se chocou com as políticas neoliberais que predominam no Estado brasileiro. O autor concluiu ainda que as divisões no interior do movimento sindical, as pressões do governo à época pela implementação do modelo neoliberal e o descumprimento de acordo por parte do governo levam a ameaças de concretização da carreira como pensada originalmente.

A dissertação de Valle (2014) considera que a busca dos Taes pela superação da subalternidade e inserção na institucionalidade universitária segue se dando cotidianamente, com idas e vindas, contradições e mediações, que se dão centralmente no campo da luta política mais ampla (Governo, Universidade) por valorização econômica via carreira; como também no trabalho cotidiano e na busca por reconhecimento e participação equânime na gestão universitária.

Por fim, a pesquisa de Pereira (2017) concluiu que os fatores organizacionais têm mais preponderância que os individuais para que os Taes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pedissem exoneração de seus cargos entre 2008 e 2016, sendo os principais deles: salário e progressão salarial (77%) e benefícios (61%).

[9] O PCCTAE foi instituído pela lei 11091/2005.

O tema "Taes e a Jornada de Trabalho" alcançou duas pesquisas. As dissertações de Sabino (2021) e Fernandes (2018) analisaram o tema da redução da jornada de trabalho dos Taes para 30 horas semanais e constataram que houve expansão do atendimento para o turno noturno e que a redução possibilita uma maior harmonia entre o tempo de trabalho e o tempo livre, proporcionando mais condições de realização de atividades prazerosas. Sabino (2021), no entanto, aprofunda que a redução não traz necessariamente mais qualidade de vida pois precisa ser acompanhada de uma política de valorização dos serviços públicos e de melhorias na mobilidade urbana de grandes cidades.

Por último, no tema "avaliação de desempenho", a dissertação de Souza (2021) concluiu que o modelo de avaliação de desempenho empregado atualmente pelo Estado brasileiro, pautado na lógica da iniciativa privada e da competição, não garante o desenvolvimento do servidor e nem a melhoria dos serviços públicos. Além disso, destaca-se que um modelo de avaliação coerente deveria levar em consideração os aspectos coletivos do trabalho e propiciar reflexões críticas sobre o ambiente laboral.

Considerações finais

A nossa pesquisa exploratória e ainda inconclusa mostrou que há, nos anos que optamos por fazer a busca, uma boa leva de trabalhos, em temas variados, que dialogam com o fazer dos Taes da IFE.

No tema sobre Reformas de Estado, selecionamos três trabalhos que fazem uma reflexão sobre como essas mudanças estruturais afetam negativamente o trabalho dos Taes. Essas produções dialogam com nosso objeto porque buscamos relacionar o que passam os servidores Taes da UFPA com as políticas econômica e educacional mais macro adotadas pelo país.

No tema sobre a jornada de trabalho dos Taes, vimos que as pesquisas se concentram mais em analisar o processo da redução da carga horária para 30 horas semanais e os reflexos disso no fazer da categoria e no serviço prestado. Surgiram daí também pistas interessantes que dialogam com nosso objeto, como os resultados que mostram intensificação do trabalho, necessidade de contratação de pessoal e também como a jornada de trabalho reduzida propicia mais tempo livre e possibilidades de dedicação em atividades prazerosas, mas que isso não é uma regra. Sobre a intensidade do trabalho nos pautamos nas formulações de Dal Rosso, para quem a intensidade "se refere ao consumo de energias pessoais e grupais no trabalho, expressa de outra maneira como sendo o esforço despendido pelos (as) trabalhadores (as) em seu labor cotidiano". (Dal Rosso, 2006, p. 33).

As pesquisas localizadas nos temas carreira e avaliação de desempenho dão, da mesma forma, indicações sobre a atual situação da categoria, revelando suas insatisfações e como a luta em defesa de um Plano de carreira, de valorização, é uma batalha constante, e é algo que está sempre ameaçado pelas políticas neoliberais.

Neste sentido acreditamos que a pesquisa de mestrado que será produzida deverá se amparar nesses estudos aqui citados. O tema do arrocho salarial e do tempo livre não foram abordados no último período de forma relacionada, algo que pretendemos explorar.

Referências

AZAMBUJA, A. **A Carreira dos Servidores Técnicos Administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior: do PUCRCE ao PCCTAE (1985 A 2007)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 149. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <https://encurtador.com.br/erJL3>. Acesso em: 25 out. 2023.

CASTRO, A. **Os trabalhadores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Goiás: trabalho, profissionalização e gestão da educação superior.** Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p.347. 2017.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, SP, Vol. 58, 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-1067252006000400016#:~:text=%C3%89%20nessas%20condi%C3%A7%C3%B5es%20que%20%C3%A9,por%20dia%2C%20sempre%20que%20necess%C3%A1rio. Acesso em: 24 set.2022.

DE ALMEIDA, C. **A carreira dos Técnico-Administrativos em Educação: movimento de resistência à política do MEC e um constante recomeço**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, p. 191. 2018.

FERNANDES, A. **A luta pela redução da jornada de trabalho na contemporaneidade: análise dos sujeitos e cenário na Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 259. 2018.

HADDAD, Sérgio (org). **BANCO MUNDIAL, OMC E FMI**: os impactos nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

MASSON, Gisele. MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.

PEREIRA, L. **Fatores determinantes da rotatividade de servidores técnico-administrativos em educação na Universidade Federal de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 276. 2017.

ROBERTSON, S.; VERGER, A.. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1133–1156, out. 2012.

SABINO, L. **As percepções dos (as) técnico-administrativos (as) em educação acerca da jornada de trabalho de 30 horas semanais no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 148. 2021.

SILVA, A. **Contrarreforma do Estado nos governos Lula e Dilma: reconfiguração do trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação das instituições federais de ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal Fluminense. Niterói. p.199. 2016.

SILVA, R. **Terceirização e precarização: o caso da Universidade Federal de Uberlândia no período 2000-2014**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p.170. 2015.

SOUZA, L. **Transformações no Mundo do Trabalho: uma abordagem a partir da avaliação de desempenho dos Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 151. 2021.

VALLE, A. **Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 183. 2014.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; NASCIMENTO DA SILVA, A. P. P.; DE SOUZA, R. T. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, *[S. l.]*, v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/37452. Acesso em: 7 ago. 2023.

A PROPOSTA DE RETOMADA DA DEMOCRACIA NO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONTROVÉRSIAS NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PARAENSE

Luiz Miguel Galvão Queiroz – UEPA/ Brasil/ mscluiz59@gmail.com
Anderson Madson de Oliveira Maia – UEPA/ Brasil/ anderson.madson@gmail.com
Marilene dos Santos Marques – UEPA/ Brasil marquesmarilene27@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O estudo trata do desmonte do princípio da gestão democrática, enquanto via destinada a escolha de gestores escolares na rede pública da unidade federativa paraense. e nesse contexto, problematiza: a certificação de competências dos gestores escolares assegura a precarização na formação de sujeitos para as próximas gerações, destituindo-se os direitos de aprendizagem cidadã? O estudo objetiva analisar os condicionantes da Lei Estadual 9.986/2023 e o Edital nº 10/2023 – GAB/SEDUC/PA destinados a habilitar os profissionais da educação para ocupar os espaços de gestão escolar nas unidades da rede pública estadual paraense. O percurso metodológico é de cunho documental. O Estado intensifica o controle do aparato escolar, por intermédio do exame de certificação de competências para o exercício ao cargo de gestores escolares. Conclui-se que a implementação do sistema de certificação de competências e meritocracia para a investidura no cargo de gestores escolares, inibe o princípio educativo de exercício da prática democrática nas relações sociais.

Palavras Chave: democracia; gestão democrática; educação; certificação

Introdução

O presente artigo trata da retomada do percurso da democracia no Brasil, mediado pela educação enquanto referencial destinado a promoção de mudanças na estrutura social, pós golpe civil de 2016, e seu desdobramento controversial na escola pública paraense, a partir da implantação do regime de certificação de competências para a investidura ao cargo de direção das unidades escolares, deflagrada pelo governo estadual por intermédio da Lei Estadual 9.986 de 06 de julho de 2023.

A retomada da democracia no Estado brasileiro tem se efetivado anterior a década de 1980, cuja materialidade legal foi alcançada por meio da Constituição Federal de 1988, que define o princípio da gestão democrática na condução do processo educacional, e nesse contexto, o estudo objetiva analisar os condicionantes da Lei Estadual 9.986/2023 e o Edital nº 10/2023 – GAB/SEDUC/PA destinados a habilitar os profissionais da educação para ocupar os espaços de gestão escolar na unidades vinculadas a rede pública estadual de ensino na unidade federativa paraense, e nesse contexto, o estudo problematiza: a certificação de competências dos gestores escolares assegura a precarização na formação de sujeitos para as próximas gerações, destituindo-se os direitos de aprendizagem cidadã?

Metodologia

O estudo tem um caráter qualitativo, documental, descrito por Minayo (2009) como uma busca científica de caráter subjetivo nas ciências sociais, as quais, por se tratarem de aspirações e motivações governamentais, impressas em documentos oficiais, são impossíveis de serem quantificadas, e desse modo optamos pela utilização da técnica da análise do conteúdo, descrita por Bardin (1977), como a possibilidade de inferir uma leitura diferenciada, das ideias produzidas pelos sujeitos autores. As fontes documentais constam da Lei Estadual nº Lei Estadual 9.986/2023 e o Edital nº 10/2023 – GAB/SEDUC/PA, disponibilizadas no site da Imprensa Oficial do Estado do Pará. A análise documental foi orientada de acordo com as reflexões sugeridas por Lüdke e André (1986, p. 38), que buscou desvelar novos aspectos relativo ao objeto, mediado pelo contexto social, econômico e político vigente no contexto local e global.

Discussão dos dados

A reflexão sobre o quadro político brasileiro após a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, cujo lema da campanha presidencial pautou-se na luta pela retomada da democracia, enquanto via de consolidação do Estado Democrático, visando responder em primeiro plano, as demandas populacionais, contraposta as propostas ultraliberais da direta que buscava a manutenção no poder do aparelho estatal, privilegiando grupos econômicos e segmentos vinculados a necropolítica, com apoio de segmentos religiosos ligados ao neopentecostalismo, com rebatimento significativo no campo educacional, é pertinente ser discutido, visto que após as eleições presidenciais, o desmonte da gestão democrática na escola pública brasileira tem avançado, em resposta as recomendações externas, por meio da certificação de competência, como indicativo vinculado para a investidura no cargo da gestão escolar.

A educação destinada a assegurar o exercício pleno da cidadania é um exercício permanente no cotidiano escolar, com a finalidade de construir sujeitos críticos, que possibilitem transformar a realidade desigual, historicamente produzida no Brasil desde o período colonial, e nesse sentido, a democracia assume um papel preponderante na defesa dos direitos humanos, cujo compromisso ético e político com a melhoria das condições de vida da população, torna-se imprescindível para reduzir os níveis de agudização da desigualdade.

> Nosso desafio comum é o da criação de um país justo, inclusivo, sustentável e criativo, democrático e soberano para todos os brasileiros e brasileiras. Fiz questão de dizer ao longo de toda campanha: o Brasil tem jeito. E volto a dizer com toda

> convicção, mesmo diante do quadro de destruição revelado pelo gabinete da transição: o Brasil tem jeito. Depende de nós, de todos nós. E vamos reconstruir este país (Brasil, 2023).

A defesa da democracia, enquanto fio condutor da construção de uma sociedade comprometida com a transformação do quadro de indigência vivenciado por mais da metade da população brasileira, é de fundamental importância, a mobilização popular na luta pela ampliação das políticas de acesso e permanência com sucesso no processo de escolarização da classe trabalhadora, e de acordo com os dados do IBGE (2023), entre os Estados, as maiores taxas de desemprego estão em Pernambuco (14,2%), Bahia (13,4%) e Amapá (12,4%). Já as menores, em Rondônia (2,4%), Mato Grosso (3,0%) e Santa Catarina (3,5%) (IBGE, 2023).

A escola democrática, é o espaço destinado a abrigar a diversidade humana, e de acordo com Saviani (2015), sua função social é de disponibilizar o conhecimento científico historicamente acumulado, tornando possível aos filhos das classes trabalhadoras, construírem possibilidades de transformação da realidade concreta em que vivem. Assim, a participação da comunidade na construção do currículo escolar, nas práticas de gestão compartilhada, pode ser o ponto de partida para o aprendizado e o exercício pleno da cidadania.

A luta histórica da classe trabalhadora em defesa da democracia no Brasil, articulou um conjunto de setores representativos da sociedade civil, e de acordo com Coutinho (2014), é essencial se produzir uma outra ordem social, mais justa, mais solidária, mais humana, mais livre, que seja capaz de questionar e pressionar o Estado para assegurar maiores níveis de equilíbrio na distribuição da riqueza social. Nesse contexto, a educação assume o papel estratégico no processo formativo humano, crítico e problematizador da realidade e transformá-la.

O cenário político brasileiro pós golpe civil de 2016, colocou em debate a democracia, enquanto via destinada a promover as relações sociais, em vista das inúmeras tentativas de desmonte do Estado Democrático, por intermédio das estratégias adotadas pelo governo de Jair Bolsonaro, com a utilização de *fake news* visando destituir a credibilidade do sistema eleitoral, complementado por ataques frontais ao poder judiciário.

> Quanto mais a democracia é tida como segura, maiores são as possibilidades de que venha a sofrer uma subversão sem precisar ser derrubada. Em especial, a ampliação do poder Executivo – em que homens fortes eleitos minam as instituições democráticas enquanto alegam defendê-las – parece ser a maior ameaça à democracia no século XXI [...]. A grande diferença entre um golpe de Estado clássico e esses outros tipos de golpe, é que o primeiro é um evento isolado em que se decide entre tudo ou nada, enquanto que os outros, são processos graduais (Runciman, 2018, p.52)

O possível desmonte do Estado Democrático no Brasil, foi arquitetado no contexto educacional, por meio de medidas que restringiam a liberdade de expressão, de participação e organização da comunidade escolar, inserção de materiais didáticos no cotidiano escolar, tornando os docentes meros cumpridores de tarefas, além da implantação do programa de escolas cívico militares, cuja indicação da direção destinava-se a militares das forças armadas da ativa ou da reserva, subtraindo a prática da gestão democrática que consagra à investidura no cargo de direção, por meio da eleição direta.

A prática da democracia na escola pública brasileira, é assegurada na Constituição Federal de 1988, por intermédio do art. 206. Na rede pública estadual do Pará, durante o governo de Ana Júlia Carepa (PT), compreendido pelo período de 2007-2010, houve o incentivo a prática da gestão democrática mediante a escolha de diretores por intermédio da comunidade escolar, no entanto, nos governos de Simão Jatene (PSDB) no período de 2011-2018, e no governo de Helder Barbalho (MDB), desde 2019 até o momento atual, o processo por indicação para o cargo tem sido a medida adotada (Queiroz, 2018).

O desmonte do exercício da democracia no Estado Liberal tem sido construído sob diferentes formatos, orientado por meio das políticas econômicas destinadas a promoção da expansão do modo de produção capitalista, e nesse contexto:

> Se no passado os conflitos eram mediados pelo rei, pelo exército e pelo parlamento, agora as principais instituições são a União Europeia, os bancos e o parlamento. Nesse cenário as armas foram substituídas por termos e planilhas [...]. A economia também mudou. Os países estão hoje mais ricos do eram no passado e a riqueza, diz a ciência política, é fundamental para a manutenção da democracia (Rodrigues & Bellato, 2021, p. 06).

O planejamento da lógica acumulativa por intermédio dos organismos financeiros internacionais, é determinante para a configuração das relações de poder no Estado, e nesse sentido, a democracia torna-se um “pêndulo”, ora para fortalecer as bases de sustentação governamental, ora para restringir a participação do cidadão na construção das políticas públicas,

A reforma do Estado brasileiro como parte do ajuste da máquina pública às recomendações da cartilha neoliberal, preconizava a busca da eficiência no desempenho operacional, com a finalidade de responder com maiores níveis de qualidade as demandas da sociedade, e de acordo com Pereira (1995), o Estado deveria elevar a competência em suas atividades, por intermédio da adoção da meritocracia, enquanto critério vinculado a construção de parâmetros para promoção da qualidade dos serviços.

Na unidade federativa paraense a adoção do critério da meritocracia e da certificação de competências para investidura dos profissionais da educação ao cargo de direção de escolas, foi sancionado por intermédio da Lei Estadual 9.986 de 06 de julho de 2023, pelo governador Helder Barbalho, revogando-se a Lei Estadual 7.855 de 12 de maio de 2014, que orientada nos princípios da gestão democrática, indicava que tal investidura ocorreria por meio de eleições diretas, com processo deflagrado por meio da comunidade escolar.

A centralização e o autoritarismo do Estado do processo de escolha de diretores escolares na rede estadual de ensino do Pará, desmonta um percurso histórico de construção e exercício da democracia no seio da educação pública, por meio da supressão do direito de escolha entre a comunidade escolar, além de inibir o aprendizado da prática da cidadania entre crianças, adolescentes, jovens, pais e responsáveis, profissionais da educação, na escolha do gestor escolar.

> Art 1º ficam instituídos os critérios técnicos de mérito e de desempenho para investidura na função de diretor e vice diretor das unidades escolares da rede estadual de ensino.
> Art 2º o cumprimento dos critérios técnicos de mérito e desempenho dos gestores das unidades escolares da rede estadual de ensino serão atestados por meio de processo de certificação promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). $ 1º O processo de certificação dos candidatos a diretor e vice diretor tem por objetivo a aferição da competência técnico-pedagógica e administrativa dos candidatos (Pará, 2023).

A adesão ao princípio da meritocracia enquanto referencial para a escolha de dirigentes das unidades escolares na rede pública estadual paraense reforça a prática da exclusão e da agudização da desigualdade, e no contexto educacional, reforça a ideia de que o trabalhador mais qualificado para a ocupação de um posto de trabalho, é aquele que dispõem de maiores níveis de conhecimento acadêmico, escolarização, habilidades, competências, e demais adjetivos que a lógica da qualidade total recomenda.

> A meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade (Chalhoub, 2017, p.1).

A transposição do princípio da democracia e a adoção do princípio da meritocracia na escolha de dirigentes escolares, revela o quanto a politica governamental destinada a promover a educação básica na unidade federativa paraense sugere a construção de um tecido social com elevados níveis de desigualdade para as próximas décadas. Assim, a escola pública estadual paraense adequa a gestão, para a formação de uma geração de sujeitos, destituídos dos direitos de aprendizagem e exercício da cidadania.

Conclusões

A implementação do sistema de certificação de competências para a investidura no cargo de gestores escolares na rede pública estadual paraense, inibe o princípio educativo de exercício da prática democrática nas relações sociais, cujo reflexo aponta para a formação de uma geração destituída do exercício da cidadania, como também, reforça os níveis de desigualdade por intermédio de medidas vinculadas ao mérito na ocupação de postos de trabalho no serviço público. Com isso, o Estado fortalece seu espaço de vinculação ao Capital.

Referências

BRASIL. Ministério da Justiça**. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Mapa do Desemprego no Brasil**. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Discurso de posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva**. Brasília, 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e Socialismo**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHALHOUB, Sidney. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades. **Jornal da Unicamp**. qua.07 jun, 2017. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub. Acesso em: 14 jul. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. **CADERNOS MARE**. Brasília, 1995.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. **Políticas de Educação e Terceiro Setor: O Pacto Pela Educação do Pará**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED/UFPA, 2018.

RODRIGUES, Theófilo Machado & BELLATO, Caíque. A crise da democracia liberal no início do Século XXI: duas abordagens da teoria política. São Carlos/SP. **Revista dos discentes de ciência política da Universidade Federal de São Carlos**. v.9, n.1, p. 253-279, jan-abr, 2021.

RUNCIMAN, D. **Como a democracia chega ao fim**. São Paulo: Todavia, 2018.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Lei Estadual nº 9.986 de 06 de julho de 2023**. PARÁ, 2023.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Lei Estadual 7.855 de 12 de maio de 2014**. PARÁ, 2014.

PARÁ [Brasil]. **Diário Oficial do Estado do Pará – Edição Extra**. Ano CXXXIII da Imprensa Oficial do Estado, Nº 35.571, de 10 de outubro de 2023. Disponível em: https://www.ioepa.com.br/portal/#1. Acesso em 21 nov. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Braziliense, 2015.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GESTÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA PARAENSE

Raimundo Alexandre Moraes – UFPA /Brasil/ alexandrem@ufpa.br
Genilda Teixeira Pereira Amaral – UFPA/Brasil/ genilda@ufpa.br
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA/Brasil/ tefam@ufpa.br

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O texto tem por objetivo analisar o que revela a produção científica sobre gestão escolar na Amazônia paraense. Por meio da pesquisa bibliográfica identificamos que a produção analisada versa sobre democratização da gestão, instituição de eleição para diretores e consequências para as parcerias público-privadas sobre a gestão escolar, o que evidencia os reflexos da reforma do Estado brasileiro nos de1990 até os dias atuais.

Palavras-chave: produção científica na Amazônia paraense; Gestão escolar; Educacção paraense;

Introdução

A gestão escolar é uma das áreas educacionais mais atingidas por reformas e projetos educacionais desde os anos 1990 porque ela foi tida como o grande problema da má qualidade educacional já que os governos à época pós-aprovação da Constituição Federal de 1988 se utilizaram de alguns discursos como carência de recursos disponíveis e falta de gente capacitada para administrar para justificar a reforma do estado brasileiro pensada nas eleições de 1989, que elegeram Fernando Collor de Mello (1990-1992) e se aprofundou com a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A reforma dos anos 1990 materializada no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) como o Ministério da Reforma do Estado (MARE) conduzido por Luiz Carlos Bresser Pereira propôs uma reestruturação dos setores sociais, a partir da defesa de que a gestão pública deveria ser modificada para atender às demandas internacionais de produção e assim colocar o Brasil num cenário competitivo, o que fortaleceu na sociedade a partir da ajuda da mídia uma ilusão de modernidade e prosperidade para a época, mas que acarretou implicações negativas para a gestão pública brasileira.

A gestão defendida era a de cunho gerencialista "baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão" (Brasil, 1995, p.7). A partir dessa defesa a forma de gerir outros setores sociais com a gestão escolar sofreram consequências, porque todas as áreas sociais precisariam ter a gestão gerencial como parâmetro no intuito de surtir efeitos positivos traduzidos em números.

A gestão escolar, aqui analisada com destaque, precisou passar por mudanças em os gestores deveriam ter um perfil afinado com a figura de gerente que controla e monitora o trabalho da sua equipe sendo a burocracia dos números prioridade em relação ao viés pedagógico (Santos, 2012).

Com essa vertente, as pesquisas, em especial, na área da educação passaram a ser executadas analisando esse novo cenário e seus desdobramentos até os dias atuais como revelam as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe), fundado em 1999 e coordenado pela Profª. Drª. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED UFPA) (https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/794652).

O Grupo foi escolhido para o estudo em função do envolvimento profissional dos pesquisadores deste texto e pelo fato de ser um dos mais antigos da UFPA na área da educação e que possui a gestão escolar como objeto central de pesquisas. Assim, o texto tem por objetivo analisar o que revela a produção científica sobre gestão escolar na Amazônia paraense.

A metodologia decorre da pesquisa bibliográfica, porque, segundo Gil (2002), ela é uma das primeiras fases de qualquer pesquisa porque se faz necessário realizar o levantamento em teses, dissertações, artigos, livros e similares sobre o objeto que está escrevendo.

Uma Análise das Produções em Gestão Escolar a partir do Grupo Observe UFPA

O Grupo Observe desde 1999 atua diretamente com gestores escolares inicialmente por meio de projetos de extensão, com formação aos diretores e, posteriormente ampliou suas ações para a pesquisa analisando vertentes como parcerias público-privadas, educação e desenvolvimento e controle social (https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/794652).

Ressaltamos que gestão escolar é compreendida como ação racional para alcançar fins determinados, com mediação para a formação de sujeitos considerando sua totalidade (Paro, 1998; Santos, 2012).

Assim, o quadro 1 analisa o levantamento feito no âmbito das pesquisas de mestrado sob orientação da coordenadora do Observe, para identificarmos as nuances da produção na Amazônia paraense. Logo, excluímos da análise pesquisas relacionadas a estados como o Maranhão porque a produção do referido grupo é longa considerando seus anos de pesquisas.

Quadro 1 - Produção sobre gestão escolar pelo grupo Observe

AUTOR/ANO	TIPO	DIMENSÃO
Barbosa (2018)	Mestrado	Eleições para diretores
Vale (2017)	Mestrado	Implicações de parcerias público-privadas para a gestão
Oliveira (2017)	Mestrado	Instituição de eleição para diretores
Braga (2013)	Mestrado	Implicações de parcerias público-privadas para a gestão
Pereira (2012)	Mestrado	Eleições para diretores
Martins (2010)	Mestrado	Implicações de parcerias público-privadas para a gestão
Castro (2007)	Mestrado	Democratização da gestão
Araújo (2006)	Mestrado	Democratização da gestão

As pesquisas, em sua maioria, versam sobre o tema da democratização da gestão escolar, o instituto de eleições diretas para diretores, criação de colegiados e consequências de parcerias público-privadas para as dimensões da organização pedagógica e do trabalho diretor.

Conclusões

O estudo revelou que a produção realizada pelo Grupo Observe considerando padrões de exclusão é longa, a partir de sua criação e sua inserção na pós-graduação em educação com orientação por meio da coordenadora em dissertações e teses.

A gestão escolar como ponto central tem revelado mudanças nas escolas básica e no perfil dos gestores, a partir do alinhamento com políticas públicas neoliberais que induzem a uma mudança na concepção de educação e de formação dos alunos com números de avaliações e padrão e assim exige que a gestão tome novos contornos tendo que favorecer o viés gerencial e burocrático, ao invés de focar na vertente pedagógica.

Referências

ARAÚJO, M.A.M.L. **O Progestão no contexto da modernização do Estado brasileiro**: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola.. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará.2006.

BARBOSA, F.M. **Eleições para diretores escolares**: do legal ao real. O caso do município de Salinópolis. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará.2018.

BRAGA, S.B. **O público e o privado na gestão da escola pública brasileira** - um estudo sobre o Programa "Excelência em gestão educacional" da Fundação Itaú Social.

Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará.2013.

CASTRO, M.R.O. **A Democratização da Gestão Escolar no Município de Santa Bárbara do Pará a partir do PDE**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará.2007.

MARTINS, M.A. **O público não-estatal na gestão da educação básica**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará.2010.

OLIVEIRA, P.S.C.B. **O instituto das eleições diretas para diretor de escolas municipais da região metropolitana de Belém**. . Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará.2017.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In Anais do V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular(pp. 1-8). Porto Alegre, RS: SMED. 1998.

PEREIRA, L.R. **Eleição direta para diretor escolar: desafio à democratização da gestão**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará.2012.

SANTOS, T. F. A. M. Gestão educacional e qualidade do ensino. Reflexões e práticas atuais. In Santos, T. F. A. M., & Lima, F. W. C. (Eds.).**Versus e reversus da gestão das políticas educacionais** (pp. 11-28).Belém, PA: Ponto Press. 2012.

VALE, C. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará.2017.

AS MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR COMO RELEXO DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: estudo de caso em uma escola pública de Macapá

Janaina Damasceno Picanço – SEED/ Brasil/ janamcp2012@gmail.coml
Katia Paulino dos Santos – UEAP/ Brasil/ katia.santos@ueap.edu.br

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: A violência em ambiente escolar é um fenômeno antigo e multifatorial, neste sentido deve ser compreendido como um processo complexo e que necessita de atenção diferenciada e cuidadosa. O objetivo deste estudo consistiu em analisar as formas de manifestação de violência na Escola Estadual Jacinta Carvalho, da cidade de Macapá, na perspectiva da gestão escolar, professores e alunos. No que compete aos referenciais teórico-metodológicos, este estudo voltou-se à pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso. Realizou-se entrevistas e observação *in loco*. Verificou-se que as manifestações de violência na escola se apresentam na forma de microviolências, razão pela qual a gestão da escola compreende como normais as manifestações existentes entendendo não necessitar efetivar projetos com ênfase na cultura da paz.

Palavras-chave: Educação; Violência; Cultura de Paz

.

Introdução

O estudo ora apresentado se constitui em um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado profissional em planejamento e políticas públicas da Universidade Estadual do Ceará – UECE. A pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: quais os impactos das políticas públicas educacionais para a redução da violência no ambiente escolar, em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá? O objetivo central deste estudo foi de analisar as formas de manifestação de violência na Escola Estadual Jacinta Carvalho, da cidade de Macapá, na perspectiva da gestão escolar, professores e alunos. Estabelecemos como objetivos específicos identificar como ocorrem as violências na escola e suas formas de manifestações; averiguar as ações e projetos utilizados pela escola para combater a violência no ambiente escolar.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como estudo de caso – o estudo de caso é considerado como um tipo de pesquisa que aponta para a compreensão de fenômenos sociais complexos, conservando as características holísticas e significativas dos fatos da realidade, trata-se de um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser pessoas, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país, ou seja, uma pesquisa detalhada e

profunda (Yin, 2001; Gil, 2008), quanto aos objetivos a pesquisa foi de cunho explicativo, uma vez que "é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, por explicar a razão, o porquê das coisas" (Gil, 2008, p. 28), esse tipo de pesquisa objetivou a identificação dos fatores que "determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos", (Gil, 2008, p. 28). Para o alcance dos objetivos utilizou-se instrumento a entrevista semiestruturada, realizada junto aos atores do processo (diretor, coordenador pedagógico, professores e estudantes), análise e observação *in locu* além de análise do projeto político pedagógico da instituição, considerando a dimensão da temática, entendemos que ela não se esgota, pelo contrário, é o início de uma pesquisa ainda mais ampla e complexa referente a mesma.

Discussão dos dados

O processo analítico pautou-se em análise de discurso, com foco nas respostas dadas pelos entrevistados. A escola Jacinta Maria Carvalho Gonçalves, é uma escola localizada em um bairro periférico e que devido à necessidade de comunidade atende estudantes do segundo segmento do ensino fundamental e alunos do ensino médio na modalidade de ensino integral, e possui uma média de oitocentos alunos matriculados.

A escola possui com 10 anos de existência e está localizada no bairro Vale Verde, no antigo Distrito de Fazendinha, atende os estudantes da comunidade, onde a maioria são de baixa renda, visto que os pais vivem de pequenos serviços e dos programas sociais de distribuição de renda, o bairro é considerando violento, possui tráfico de drogas e a escola, por não ter vigilante, durante a pandemia foi diversas vezes furtada, o que levou a colocação de grades nas portas e janelas da parte administrativa da mesma.

A escola não tem grandes projetos consolidados, mas percebemos que ainda está construindo a sua identidade, buscando formas de se tornar referência na comunidade. Quanto as formas de manifestação de violência percebem-se que está se apresenta na forma de microviolências, levando a gestão a acreditar que não existe a necessidade de focar em projetos específicos para a temática, já professores compreendem que se faz necessário um projeto que possa discutir sobre as violências presentes no ambiente escolar visto que muitos estudantes não tem a percepção clara dos tipos de violência presentes no mesmo, essa constatação ficou evidente na conversa com os estudantes uma vez que os entrevistados afirmam que não presenciam episódios de violência na escola, pois não percebem agressão física no ambiente, mostrando que os estes possuem uma visão restrita do fenômeno,

demonstrando a necessidade de discutir a temática com os mesmos para que possam compreender e assim identificar as manifestações de violência existentes ne espaço escolar.

A ideia de que "a família pobre e desestruturada é também de certa forma conivente porque não educa e nem pune adequadamente os filhos" (Santos, 2020, p.178) é um discurso percebido nas falas dos entrevistados, demonstrando que ainda se culpabiliza a família pelos atos violentos de uma criança ou um jovem na escola, desconsiderando os outros fatores como desigualdade social ou mesmo o fato de a escola também ser produtora de violências.

Na conversa com os atores percebemos a amplitude e a multiplicidade de manifestações de violência que se apresentam no ambiente escolar, nos mostrando a dimensão do fenômeno, e a dificuldade em formular um conceito sobre o tema, nas respostas foi possível perceber as categorias apresentadas por Abramovay (2012), as quais são as microviolências ou incivilidades, a violência simbólica e a violência dura. Vale destacar que os limites da violência estão além dos limites da escola, por este motivo são necessárias as parcerias, e na fala dos entrevistados percebemos que todos compreendem a importância de desenvolver ações com parceiros como Ministério Público, Conselho Tutelar e até mesmo a Polícia Militar, através de seus projetos com a comunidade, essas parcerias contribuem para melhorar a articulação da escola com os diferentes órgãos dos diferentes poderes públicos. Ferreira (2010) destaca a importância de a escola realizar um mapeamento de programas públicos e privados (ONGS) que possam colaborar com as ações desta, considerando que, ao realizar um trabalho com parcerias, a escola se apropria de mecanismos eficazes para interromper a violência, essas parcerias permitem que escola tenha uma visão ampliada das diversas situações, permitindo também um planejamento integrado de ações, além de compartilhar responsabilidades dos casos.

A partir das análises das entrevistas e das observações, a pesquisa detectou que apesar do Estado do Amapá ser um dos estados brasileiros que se propôs em estabelecer uma política pública estadual com foco na cultura de paz, a efetivação da política pública ainda está ocorrendo de forma lenta, visto que na escola pesquisada os profissionais desconheciam a legislação e mesmo as ações do programa, demonstrando que estas ainda não estão articuladas com as ações dessa escola.

Neste sentido, se faz necessário que os agentes da SEED, busquem mecanismos que possam estabelecer uma articulação entre o programa e as escolas, além de estabelecer metas para divulgação do programa, apresentando suas diretrizes aos gestores e coordenadores pedagógicos para que estes sejam multiplicadores do mesmo em suas escolas, seria uma forma de ampliar a divulgação e assim estaria cumprindo com o artigo 4º que propõe uma

ampla campanha de divulgação para alcançar os objetivos na construção de uma cultura de paz no estado do Amapá, além de garantir o pleno funcionamento e execução do projeto ao nível estadual.

Outro ponto detectado foi a necessidade de formação continuada para o professor no que diz respeito à temática cultura de paz, essa necessidade deve-se ao fato de que o professor precisa ter conhecimento sobre a temática, visto que na escola pesquisada, ao profissionais não tinha conhecimento, nem opinião formada ao serem perguntados sobre a cultura paz, se for proporcionado aos atores discutir temáticas como direitos humanos, e violência é possível compreender a importância das mesmas no currículo escolar, contribuindo para melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa traz para à equipe que coordena o programa E-PAZ, a necessidade pensar em metas para as ações visando à eficiência e eficácia da política pública, considerando a necessidade de divulgação do programa, além da promoção de formação continuada para equipe escolar.

Na análise da escola percebe-se alguns pontos importantes de serem destacados: a instituição não possui projeto ou ações de combate à violência, os professores promovem ações considerando a necessidade do momento, por este motivo essas ações são desarticuladas, a gestão compreende que não é necessário realizar um projeto específico, pois as situações de violência são de menor gravidade, na percepção destes.

Considerando que existem variáveis endógenas e exógenas observadas nas respostas dos entrevistados sobre a percepção destes quanto a violência, observamos que essas situações afetam de forma contundente a escola, por este motivo o estabelecimento de parcerias é essencial. Pressupondo que existe um limite que se impõe no que concerne a resolução de problemas da escola, se faz necessário firmar parcerias com os responsáveis dos alunos, uma vez que ao estabelecer com os estes momentos de socialização e sensibilização, principalmente através do conselho escolar, a escola terá um importante parceiro no combate à violência. Outro parceiro importante é o Ministério Público, através da Justiça Restaurativa, visto que este é um importante mecanismo que contribui para o combate à violência, o estabelecimento de Núcleos de Práticas Restaurativas nas escolas poderá ocorrer melhoras significativas, visto que esta instituição realiza um trabalho importante no que concerne a formação continuada.

Não é possível deixar de falar na parceria com o Conselho Tutelar, visto que a escola possui limitações e a parceria possibilitará, em algumas situações, uma atuação efetiva desta instituição. O estabelecimento de parcerias mostra a disponibilidade da escola em tentar

solucionar as situações que se apresentam neste espaço, por isso a importância de os gestores da escola realizarem o mapeamento dos possíveis programas que possam contribuir com as ações desta, o que permitirá um planejamento integrado de ações e o compartilhamento de responsabilidades.

Considerando que as diferentes formas de violência são percebidas por alguns atores como sendo de menor gravidade, essa postura leva ao agravamento das situações, ou causa medo e ansiedade, como foi percebido na fala de alguns estudantes. Percebemos a necessidade de a política pública alcançar a escola, uma vez que esta, enquanto instituição, está precisando de ajuda. Notamos que existe uma percepção da abrangência do problema, principalmente os professores compreendem a necessidade de projetos que possam contribuir para solucionar ou minimizar o problema, porém, por sua dinâmica, a escola não consegue se articular para desenvolver tais projetos, visto que infelizmente faltam momentos de discussão da temática.

Neste sentido, que entra o programa E-PAZ enquanto política pública que visa uma cultura de paz, só será possível estabelecer uma cultura de paz nas escolas se houver um processo de discussão da temática com todos os atores e parceiros, a insistência nos momentos de discussão se deve ao fato de entender que se houver estudo sobre uma determinada temática, se houver debate a respeito, enfim, se houver um processo de compreensão da mesma para se entender todas as variáveis que fazem parte do problema, aumenta a possibilidade de se articular para solucionar o mesmo.

Conclusões

Considerando o exposto, compreendemos que a política púbica precisa alcançar as escolas de forma que os atores tenham conhecimento de sua existência e seus objetivos, para que a escola possa estabelecer discussão sobre a temática violência, além de ações articuladas, objetivando estabelecer a implantação de uma cultura de paz no ambiente escolar. Portanto, esta pesquisa visa chamar atenção dos agentes do programa E-PAZ para que estabeleçam ações no sentido de divulgar o programa, além de promover formação continuada a todos os atores da escola, contribuindo para que a esta consiga articular as ações necessárias para redução da violência. Sabemos das dificuldades para se promover essas ações, porém, o estabelecimento de metas é essencial para que de fato a política pública seja efetivada e possa impactar de forma positiva na redução da violência nas escolas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam, *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas**

escolas. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

FERREIRA, Ana Lúcia. A escola e rede de proteção de crianças e adolescentes. *In:* ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes**. Impactos da Violência na Escola:** um diálogo com professores. [S.l]: FIOCRUZ, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MACAPÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Alexandre Vaz Tavares.** Macapá, 2019.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.27, n. 1, 105-122, jan/jun. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2001.

A BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Patrícia Menezes dos Santos / UFBA/ Brasil/ patricia.edf2006@hotmail.com

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: Este trabalho visa investigar os desdobramentos da BNCC nas políticas educacionais brasileiras, a partir das seguintes categorias: formação docente, avaliação e livro didático. O seu problema de investigação é: quais os principais desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas políticas educacionais brasileiras? Metodologicamente utilizou-se a revisão bibliográfica e a análise de conteúdos para o tratamento dos dados. Conclui que a BNCC alterou a política de formação inicial e continuada de professores, alinhou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e modificou o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Palavras-chave: BNCC; Política Educacional; Padronização.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política que visa a padronização curricular, sua implementação provocou "[...] um alinhamento entre ensino-aprendizagem-avaliação-formação no sistema educacional brasileiro[...]" (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 10). Nestes termos, trata-se, portanto, de uma ação com amplas repercussões, apoiadas pelo empresariado brasileiro e pelo Movimento de Reforma Educacional Global (GERM)[10].

No primeiro caso, a elaboração do documento foi protagonizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Movimento pela Base Nacional Comum[11] (cujos principais membros compõem o Todos pela Educação) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), conhecidos como os reformadores empresariais brasileiros (Freitas, 2018).

Já no segundo, o GERM apresenta as seguintes sugestões de políticas globais: a) a padronização da educação, com foco nos resultados educacionais (desempenho e aprendizagem dos alunos) e na uniformização do currículo; b) foco nas disciplinas fundamentais, cobradas nos testes em larga escala e programas nacionais e internacionais de avaliação, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Exame

[10] Movimento criado em 1980 que norteia a reforma educativa dos EUA, Inglaterra, Austrália e de diversos países do globo, que representa os interesses das agências internacionais de desenvolvimento e das empresas privadas. Fonte: https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/. Acesso em 18 de out. 2023.

[11] O MBNC é composto pela Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Santillana, entre outros que compõem o organismo Todos pela Educação (Hypolito, 2021).

Nacional do Ensino Médio (ENEM) cujo foco são as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; c) utilização de formas de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem, ou seja, indicadores, modelos e técnicas exitosas na aprendizagem e desempenho escolar; d) aplicação de modelos de gestão empresarial, fundamentados nos princípios do gerencialismo, na Nova Gestão Pública, com foco na busca pelo aumento do desempenho e produtividade; e) políticas de accountability que inclui responsabilização e prestação de contas, fundamentadas nos resultados dos exames em larga escala (Hypolito, 2021).

No Brasil, essas políticas estão sendo incorporadas por meio de alterações na legislação educacional e pelas reformas educacionais. Contudo, este processo é fortemente denunciado e combatido pelas universidades e entidades representativas de classe, particularmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tais instituições possuem concepção de educação pautadas em princípios socialistas, portanto, oposto ao modelo de educacional com fins econômicos empresariais no país (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Interessa para este estudo investigar o seguinte problema: quais os principais desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas políticas educacionais brasileiras? Seu objetivo é, portanto, investigar os desdobramentos da BNCC nas políticas educacionais brasileiras, considerando as categorias formação docente, avaliação e livro didático.

Metodologia

A metodologia de pesquisa é a revisão bibliográfica de cunho qualitativo. As bases de dados investigadas são a Scientific Eletronic Library - Scielo e o portal da Capes. Selecionamos uma amostra de artigos que tratam sobre os desdobramentos da BNCC nas seguintes áreas temáticas: a) formação de professores; b) avaliação; c) livro didático. A busca foi realizada em três blocos com as respectivas combinações: “BNCC and formação de professores”; “BNCC and avaliação” e “BNCC and livro didático”. O método de tratamento dos dados utilizado foi a análise de conteúdo de Bardin, (2016), a partir da técnica por categorias.

Discussão
Categoria Formação de Professores

O documento fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, respectivamente conhecidas como a BNC- Formação Inicial e BNC-Formação Continuada (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Assim, tanto a BNC- Formação Inicial quanto a BNC- Formação Continuada são os principais desdobramentos da BNCC no âmbito da formação de professores, pois ambos se fundamentam nas mesmas competências e habilidades expressas na BNCC, acerca desses documentos, Ximenes e Melo (2022, p. 744) afirmam que:

> Os referidos documentos legais forjam o necessário atendimento aos desígnios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. MEC, 2018b). A olho nu, pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação.

Considerando que os autores dos documentos são vinculados às instituições privadas e que os processos de elaboração e aprovação tanto da BNC- Formação Inicial quanto da BNC-Formação Continuada ocorreram de modo arbitrário (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), o modelo de formação docente nos documentos se fundamenta nos princípios econômico-financeiros. Para esta concepção, a finalidade da educação representa interesses privados, com forte influência da na teoria do capital humano, no qual a educação pode alterar as condições sociais e econômicas dos países (Ximenes; Melo, 2022).

Categoria avaliação

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações em larga escala que utiliza as médias de desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono registradas no Censo Escolar, compõem o IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Desde o ano de 2019 começou o processo de transição das matrizes de referência utilizadas desde 2001 para as novas matrizes elaboradas conforme a BNCC. Atualmente,

> [...] a BNCC orienta e é orientada pela elaboração das políticas de avaliação, cujo princípio de sua formulação se respalda na ideologia globalizante, a ênfase na educação infantil e no ensino fundamental, no que se refere à aprendizagem de habilidades básicas, tende a evidenciar uma das dimensões da política de contenção expressa no controle do acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido e acumulado pela humanidade (Gonçalves; Guerra; Deitos, 2020, p. 897).

Neste item a principal crítica é em torno do esvaziamento e da padronização dos currículos escolares, da falta de um currículo efetivo e da redução dos conteúdos podem ser sinais de que a política de contenção vai além das diretrizes normativas, já que atua como um mecanismo gerencial de regulação e controle social das políticas educacionais. A BNCC, portanto, estabelece parâmetros mais específicos de avaliação educacional, por meio da aferição das competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, as disciplinas-chave, cobradas nas avaliações em larga escala (Zanotto; Sandri, 2018).

Categoria Livro Didático

A BNCC promoveu alterações no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no sentido de adequar as obras aos objetos de conhecimentos do documento. Antes da implementação da BNCC, o professor tinha certa autonomia ao escolher os livros didáticos, organizar os conteúdos a serem ensinados e considerar propostas de parcerias com fundações privadas, enquanto também seguia diretrizes curriculares estaduais e municipais e se baseava em propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras fontes. Isso mostra claramente que o currículo em prática não estava atrelado a uma única fonte oficial (Oliveira; Caimi, 2021).

Contudo, isto mudou com a BNCC, pois o PNLD de 2020, por exemplo, exigiu o "[...] cumprimento integral de suas temáticas, objetos de conhecimento e habilidades" (Oliveira; Caimi, 2021, p. 15). Na disciplina História, por exemplo, foram:

> [...] excluídas as obras que não contemplarem **todos** os objetos de conhecimento e que não contribuírem adequadamente para o desenvolvimento de **todas** as competências gerais e específicas constantes na BNCC. Também é elucidativa desta vinculação a reprodução da ficha de avaliação, que contém 47 páginas e apresenta um extenso *checklist* cujo sentido é verificar a compatibilidade entre a BNCC e a coleção didática inscrita para avaliação. Neste empreendimento, cada item, cada unidade temática, cada legislação, cada objeto de conhecimento e respectivo código de habilidade constante no texto da Base, é contrastado com os livros didáticos avaliados (Oliveira; Caimi, 2021, p. 11, grifos no original).

Assim, com a instituição da BNCC foi necessário alterar o PNLD, o qual exigiu que 100% das obras fossem modificadas para atender às competências e habilidades do documento. É importante destacar que este processo beneficiou diretamente donos de editoras de livros, a exemplo da Abril Educação e da Pearson Sistemas do Brasil (Evangelista; Fiera; Titton, 2019).

Conclusão

A BNCC compõe um conjunto de políticas que expressam os interesses do empresariado brasileiro e das agências internacionais. Tal política está alinhada, portanto, ao projeto de formação pautado na teoria do capital humano, na qual a educação é utilizada como um meio para o desenvolvimento econômico, via competências e habilidades.

Neste sentido, as políticas educacionais para a formação de professores, avaliação e do livro didático instituídas no país estão sendo alinhadas ao documento. Na primeira categoria, identificamos que a BNCC alinhou padronizou o currículo da formação superior ao da educação básica. Do mesmo modo, na categoria avaliação houve alinhamento do SAEB em 2019 às competências e habilidades do documento. Por fim, a BNCC também modificou o PNLD, o qual ficou restrito aos seus conteúdos.

Além dessas padronizações, a BNCC também promoveu alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica e fundamentou a Base Nacional Comum para as Competências do Diretor (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Logo, são amplas as suas repercussões no âmbito das políticas educacionais no Brasil, desse modo, percebemos a necessidade de avançar na discussão fazendo a devida crítica e explicitando o modelo de formação humana que defendemos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3 reimp. da 1 edição de 2016.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Jornal Universidade à Esquerda, Debate**, v. 14, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 891-908, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa.Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617-39, 2021.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 739-763, 2022.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, *[S. l.]*, v. 12, n. 23, p. 127–143, 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO, NO PERÍODO DE 2007 A 2020

Soraya de Nazaré Camargo Vargas/ UFPA/ sorayacamargovargas74@gmail.com
Dalva Valente Guimarães Gutierres/ UFPA/ dalva.valente@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: Este estudo trata do levantamento bibliográfico, com o tema da formação continuada de professores, no período de 2007 a 2020. Como metodologia, optou-se por realizar estudo no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O objetivo é identificar e mapear as produções científicas realizadas no campo da formação continuada de professores. Os resultados possibilitaram conhecer as principais temáticas discutidas sobre a Formação Continuada. Verificou-se 20 temáticas, das quais, as mais discutidas foram a qualificação da prática de ensino (27%); políticas públicas – foco nos programas (12%). Concluiu-se que as produções relacionadas à remuneração e PCCR são apenas (1%) das produções acadêmicas.

Palavras-chave: Formação de professores; formação continuada; valorização docente.

Introdução

A temática da formação continuada de professores é central quando se discute a valorização do trabalho docente. De acordo com a Resolução nº 2/2019, a formação continuada é "essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente" (Brasil, 2019, p. 3). Nesta perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo identificar a produção científica com foco na formação continuada de professores e suas implicações para a remuneração docente, no lapso temporal de 2007 a 2020, período que compreende a vigência do Fundeb em sua primeira versão[12]. O levantamento foi feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[13] e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/Ibict[14]. O trabalho está organizado nas seguintes partes: a valorização docente por meio da formação continuada; percurso metodológico; resultados e as considerações finais.

[12] Este estudo trata do levantamento bibliográfico para embasar elaboração de Tese de doutorado, com o tema da formação continuada de professores.

[13] Essa plataforma foi criada em julho de 2002 e coloca à disposição do público as teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

[14] A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. A BDTD integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/

O conceito de valorização do professor implica dimensões de duas ordens: (1) objetivas – piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; **formação (inicial e continuada)**; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social e dignidade profissional, saúde e bem-estar (Leher, 2010; CONAE; 2022).

Portanto, a formação continuada constitui importante fator de valorização. Estudiosos do tema com Dutra Jr. *et al.* (2000) recomendam que além dos incentivos referentes à formação inicial em nível superior, os novos planos de carreira poderão prever incentivos decorrentes de outras formações referentes à pós-graduação. Assim, tanto a pós-graduação *lato sensu*, que corresponde aos cursos de especialização de, no mínimo, 360 horas como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) devem ser valorizadas por incentivos na carreira por qualificação, desde que realizada em instituições credenciadas (Dutra Jr. *et al*., 2000).

A valorização profissional do magistério passou a ser compreendida como condição para a garantia de um padrão de qualidade da educação pública no Brasil desde a Constituição de 1988 (Dutra Jr *et al*, 2000). A partir daí todas as políticas públicas vem reforçando a ideia, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; a política de fundos (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb), entre outras legislações buscaram valorizar o professor. Contudo, a criação de leis não garante a materialidade da valorização. Isso pode ser verificado, de acordo com Gouveia e Souza (2015), uma vez que o descontentamento docente atinge diversas áreas, no seu cotidiano profissional.

Percurso metodológico

Tendo em vista o mapeamento dos estudos que abordam aspectos referentes à Formação continuada de professores e sua implicação para a remuneração, realizou-se um levantamento bibliográfico, enfocando as publicações acadêmicas (Teses, Dissertações), no período de 2007 a 2020, que tratam desse tema.

Para Ferreira (2021), o mapeamento bibliográfico se refere a um processo sistemático de levantamento da literatura de determinado assunto, buscando a identificação, localização e descrição das informações sobre uma área específica, em determinado lapso temporal, espaço

e campo de conhecimento. Em seu entendimento, o levantamento bibliográfico permite "o conhecimento dos avanços, lacunas e redundâncias possíveis de serem aprofundados e problematizados em novas pesquisas de outros pesquisadores" (Ferreira, 2021, p. 12).

A busca de dados na Capes e BDTD/Ibict foi realizada a partir de três descritores estabelecidos: "Incentivo à qualificação docente"; "Incentivo à formação continuada docente" e "Formação continuada de professores do ensino fundamental".

Os critérios de inclusão foram os seguintes: lapso temporal (2007 a 2020); textos em português; os referentes à grande área de conhecimento das ciências humanas; área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração: – educação; dos programas de educação; professores das redes municipais; professores da educação infantil e ensino fundamental.

Excluíram-se ou descartaram-se os textos nas seguintes condições: incompletos; que não tratassem do tema de estudo; fora do lapso temporal; sem permissão de divulgação; protegidos; não disponíveis na *internet*; em língua estrangeira; de professores com bacharelado, do ensino médio; de outras áreas do conhecimento.

Para o descritor "Incentivo à qualificação docente" - na Capes, foram encontradas 1.033.997 publicações, (710.611 dissertações e 240.895 teses); na BDTD/Ibict 41 publicações (31 dissertações e 10 teses); para o descritor "Incentivo à formação continuada docente" - na Capes, 1.052.929 publicações (721.187 dissertações e 245.299 teses), na BDTD/Ibict 142 publicações (108 dissertações e 34 teses); e para "Formação continuada de professores do ensino fundamental" - na Capes, 1.504.539 publicações (998.021 dissertações e 364.477 teses) e na BDTD/Ibict 3.202 publicações (2.448 dissertações e 754 teses).

Com a aplicação dos filtros tanto de inclusão quanto de exclusão, a busca culminou com a quantidade de publicações disposta na tabela 1, como segue:

Tabela 1 – Teses e Dissertações sobre Formação Continuada na CAPES e BDTD de 2007 a 2020

TOTAL DE PUBLICAÇÕES					
Descritor	Dissertação		Tese		TOTAL
	CAPES	**BDTD**	**CAPES**	**BDTD**	
Incentivo à qualificação docente	189	0	70	0	259
Incentivo à formação continuada docente	36	6	1	1	44
Formação continuada de professores do ensino fundamental	3	5	1	0	9
	228	11	72	1	
TOTAL DE PUBLICAÇÕES	**239**		**73**		**312**

Fonte: sites dos bancos de dados científicos.

A tabela 1 apresenta 239 dissertações e 73 teses. Para além das publicações de cada banco de dados, aponta o total de publicações (dissertações e teses) apresentado por cada descritor. Assim, para o descritor "Incentivo à qualificação docente" tem 259 publicações; para "Incentivo à formação continuada docente", somaram 44 e "Formação continuada de professores do ensino fundamental" resultou em 9 produções. Desta forma, o levantamento bibliográfico culminou em 312 publicações a serem apresentadas, de acordo com as temáticas discutidas pelas produções encontradas, como mostramos, a seguir.

Temáticas abordadas nas produções acadêmicas, de 2007 a 2020

O levantamento bibliográfico nos bancos de dados Capes e BDTD/Ibict possibilitou verificar que as produções acadêmicas discutem diversas temáticas relacionadas à Formação Continuada de professores, o que resultou em 20 temáticas. A seguir, fazemos uma breve explanação acerca das temáticas abordadas.

A temática "Qualificação da prática de ensino" está presente em **27%** das obras ou 86 delas (60 dissertações e 26 teses). A formação continuada voltada para "Metodologias formativas" representou **5%** das produções (8 dissertações e 7 teses), que investigam alguns recursos como as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Foco nos gestores **(1%).** Apenas 3 produções abordaram os gestores como foco da pesquisa. Foco nos formadores **(1%)** apenas 2 dissertações e 1 tese tiveram o foco nos formadores dos cursos de Formação Continuada. Foco nos coordenadores pedagógicos **(2%)** 6 dissertações pesquisaram a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores**.** Foco nas secretarias de educação e programas municipais **(10%)** 27 dissertações e 3 teses pesquisaram acerca da atuação das secretarias municipais na oferta de formação continuada. Foco nos programas municipais – EAD **(3%)** Foram 5 dissertações e 4 teses. Políticas públicas **(9%)** contemplou 22 dissertações e 5 teses. Políticas públicas – foco nos programas **(12%)** Trata-se dos diversos programas e ações desenvolvidas em esfera pública: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com 20 dissertações** e 3 teses. Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR)**.** 1 dissertação e 1 tese. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. 3 dissertações. Pró-letramento, tiveram 7 dissertações. Programa Escola Ativa 1 dissertação. Plano de Ações Articuladas (PAR) 2 dissertações. Valorização, PCCR, remuneração/salário **(1%)** Apenas 2 dissertações trataram de temas relacionados à remuneração docente. Educação infantil **(8%)** contemplou 18 dissertações e 6 teses. Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) **(3%)** 7 dissertações e 2 teses. Organização do trabalho docente/planejamento (0%) 1 dissertação. Educação especial/inclusão

(9%) discutida por 20 dissertações e 8 teses. Formação continuada stricto sensu **(1%)** 3 dissertações e 1 tese. Professores do campo **(2%)** teve 5 dissertações e 2 teses. Avaliações (prova brasil, desempenho) **(1%)** 3 dissertações. Parcerias com universidades **(2%)** abrangeu 4 dissertações e 1 tese. Educação ambiental **(2%)** 4 dissertações e 2 teses trataram do meio ambiente. EJA **(2%)** A temática esteve em 5 dissertações e 1 tese.

Verifica-se que as temáticas mais discutidas foram: a qualificação da prática de ensino – 27%; políticas públicas – foco nos programas – 12% (PNAIC, GESTAR, PROFA, Pró-letramento; PAR; Escola Ativa); foco nas secretarias de educação e programas municipais – 10%; políticas públicas – 9%; educação especial/ inclusão – 9%; educação infantil – 8%.

Essas temáticas contemplaram, de modo geral, assuntos pertinentes à melhor qualificação docente para seu desempenho e para a modificação das práticas profissionais em sala de aula. As demais temáticas alcançaram o máximo de 5%, a exemplo das metodologias formativas. A temática voltada ao estudo de PCCR e remuneração alcançou apenas 1%.

Considerações finais

A valorização docente, por meio da formação continuada é bastante discutida, como pode ser verificado pelas produções acadêmicas, neste estudo. Contudo, a maioria das pesquisas buscou assuntos relacionados à qualificação para a prática de ensino. Esse levantamento possibilitou conhecer as principais temáticas discutidas sobre a Formação Continuada. Foram encontradas 20 temáticas, das quais as mais discutidas foram a qualificação da prática de ensino – 27%; políticas públicas – foco nos programas – 12% e as produções relacionadas à remuneração e PCCR são apenas 1% das produções acadêmicas. Isso mostra escassez em relação a essa temática.

Referências

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2,** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 20 out. 2023.

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 10 ago. 2023.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2022. Documento referência. Inclusão, equidade e qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/conae2022/documentos/DOCUMENTO_REFERENCIA_CONAE_2022_APROVADO_30_07.pdf Acesso em: 20 out. 2023.

DUTRA JR., Adhemar [*et. al*] **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira, FUNDESCOLA/MEC, Brasília, 2000. 234 p.

FERREIRA, Norma S. A. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 2, e021014, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524/241 Acesso em: 9 maio 2023.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Remuneração de professores em redes públicas no Estado do Paraná. *In*: CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. **Vencimento e remuneração docente no Brasil**: resultados de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2015.

LEHER. Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:http://www.gestrado.net.br/pdf/430.pdf.

A EJA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UM BALANÇO ACERCA DO CUMPRIMENTO DA META 10

Sinei Tenório Barbosa/ UEAP/ Brasil/ sineibarbosa.97@gmail.com
Valéria Silva de Moraes Novais/ UEAP/ Brasil/ valeria.novais@ueap.edu.br
Vera Lúcia Ferreira da Silva/ UNIFAP/ Brasil/ veralu72@gmail.com

GT 02 - Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) é o mais importante documento orientador do planejamento da educação nacional e versa sobre todas as etapas e modalidades da educação básica, e que encerrará sua vigência em breve. Diante disso, esse presente trabalho buscou analisar o cumprimento das metas estabelecidas no atual PNE, especialmente no que se refere a educação de jovens e adultos, que no plano possui duas metas. Dado os limites dessa proposta, nos debruçamos na meta 10, que se refere a EJA integrada a educação profissional. Para tanto, nos pautamos na abordagem qualitativa, por meio de pesquisa documental, onde coletamos dados no Censo da Educação Básica e no 4º Relatório de Monitoramento do PNE, documentos divulgados pelo INEP. Os resultados evidenciam um distanciamento das metas propostas, logo, o descumprimento da meta 10.

Palavras-chave: PNE; EJA; Meta 10.

Introdução

A Educação de jovens e adultos possui problemáticas históricas e continuas dada a invisibilidade e secundarização que sempre a marcou, mesmo depois que se constitui enquanto modalidade de ensino (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001). O analfabetismo e a evasão são exemplos de desafios ainda não superados, além de tantos outros.

Nessa direção, o PNE 2014-2024, por meio da meta 10, estabeleceu que no mínimo 25% das matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) sejam ofertadas na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014). A meta proposta, portanto, alinha-se a uma tendência das políticas educacionais voltadas para a EJA desde a década de 1990 (SILVA e NOVAIS, 2023) e que incentiva o oferecimento da EJA integrada a possibilidade de qualificação profissional.

A integração da EJA com a educação profissional é uma tendência que também esteve presente no PNE anterior (2001-2011), entretanto, essa não foi cumprida. Nessa direção e considerando o cenário histórico de apagamento que a educação das pessoas jovens, adultas e idosas sempre e a aproximação do fim da vigência do atua PNE, esse trabalho buscou responder ao seguinte questionamento: **qual o cenário de cumprimento da Meta 10 do atual PNE?**

Metodologia

Para responder ao questionamento, essa pesquisa do tipo documental foi pautada na abordagem qualitativa (Gil, 2002), onde foram coletados dados do Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2022b), 4º Relatório de Monitoramento (INEP, 2022a). A técnica de análise que subsidiou esse estudo foi a análise do conteúdo (Roque, 1999)

Cabe destacarmos que para acompanhar a meta 10, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anisio Teixeira - INEP definiu o seguinte indicador de monitoramento: **Indicador 10A -** Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional.

Discussão dos dados

A EJA integrada a educação profissional tem sido incentivada tanto em âmbito internacional (por meio das agendas internacionais para educação) quanto nacionalmente a partir dos programas e ações criados, especialmente dos anos 2000. (Silva; Novais, 2023). Apesar dessa tendência e dos vários discursos que incentivam a oferta do ensino e a garantia do direito a educação (Brasil, 1988), fato é que a EJA ainda enfrenta dificuldades para garantir oferta, o que se evidencia com a redução de matriculas e fechamento de turmas da EJA, por diferentes argumentos que variam conforme a localidade (Di Pierro, 2022). Dada a omissão, a fragmentação e o caráter assistencial que sempre marcaram as políticas voltadas para a EJA (Dias, 2017), a meta 10 trouxe expectativas de atratividade para o público da EJA, o que contradiz o cenário vigente de redução de matriculas.

Cabe frisar que a meta 10 do PNE se desdobrou em 11 estratégias as quais estavam voltadas para: a) manutenção de programa voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial; b) expansão de matriculas formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional; c) EJA integrada a formação profissional em cursos planejados, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; d) ampliação das oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade; e) implantação de programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que ofereçam EJA integrada a educação profissional (EPT); f) diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho; g) produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, e a formação

continuada de docentes das redes públicas que atuam na EJA/EPT; h) fomentar a oferta da EJA/EPT com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos; i) criação de programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico dos estudantes da EJA/EPT; j) expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais; k) implementação de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados nos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2014).

Esse breve indicativo das estratégias definidas no PNE já apontam que o indicador definido pelo INEP será insuficiente para evidenciar o real cenário de cumprimento da meta, uma vez que o indicador 10A monitora exclusivamente as matriculas da EJA/EPT e muitas outras temáticas estão envolvidas com a meta. Dada a amplitude da discussão e a necessidade de recorte para esse resumo, destacamos que nos debruçaremos nos dados oficiais das fontes supracitadas Importante ressaltar que bianualmente, o INEP divulgou os relatórios de monitoramentos do PNE, tendo o 4º e último sido publicado em 2022 (no entanto, traz dados até 2021). Já o Painel de Monitoramento do PNE apresenta alguns dados acerca do indicador 10A até o ano de 2022. De modo geral, uma análise entre as duas fontes evidenciam uma pequena evolução nos percentuais de 2021 e 2022. Para trazer dados mais recentes, priorizamos aqui os dados do painel.

De acordo com o Painel de Monitoramento do PNE, apenas 3,5% da meta 10 foi atingida, o que já permite afirmarmos que até o final de 2024 ela, definitivamente, não será alcançada. Cabe destacar que em 2013 (ano anterior ao início de vigência do PNE), o percentual de matriculas da EJA/EPT era de 2,8%, o que demonstra o baixo crescimento ocorrido durante esses anos, afinal foram 0,7 pontos percentuais de acréscimos entre 2013 e 2022, quando se esperava atingir 25% das matriculas (Inep, 2022b).

Figura 1: Cumprimento do indicador 10A – 2013 a 2022

Fonte: INEP (2022)

Importante destacar que as matriculas da EJA/EPT são maiores no ensino médio, conforme evidencia o Gráfico 1 abaixo, o qual também nos permite observar a redução de matriculas durante a série histórica tanto na EJA regular (ensino fundamental quanto no ensino médio) quanto na EJA/EPT. No período dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019 a 2022), os percentuais caem significativamente.

Tabela 01

Número absoluto e percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil - 2013-2022

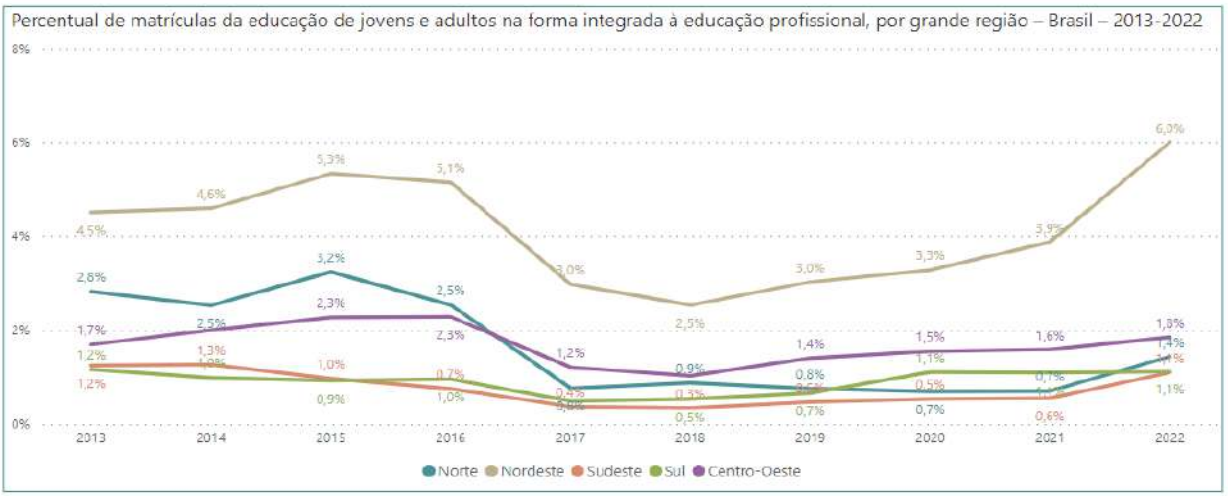
Etapa de Ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
EJA EF integrada à EPT										
EJA EF Oferta Regular	2.440.151	2.285.645	2.115.217	2.043.623	2.161.168	2.102.460	1.925.784	1.740.841	1.707.462	1.656.633
EJA Integrada À EPT	64.739	58.839	67.394	61.912	11.736	5.695	11.799	9.328	17.667	35.188
Total EJA	2.504.890	2.344.484	2.182.611	2.105.535	2.172.904	2.108.155	1.937.583	1.750.169	1.725.129	1.691.821
% EJA Ingtegrada à EPT	2,6%	2,5%	3,1%	2,9%	0,5%	0,3%	0,6%	0,5%	1,0%	2,1%
EJA EM integrada à EPT										
EJA EF Oferta Regular	1.284.048	1.266.171	1.270.198	1.342.137	1.383.046	1.395.658	1.294.492	1.207.670	1.189.915	1.020.203
EJA Integrada À EPT	41.269	42.875	39.060	34.502	42.766	42.175	41.593	44.910	47.278	62.404
Total EJA	1.325.317	1.309.046	1.309.258	1.376.639	1.425.812	1.437.833	1.336.085	1.252.580	1.237.193	1.082.607
% EJA Ingtegrada à EPT	3,1%	3,3%	3,0%	2,5%	3,0%	2,9%	3,1%	3,6%	3,8%	5,8%

Fonte: INEP (2022)

Quando analisamos o cenário das matriculas da EJA/EPT, especialmente em 2022, distribuída por região, identificamos que há uma significativa diferença entre a região Sul (6% das suas matriculas são integradas) das demais regiões que tiveram 1.8% das matriculas integradas (Centro Oeste), 1,4% na Região Norte e 1,1% nas regiões Nordeste e Sudeste.

Vale frisar que exceto a região Sul (a qual mostrou crescimento no período de 2013 a 2022), as demais regiões em 2013 possuíam percentuais maiores nesse ano e após movimentos oscilatórios atingiram percentual menor em 2022. Tal fato pode refletir a instabilidade da política de integração da EJA/EPT.

Gráfico 1



Fonte: INEP (2022b).

Por fim, cabe mencionar que em 2022 as matriculas continuam em sua maioria localizadas na zona urbana (3,6% delas), e concentradas majoritariamente na esfera federal (74% delas, mas que em 2013 chegou a representar 91,9% das matriculas da EJA/EPT).

Conclusões

Esse estudo não tem a intenção de esgotar a discussão, mas de suscitar provocações, reflexões e alguns resultados acerca do atual plano decenal, o qual no que tange a EJA já se demonstra o distanciamento entre o planejado e o (in)alcançável, e que já evidencia os indicativos da necessidade de mobilização social para mudar a lógica de secundarização histórica da EJA.

Para o próximo PNE, no que tange a EJA integrada a educação profissional, segue-se mais um desafio entre tantos outros. Cabe destacar que não problematizamos aqui o conteúdo dessa lógica de integração da EJA/EPT e sua relação com a formação para o mercado em detrimento da formação humana emancipadora/libertadora e nem a completude das estratégias que envolvem a meta 10, haja vista a limitação do monitoramento, definido apenas um indicador, voltado para apenas um eixo das estratégias. Se tais conexões mais profundas tivessem sido apresentadas, teríamos um cenário mais desalentador do que o exposto aqui.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 set 2023.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: In: BRITO, Ângela do Céu U. DIAS, Alder de S. (orgs.). **Educação e Diversidade na Amazônia**: práticas, reflexões e pesquisa. Curitiba: CRV. 2017

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**.** In: **Caderno CEDES**. 2001, vol. 21, n.55, pp.58-77. ISSN 1678-7110. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun 2020.

DI PIERRO, M. C. de. Entrevista: A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional. **Escola Politécnica de Saúde José Venâncio**. Rio de Janeiro, 14 jan. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>. Acesso em: 06 abr 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. 2022a. Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p. Disponivel em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf >. Acesso em: 10 fev 2023.

INEP. **Painel de Monitoramento do PNE**. 2022b. Disponivel em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 08 abril 2023.

SILVA, Vera Lúcia F. NOVAIS, Valéria S. M. **Políticas para a EJA nas Agendas nacional e internacional**: interseções entre o PNE (2014/2024) e Agenda 2030**.** In: Revista Cocar. Revista Cocar. V.18 N.36. 2023. p. 1-20. Disponivel em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6473. Acesso em: 20 set 2023.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Bruna Safira Araújo Costa – UFPA/ Brasil/ profissionaldaeducacao30@gmail.com.
Dalva Valente Guimarães Gutierres – UFPA/ Brasil/ dalva.valente@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: O artigo analisa as políticas públicas voltadas para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão dos Alunos com Deficiência na rede pública de ensino. A metodologia utilizada se baseou em análise bibliográfica e documental bem como em indicadores de inclusão escolar capturados no *site* do INEP. As políticas públicas voltadas para inclusão escolar fazem parte do arcabouço jurídico-normativo para viabilizar os direitos de cidadania dos Alunos com Deficiência. O setor público é responsável por 82,3% dos alunos incluídos, mas a inclusão é ainda pouco abrangente (33% em 2019-INEP) diante das demandas dos 5.568 municípios brasileiros, onde existem várias barreiras a serem superadas, especialmente as relacionadas à infraestrutura das escolas.

Palavras-chaves: Deficiência; Inclusão escolar; Educação Especial.

Introdução

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença, como valores indissociáveis, contrapondo circunstâncias históricas de exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Esta acepção de inclusão se acentuou a partir do ano de 1999, quando foi instituída a Convenção Interamericana na perspectiva de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com qualquer tipo de deficiência, com a prerrogativa de que: "as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos fundamentais que as demais pessoas e que estes direitos são emanados da igualdade e dignidade, inerentes a todo ser humano" (Brasil, 2008, p. 13).

Obedecendo a essa orientação internacional, no ano de 2000, o Brasil promulgou a Lei n. 10.098/00, a qual prevê que “toda escola deve promover ambiente acessível, eliminando as barreiras arquitetônicas e adequando os espaços que atendam à diversidade humana” (Machado, 2007, p. 115). No ano de 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que define a Pessoa com Deficiência, como: “aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais podem obstruir sua participação plena na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil,

2015, p. 1). Delimita-se a trabalhar a terminologia Alunos Com Deficiência (ACD), para se referir a população de alunos que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, por dependerem de recursos estruturais diferenciados para se desenvolver no processo ensino aprendizagem.

Em função dessa demanda, o sistema de ensino enfrenta desafios para colocar em prática um modelo de escola que contemple todos os alunos, considerando suas diversidades. A vivência profissional mostra que a escola tem dificuldades de se ajustar as necessidades do ACD em que, muitas das vezes, não se firmam na educação e, por conseguinte, o mesmo é excluído do sistema de ensino regular, colocando em questão a democratização da educação. Por isso, acredita-se que um contingente significativo desta população possa estar fora da escola, sem falar das subnotificações.

Destarte, é de admitir as dificuldades dos sistemas de ensino de incluir os ACD, na perspectiva de Direitos humanos, de cidadania e de reconhecimento das diferenças na participação efetiva dessa população. Essa problematização coloca em questão os processos que legitimam a distinção entre alunos, em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, evidenciando a necessidade de se discutir questões estruturantes especificas do modelo tradicional de educação escolar.

Diante desse viés de pesquisa, o objetivo do artigo é: analisar as políticas públicas, voltadas para a educação especial, na perspectiva da inclusão dos Alunos com Deficiência na rede pública de ensino. Especificamente, busca-se: discutir as principais Diretrizes voltadas para educação especial e seus efeitos na inclusão dos ACD.

Metodologia

A metodologia desse artigo foi constituída pela análise (a) documental e (b) bibliográfica. A análise documental tomou como objetos um conjunto de Leis, Convenções, Declaração, Decretos e Normas e que compõe as Políticas públicas para a Educação Especial e tem a perspectiva de inclusão escolar dos ACD. A fonte foi a rede mundial de computadores, *Web*, por meio de *sites* do ministério da educação, da Presidência da República e de instituições governamentais. O critério de seleção foi que as bibliografias disponibilizassem diretrizes para a inclusão na rede de ensino.

A análise bibliográfica significou a contribuição teórica e passou pela revisão de um conjunto de autores, que permitiu discutir sobre o objeto aqui tratado. A pesquisa bibliográfica visa “a resolução de um problema, por meio de referenciais teóricos já publicados, analisando as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa contribui com subsídios para o

conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto" (Boccato, 2006, p. 266).

Discussão dos Resultados

A avaliação de alguns indicadores é fundamental para se verificar, ou não, a inclusão dos ACD na educação regular, tais como: Representatividade dos Municípios brasileiros na Educação Especial, Escolas que atendem aos ACD e recursos estruturais. Neste sentido, tem destaque as secretarias locais de educação, que vêm empreendendo esforços para a inclusão desta população na Educação Especial (Quadro 1).

Quadro 1 - Representatividade dos municípios brasileiros na Educação Especial (2019).

Municípios que têm escolas com matrículas em classes para ACD	1.630	Representaram 29% dos municípios brasileiros.
Municípios que têm apenas classes exclusivas para ACD	201	Representaram 4% dos municípios brasileiros.
Total	**1.831**	**33%**

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2019).

Esses dados sugerem duas situações. Primeiro, a representatividade dos municípios brasileiros que têm escolas com matrículas em classes regulares para ACD (1.831 municípios) pode ser considerada baixa, diante da totalidade de municípios existentes no país (5.568 municípios), segundo o IBGE (2019). Segundo, os municípios que contam com classes exclusivas para os ACD são bem inferiores, quando comparada com os municípios que têm matrículas para esta população, indicando aumento da inclusão, ainda que isso represente só 33% dos municípios brasileiros.

Com base nestes dados, pode-se concluir que as políticas de Educação Especial voltadas para a inclusão dos ACD, vêm sendo pouco efetivadas, pois em 2019, 3.737 ou 67% dos municípios brasileiros ainda não contavam com matrículas para esta população nas classes na rede de ensino regular. Certamente que as escolas destes municípios ainda não eram dotadas de recursos estruturais e pedagógicos diferenciados para atender os ACD e suas demandas especificas de aprendizagem.

Outra forma de observar a dinâmica da educação especial quando se analisam as escolas que atendem os ACD por setor administrativo, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - BRASIL: Escolas que atendem ao ACD, por setor administrativo (2019).

Escolas da rede **Pública** com matrículas na educação especial.	101.324	Representaram 82,3% das escolas.
Escolas da rede P**rivada** com matrículas na educação especial.	21.770	Representaram 17,7% das escolas.
Total	**123.094**	**100%**

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2019).

As Escolas da rede pública de ensino são mais representativas no atendimento dos ACD, diante das matrículas das Escolas da rede privada. Isso quer dizer a rede pública é a que mais efetiva as políticas e as diretrizes da educação especial, na perspectiva de abranger a inclusão escolar.

Oportuno frisar aqui que as Escolas do setor privado praticamente não aparecem nas pesquisas dos autores citados neste artigo. Isso sugere, ao contrário das Escolas públicas, que a rede privada pouco aceita e/ou condiciona a matrícula dos ACD nestes estabelecimentos de ensino. Estas unidades por certo não contam com infraestrutura e recursos pedagógicos diferenciados para atender e desenvolver esta população de estudantes em sua aprendizagem (Paula; Baleotti, 2011; Machado, 2007).

Pode-se também analisar a dinâmica da inclusão escolar dos ACD, a partir dos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep: enquanto, no ano de 2014, o número de matrículas de estudantes na educação especial representava 24%; no ano de 2018 este indicativo se elevou para 33%, implicando em um aumento nas matrículas de 9% (Brasil, 2019).

Outro cenário que se pode analisar é quanto a inclusão dos alunos especiais nas classes comuns de ensino. Conforme dados do Inep, em 2014 o número de alunos matriculados nas classes comuns de ensino representava 87,1%; enquanto em 2018, este quantitativo se elevou para 92,1% (Brasil, 2019). A comparação dessas estatísticas significa um tímido crescimento de 5% de alunos matriculados em classes comuns de ensino, ou seja, os ACD têm pouco espaço nas classes comuns de ensino, o que coloca em questão a política de inclusão destes alunos.

Estas estatísticas reforçam o aumento da inclusão dos ACD na educação especial, dentro da rede de ensino regular, decorrentes das diretrizes normativas adotadas. Não obstante a isso, concorda-se com Aranha (2003) de que o maior ingresso dos ACD nas classes de ensino regular tem que ser questionado, visto que a inclusão tem que ser acompanhada da

apropriação efetiva do saber destes alunos, e não os conceber apenas pelo aumento quantitativo de suas matrículas.

Conclusões

O presente artigo analisou as políticas públicas, centradas nas suas diretrizes normativas, voltadas para a educação especial na perspectiva da inclusão dos ACD na rede pública de ensino.

A pesquisa revelou que: (a) as Diretrizes Normativas se configuram em mecanismo legal para a inclusão escolar dos ACD, sinalizando ser uma política afirmativa, porque as estatísticas mostram que o sistema de ensino vem incluindo essa população, ainda que parte significativa das escolas não vivencie essa realidade; e (b) as políticas públicas pouco se traduzem em recursos estruturais diferenciados para a acessibilidade e inclusão dos ACD na rede de ensino público.

Essa evidencia permite concluir esse artigo, com a seguinte afirmava: as políticas públicas e suas diretrizes voltadas para a educação especial é ainda pouca efetivada para a inclusão dos ACD nas classes regular de ensino, pois sua abrangência é pequena, diante dos 3.940 municípios brasileiros que ainda não contam com matrículas dessa população, por não terem condições favoráveis para desenvolver sua aprendizagem nas escolas.

Esse resultado reproduz o pensamento de Godoy et al. (2022, p. 46), para quem: “a educação especial é um sistema que não busca a inclusão em todos os aspectos do aluno, mas tem a expectativa de um desempenho o mais próximo possível do aluno dito normal”. Caso esse desempenho não ocorra, o aluno é encaminhado para a escola especial, cuja aprendizagem ocorre de maneira isolada dos demais alunos.

Esta cisão entre deficientes e normais revela que a escola regular ainda não apresenta um ambiente favorável para que os sujeitos-alvo desse estudo para exercer seu direito de aprendizagem. Ou seja, a escola (e não o aluno) ainda não se adaptou às adversidades, o que coloca em questão o projeto de inclusão escolar no Brasil.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar do INEP**: educação especial**.** 2019. Disponível em: Aeducação especial em números — Português (Brasil) (www.gov.br).Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, MEC, 2008. Disponível em: EDUCAO INCLUSIVA: POLTICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL (mec.gov.br). Acesso em: 3 set. 2022.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica: o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol**. Univ**.** São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

GODOY, Adriana; ANACHE, Alexandra Ayach; FIGUEIREDO, Ana Cláudia Mendes de; JUNQUEIRA, Ana Luísa. Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020. In: **Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva** (Org.). São Paulo: Instituto Alana, 2022.

MACHADO, Rosângela. Acessibilidade Arquitetônica. In: SCHIRMER, Carolina Renata et al. (Org.). **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. Brasília, DF, MEC, 2007.

PAULA, Ana Flávia Marostegan de; BALEOTTI, Luciana Ramos. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar,** São Carlos, v. 19, n.1, p. 53-69, Jan/abr. 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: com a palavra a BNCC/2017 e as DCNCR/2018

Maria de Lourdes Sanches Vulcão – PGEDA/ Brasil/ lourdesvulcao9@gmail.com
Darllen Almeida da Silva – PGEDA /Brasil/ almeidadarllen@gmail.com.
Norma-Iracema de Barros Ferreira – UNIFAP / Brasil/ normairacemaunifap@gmail.com

GT 02: Políticas Públicas para a Educação

Resumo: Objetivo deste estudo é avaliar dois dispositivos legais que entre 2017 e 2018 definiram a formação específica para ministrar Ensino Religioso (ER). No problema indaga-se: Como a Base Nacional Comum Curricular/BNCC/2017 e as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN/2018 contribuem para Formação de Professores que atuam com ER no Estado do Amapá? A metodologia consta com entrevista de 36 professores que ministram ER e em análise em fontes: documental, amparada na legislação pertinente. Trata-se de pesquisa em andamento, cujos resultados parciais indicam que os docentes que ministram ER no Estado do Amapá não possuem habilitação. A conclusão preliminar indica que o Estado do Amapá não vem formulando políticas públicas que garanta a aplicabilidade dos dispositivos legais ora em análise.
Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação de Professor; DCNCR

Introdução

Este artigo tem o propósito de avaliar a contribuição dos dispositivos legais Base Nacional Comum Curricular/BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião/DCNCR. Tais documentos instituem a definição dos objetos de conhecimento, habilidades e competências bem como obrigatoriedade de formação específica aos profissionais que ministram o componente curricular Ensino Religioso, na etapa do Ensino Fundamental.

O Ensino Religioso, há quase 200 anos, desde a Constituição de 1824, quando passou a compor como aula de Religião nas escolas brasileiras, o referido elemento curricular não recebe o mesmo tratamento que é dado pelo Poder Público aos demais componentes. Inicialmente, entendia-se que o conteúdo concernente poderia ser terceirizado para a iniciativa religiosa, o que terminou por ocorrer, de forma que nos Estados e Municípios as religiões cristãs se autodenominaram “donas” desse componente (Figueiredo, 1994; Junqueira, 2002; Viesser, 1994), provocando polêmicas que se arrastam há décadas!

As controvérsias mais expressivas recaíam na ausência de especificidade na formação de professores para ministrar Ensino Religioso e o entendimento por parte de alguns gestores de que qualquer formação acadêmica do professor o habilitaria para tal docência, ao passo que para as outras disciplinas, admite-se apenas àquele profissional que cursou a

Licenciatura na área em que vai atuar. Essa contradição acaba por configurar também um ato de discriminação ao componente integrante do currículo escolar.

A BNCC apontou quais são as competências e as habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. O passo seguinte foi a determinação de quais competências e habilidades seriam necessárias para um 'bom professor' atuar na sala de aula, a fim de respeitar os direitos de aprendizagem dos alunos e desenvolver uma prática pedagógica mais condizente com os valores preconizados no dispositivo legal em apreço. A formação de professores alicerçada em bases humanistas colabora para a construção de uma sociedade que respeite os Direitos Humanos, o meio ambiente e a vida de todos. A formação docente constitui um direito que todo cidadão tem, de receber formação capaz de habilitá-lo a formar outros cidadãos – prerrogativa não regulamentada até pouco tempo a quem se disponibilizava a ministrar Ensino Religioso em nosso País.

A trajetória da formação docente para Ensino Religioso

A formação de professores para a Educação Básica tem sido objeto de estudos, pesquisas e reflexões teóricas, dada a sua importância para o desenvolvimento humano em geral e, objetivamente, por causa da sua relação com o modo de produção da vida material e o mundo do trabalho. A formação de professores para a docência no Ensino Religioso (ER) tem alguns elementos distintivos como, por exemplo: antes dos anos de 1990 a organização hegemônica de processos formativos "em sua quase totalidade" era feita "pelas instituições religiosas cristãs". (Junqueira; Fracaro, 2011, p.1). Com o advento da BNCC, novas perspectivas surgiram quanto à formação do professor de ER.

Antes de tratar destas novidades para a formação de professores, trazidas pela principal norma regulamentadora da educação de base nacional (BNCC), é importante lembrar da Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, alterou significativamente a formulação original do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), estabelecendo o Ensino Religioso como parte integrante da formação do cidadão, porém de matrícula facultativa. Assegurou-se também que o componente fosse oferecido nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, com respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedando-se quaisquer formas de proselitismo.

Essa mudança na Lei 9.394/96 ampliou as chances para que o Ensino Religioso pudesse se desvincular das instituições religiosas e buscar acolhida nas Instituições de Ensino Superior. Exigir formação mínima para ministrar um componente de natureza básica na

formação do cidadão requer no mínimo uma Graduação específica na área, o que ainda não havia se definido até 2018.

A expectativa veio com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017), em que de forma responsável e alinhada às mudanças que o Ensino Religioso vinha sofrendo, integra-o ao currículo nacional no mesmo nível dos outros componentes, reconhecendo assim que se trata de um conhecimento científico-cultural, e não doutrinário. O Ensino Religioso permaneceu na BNCC como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, de matrícula facultativa, mas agora com o reconhecimento de que tem natureza e finalidades pedagógicas distintas da confessionalidade.

A versão da BNCC aprovada pelo CNE em 2017 seguiu a normativa vigente, reconhecendo o Ensino Religioso não só como componente curricular, como também Área do Conhecimento. Nesta acepção, o amparo epistemológico se dá na Ciências da Religião e compete às IES, assim como acontece aos demais componentes, se responsabilizar pela formação inicial e continuada dos profissionais que são responsáveis pelo referido componente curricular a ser ministrado nas escolas públicas e privadas no Brasil. Um dos maiores entraves para que o ER pudesse ser aceito como disciplina escolar consistia em que fosse definido nacionalmente três elementos: formação do professor, diretrizes e conteúdo.

A Resolução n. 5/18/CNE, ao ser entrar em vigor, passou a definir diretrizes para a formação de professores do Ensino Religioso, preencheu uma lacuna de valorização da carreira docente, ao explicitar um caminho teórico-metodológico e não deixando dúvidas sobre como professores deste componente devem ser formados e como devem atuar na sala de aula. Assim, no Art. 3º constam aspectos que o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião deve proporcionar:

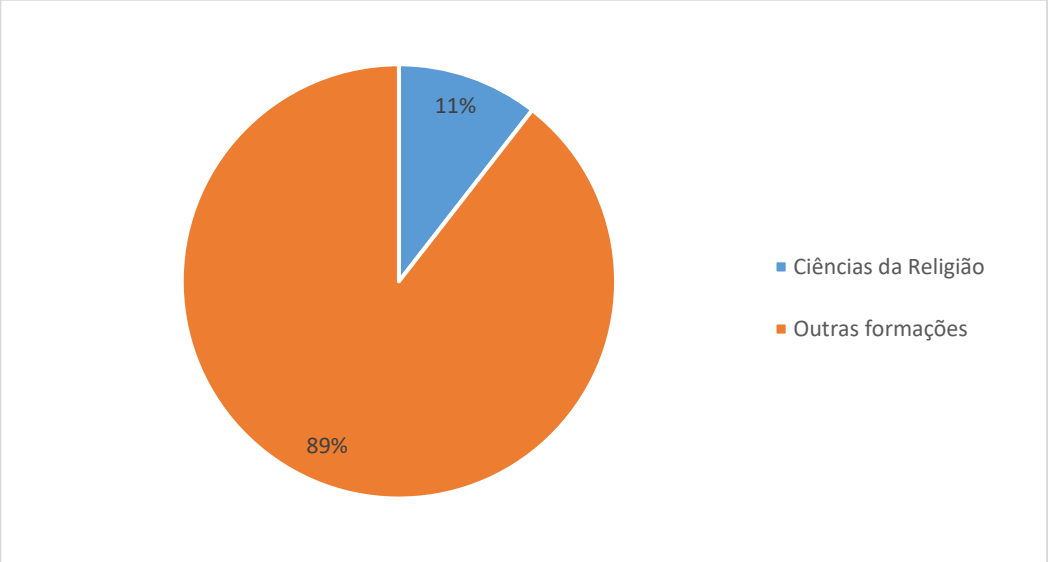
> I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo da Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, **a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos [...];** II - Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à **investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas**; [...]; IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, **visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz** (Brasil/CNE/DCNCR, 2018, p.1, grifos nossos).

Esse novo patamar de exigência de formação do professor de Ensino Religioso se une ao esforço de superação de obstáculos para a efetiva elevação do padrão de ensino-aprendizagem das escolas públicas. Assim, fazia-se mister um tratamento semelhante às demais Licenciaturas: “uma formação docente comprometida com a transformação social,” bem como a explicitação do “perfil e conhecimentos desejáveis deste profissional para uma

intervenção conscientizada na realidade escolar". (Lima; Barreto; Lima, 2007, p. 91). São aspectos que faltavam para definir a identidade da formação dos professores que atuam ou deverão atuar com o ER.

No Estado do Amapá, a pesquisa em andamento aponta que 89% dos professores que ministram Ensino Religioso não estão habilitados para esse componente. Apenas 11% são formados em Licenciatura em Ciências da Religião. Esses dados representam o quanto o Estado do Amapá está distante de cumprir os dispositivos legais sobre o ER, em especial a formação desses docentes.

Gráfico: Formação inicial dos Professores que ministram ER no Estado do Amapá.



Fonte:

A situação em que o Ensino Religioso se encontra no Estado Amapá é de extrema gravidade, pois demonstra a ausência de ações por parte da administração pública com a formação docente em ER, mesmo com toda a legislação sendo favorável. Desta forma, espera-se que esses dispositivos legais criem condições para que o Estado Brasileiro se encarregue do currículo em sua plenitude, assumindo as peculiaridades que o Ensino Religioso requer, a começar pela formação docente.

Conclusões

À guisa de conclusão parcial, considera-se que a BNCC e as DCNCR trazem todas as condições necessárias para que o componente Ensino Religioso seja equivalente a todos os demais que compõem a matriz curricular das escolas públicas do Brasil. Nesta acepção, a

expectativa lançada sobre esses dispositivos legais é a de que Estados e Municípios possam agir no sentido de fazer com que essas mudanças cheguem até o chão da Escola.

Parece lícito conceber que a mudança maior deve começar pela Formação de Professores para o Ensino Religioso, aspecto que transcende a uma exigência para um componente curricular, representando um direito tanto de aluno quanto de professor. O aluno, por precisar de conhecimentos que possam auxiliar na leitura de mundo e na compreensão da sociedade, além de conhecimentos que subsidiem suas tomadas de decisões e o impulsionem a reivindicar por Justiça e bem-estar para todos que creem e também para os que não creem. Quanto ao professor, carece de formação específica no sentido de despertar nos alunos todas as possibilidades de também construírem conhecimentos e problematizarem sua realidade, inclusive os aspectos de conotação religiosa.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de profissionalizar os docentes, de maneira que exerçam essa atividade, imbuídos de todos os atributos que a ação de ensinar requer. Isto porque o momento histórico não mais comporta meros repassadores de doutrinas religiosas na Escola, tampouco docentes que não sejam habilitados no componente que irão atuar.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião [...]. Brasília: CNE, 2018.

BRASIL. **Decreto Lei n. 9.475,** de 22 de julho de 1997**.** Dá nova redação ao Art. 33 da Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Brasília: Congresso Nacional, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União,** de 20 de dezembro de 1996, seção I. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso**: perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1994.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério (org.). **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; FRACARO, Edile Maria. História da formação do professor de Ensino Religioso no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de História das Religiões,** Maringá, v. 3, n. 9, jan. 2011.

LIMA, Paulo Gomes; BARRETO, Elvira Maria; LIMA, Rubens Rodrigues. Formação docente: uma reflexão necessária. **Educare Revista de Educação,** Cascavel, v. 2, n. 4, p. 91-101, jul./dez. 2007.

VIESSER, Lizete Carmem**. Ensino Religioso na Escola Pública.** Curitiba: IESD Brasil S.A, 2004.

DIÁLOGO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKI E DO CÍRCULO DE BAKHTIN PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

Douglas Almeida de Oliveira - PPGED/UFPA/Brasil/ biadouglas41@gmail.com
Selma Costa Pena - ICED/UFPA/Brasil/ selmacpena@gmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Este resumo expandido discute a importância da convergência das teorias de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin na formação e prática dos professores alfabetizadores. O objetivo é compreender como essas teorias podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização. Partindo da problemática de que a alfabetização vai além da mera transmissão de habilidades mecânicas enfatizadas pelas teorias hegemônicas, nossa abordagem se fundamenta no materialismo histórico-dialético de Marx. Concluímos que a convergência dessas teorias pode ser benéfica para os professores alfabetizadores, pois permite uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, fornecendo uma perspectiva holística. Destacamos a sala de aula como um espaço de interações dinâmicas e dialógicas entre o professor e o aluno, mediadas pela palavra com significado para promover uma alfabetização que busque a emancipação.

Palavras-chave: Professores alfabetizadores; Círculo de Bakhtin; Vygotsky.

Introdução

Historicamente o ensino da leitura e da escrita, especialmente na fase inicial de alfabetização, enfrenta/enfrentou desafios complexos e em constante evolução pelos métodos de alfabetização o que provocou tensões constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais, bem como a busca por um sentido moderno para a alfabetização (Mortatti, 2000). Nesse cenário, a formação do professor alfabetizador desempenha um papel fulcral na promoção de práticas pedagógicas significativas e críticas. Portanto, este estudo tem como objetivo compreender como a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a Teoria do enunciado do círculo de Bakhtin[1], podem convergir e enriquecer a formação e a prática em sala de aula dos professores alfabetizadores para além da mera transmissão de habilidades mecânicas do ensino da língua.

[1] Há algumas polêmicas envolvendo a invenção apócrifa "Círculo de Bakhtin", por ora, simplesmente apontamos que, ao nos referir a este termo, não estaremos atribuindo centralidade a Bakhtin, uma vez que tem sido entendido como equívoco considerar este como sendo "mestre" dos demais intelectuais pertencentes ao chamado "Círculo de Bakhtin". Desta forma, na ausência de uma expressão melhor, utilizaremos "Círculo bakhtiniano" pelo fato de sua consolidação na literatura, mas considerando que, na verdade, as ideias são do Círculo de que Bakhtin fez parte, constituído pelo pensamento também de outros intelectuais tão importantes quanto ele (SERIOT, 2015). Assim, quando nos referirmos ao pensamento bakhtiniano, não se deve entender como pensamento de Bakhtin, mas como um corpus de fundamentos provenientes da constante interlocução entre intelectuais (não apenas, mas principalmente Voloshinov, Medvedev e Bakhtin) com relação a temas, interesses e categorias recorrentes.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky enfatiza um projeto científico que segundo Delari Júnior (2020), busca explicitar as diferentes formas de compreensão do processo de determinação da *Personalidade Consciente* pela transposição da vida social, haja vista que a teoria deve observar os processos da "transposição" em diferentes momentos da vida humana, incluindo as relações sociais e consigo mesmo. Isso envolve o uso da palavra com significado como mediadora para o processo de desenvolvimento da consciência e personalidade. Por outro lado, a Teoria do enunciado do círculo de Bakhtin concentra-se na natureza dialógica da linguagem, enfatizando a interação entre diferentes vozes e perspectivas no processo comunicativo por meio do que denominou de dialogismo Brait (2012).

O trabalho apresenta uma abordagem que se coaduna com o método do materialismo histórico-dialético de Marx (1982), que descreve como a realidade material se revela e se oculta em um fenômeno. O este trabalho propõe sugestões de sistematização dos conceitos apresentados na Teoria do Enunciado Concreto, que se torna uma proposta de trajetória analítica para auxiliar na interpretação de enunciados científicos e da pesquisa em educação em ciências Lima, Nascimento, Ostermann e Cavalcanti (2019). Ambas as teorias estão fundamentadas no materialismo histórico-dialético de Marx. Portanto, a interpretação do texto não pode ser reduzida a uma sequência de passos, mas sim a uma trajetória analítica que auxilia na compreensão dos conceitos apresentados.

Assim, nos propomos a analisar como os conceitos da teoria histórico-cultural e do círculo de Bakhtin podem ser integradas à prática de professores alfabetizadores, estimulando a reflexão crítica dos educadores sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, buscaremos compreender como esses teorias podem ser implementadas de maneira eficaz na sala de aula, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também considerando sua aplicação à formação de professores alfabetizadores, proporcionando uma base teórica sólida para orientar a prática educacional.

Círculo de Bakhtin e Vygotsky: teoria histórico-cultural e dialógica para a alfabetização

O Círculo de Bakhtin e Vygotsky, pensadores russos que não estudaram especificamente a alfabetização, mas que se interessaram pela linguagem como uma forma de interação social e mediação do conhecimento. Eles compartilharam o pressuposto de que o homem é um ser histórico e dialético, que constrói e reconstrói seus significados a partir da relação com o outro.

Suas teorias têm implicações para a educação, em especial neste trabalho com a alfabetização, pois, valorizam o papel do diálogo, da diversidade de vozes e da cultura na formação do sujeito leitor e escritor (Jobim,1994).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky e a teoria do enunciado do círculo de Bakhtin oferecem contribuições profundas e multifacetadas para o entendimento da alfabetização, enriquecendo as perspectivas teóricas fundamentais no âmbito da aprendizagem da linguagem nas etapas iniciais, distanciando-se de visões idealistas[2], assim, ao adentrarmos às complexidades da alfabetização, estas teorias ressoam como vozes essenciais, moldando a compreensão não apenas do que é aprender a ler e escrever, mas também de como essas habilidades são intrinsecamente entrelaçadas com o contexto social, cultural e dialógico. Esse ponto já demonstra o caráter materialista[3] das duas correntes em oposição às correntes idealistas. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), salienta a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, onde a criança é guiada pelas interações com adultos, com outras crianças e com o meio social educativo. Assim, a Teoria histórico-cultural de Vygotsky é entendida:

> como uma abordagem teórica da psicologia, de base marxista, que visa compreender e explicar de forma dialética a gênese social do psiquismo da pessoa humana concreta, em toda a sua inteireza, o que nos permite pensar formas de orientar o pensar e o agir do professor como um intelectual que exerce uma das mais importantes atividades de nossa sociedade, que é justamente a de intervir de forma intencional na formação social da personalidade humana consciente de seus alunos. (Teixeira, Barca, 2019, p. 73).

O trecho das autoras acima, destaca a formação social do psiquismo humano. Isso é fundamental para orientar os professores, que têm um papel crucial na formação consciente de seus alunos na sociedade. A abordagem oferece uma base sólida para guiar as práticas educacionais, enfatizando a importância de uma educação profundamente enraizada nas dinâmicas sociais e no desenvolvimento humano holístico.

Alinhando-se harmoniosamente a essa perspectiva, a teoria do enunciado Bakhtin/Volochinov (1988), ressalta a natureza dialógica e social da linguagem escrita,

---

[2] O idealismo tem como pressuposto que a ideia (consciência do sujeito) é logicamente superior e cronologicamente anterior à matéria (objeto no mundo). O mundo material e as coisas presentes nele só podem ser explicados através de uma verdade abstrata. O pensamento e as ideias são aquilo que determinam a existência das coisas. São as ideias que criam as coisas mundo Hegel (2008).

[3] O materialismo propõe exatamente o contrário do idealismo. A realidade material e o mundo externo determinam nossas ideias e o nosso pensamento. As respostas para as questões sociais do mundo estão contidas. Não nas ideias, mas no próprio mundo, para o materialista a matéria é logicamente superior e cronologicamente anterior à ideia. A palavra é signo e representa, exprime a concretude e singularidades das coisas e relações do mundo concreto Hegel (2008).

argumentam que a linguagem não é um ato solitário, mas uma atividade intrinsecamente enraizada em interações sociais e culturais. A escrita, portanto, não é apenas uma expressão individual, mas um diálogo constante com outros autores, leitores e contextos. Esta visão desafia a concepção tradicional da escrita como um ato isolado de decodificação. Portanto, Para Bakhtin (1998), todo discurso é dialógico, pois ele sempre se relaciona com outros discursos, sejam eles passados, presentes ou futuros. Essa orientação dialógica é natural e inevitável, pois o discurso humano é sempre uma resposta a outros discursos.

Dentro dessa sinergia teórica, surge a compreensão de que a alfabetização não é apenas sobre a transmissão de habilidades mecânicas, mas é a construção ativa de significados em contextos socioculturais específicos. Essas teorias oferecem um alicerce sólido que proporcionam insights cruciais para práticas pedagógicas eficazes. A aprendizagem dialógica, um conceito essencial dessas teorias, oferece orientações valiosas para os educadores. Ao criar ambientes de aprendizagem ricos em linguagem, os professores podem incentivar interações profundas entre as crianças, promovendo assim uma compreensão mais plena da linguagem e do mundo que a rodeia. A compreensão crítica da alfabetização, fundamentada nessas teorias, permite aos professores explorar como a linguagem é usada para construir significados em diversos contextos, capacitando assim os alunos a questionar, analisar e contextualizar informações de maneira crítica.

Em síntese, a integração dessas teorias na prática pedagógica oferece uma abordagem dialética e enriquecedora para a alfabetização. Ao reconhecer o papel fundamental do contexto social, das interações dialógicas e da construção de significados na aprendizagem da linguagem escrita, os educadores podem moldar experiências de alfabetização que são culturalmente sensíveis, criticamente engajadas e socialmente relevantes. Dessa forma, essas teorias não apenas informam, mas transformam a maneira como encaramos a alfabetização, proporcionando uma base sólida para a educação emancipadora.

Alfabetização crítica e emancipadora: desvendando o papel dos professores na construção do conhecimento linguístico e social

A alfabetização é um marco crucial no desenvolvimento educacional e cognitivo de qualquer indivíduo, não sendo simplesmente um processo de decifração de palavras, como outrora se convencionava pelas correntes hegemônicas do campo do ensino da escrita e da

leitura, mas sim, partindo de que "Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras" (Vygotsky, 1991, p. 78), intrincadamente ligado à compreensão profunda das nuances do significado, contexto cultural e interação social. Da mesma forma, círculo de Bakhtin, em sua teoria dialógica, destacaram que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço onde as ideias se entrelaçam e ganham significado.

Nesse contexto dinâmico, os professores alfabetizadores desempenham um papel vital, não apenas como transmissores de conhecimento, mas como "*organizadores do meio social educativo"* Vygotsky (2003), visando o desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento e comunicação. Daí que surge o questionamento, como os professores alfabetizadores podem, então, utilizar essas teorias para criar ambientes de ensino-aprendizado para uma alfabetização crítica e emancipadora?

A partir do questionamento acima, é possível identificar algumas ideias centrais das teorias de Vygotsky e o círculo de Bakhtin que podem auxiliar o professor alfabetizador, entre elas: a) A linguagem é uma atividade social, que se realiza na interação entre os sujeitos; b) A linguagem é heterogênea, polifônica e dialógica onde diferentes vozes que se relacionam entre si; c) O sentido da linguagem depende do contexto, da situação e dos interlocutores; d) A linguagem é um fenômeno ideológico por excelência em que reflete e refrata a realidade social; e) A linguagem é mediadora do desenvolvimento humano.

Essas ideias acima podem contribuir para o ensino da língua numa perspectiva alfabetizadora que: i) Reconheça a diversidade linguística e cultural dos alunos, valorizando suas experiências, seus saberes e suas formas de expressão; ii) Promova situações de leitura e escrita significativas, que tenham um propósito comunicativo real e que envolvam diferentes gêneros textuais; iii) Estimule o diálogo entre os alunos e entre os alunos e o professor; iv) Proporcione momentos de reflexão sobre a língua, sobre os aspectos formais, semânticos e pragmáticos da linguagem escrita; v) Desenvolva a capacidade crítica dos alunos, levando-os a questionar os sentidos dos textos, as intenções dos autores e as relações de poder envolvidas na produção e na recepção dos discursos.

Por fim, diante do exposto, a perspectiva de alfabetização abordada nas teorias supracitadas transcende o domínio das letras e torna-se uma jornada que capacita os indivíduos

a se tornarem pensadores críticos, comunicadores eficazes e cidadãos ativos em uma sociedade dinâmica e heterogênea.

Conclusão

O processo de alfabetização, no seu cerne, transcende a mecânica da leitura e escrita; é um diálogo constante entre o indivíduo e o mundo. Este trabalho explorou o diálogo, investigando como as teorias histórico-culturais de Vygotsky e do enunciado do círculo de Bakhtin se entrelaçam para enriquecer a formação dos professores alfabetizadores. essa jornada começou com a compreensão de que a alfabetização é mais do que uma habilidade técnica; é um ato social e cultural, onde a linguagem ganha vida. Vygotsky nos guiou através do caminho social da aprendizagem, onde as interações moldam nossos entendimentos. Bakhtin, por sua vez, nos lembrou que a linguagem é um campo de vozes em constante interação, um verdadeiro palco de significados.

Por fim, ao fundir essas teorias, descobrimos uma abordagem holística para a alfabetização. Não mais vemos a sala de aula como um espaço onde o conhecimento é transmitido unidirecionalmente, mas como um cenário de interações dinâmicas. Nossa pesquisa, assim, não é apenas um estudo acadêmico; é um chamado à ação. Um chamado para transformar salas de aula em espaços onde as vozes são ouvidas, onde as interações são valorizadas, e onde a alfabetização se torna um ato revolucionário, pois, não estamos construindo apenas leitores e escritores, mas cidadãos críticos, capazes de ler o mundo e escrever o próprio destino. Este é o verdadeiro poder da alfabetização, um poder que molda sociedades, transforma vidas e, acima de tudo, ilumina o caminho para uma sociedade emancipada.

Referências

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1988.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 4ªed. São Paulo: Unesp, 1998.

BRAIT, B. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto.2012

DELARI JR, Achiles. **Relações sociais e desenvolvimento da consciência**. Umuarama-PR: "Estação MIR" Arquivos digitais. Disponível em: https://vigotski. org/Delari_2020_rel-soc-cons. pdf, 2020.

DOS SANTOS TEIXEIRA, Sônia Regina; DE ARAÚJO BARCA, Ana Paula**. O professor na perspectiva de Vygotsky:** uma concepção para orientar a formação de professores. Educação, Ciência e Cultura, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019.

HEGEL, G. W. F. **A Fenomenologia do Espírito**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

JOBIM, Solange et al. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Papirus Editora, 1994.

LIMA, N. W.; NASCIMENTO, M. M.; OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **A teoria do enunciado concreto e a interpretação metalinguística**: bases filosóficas, reflexões metodológicas e aplicações para os estudos das Ciências e para a pesquisa em Educação em Ciências. Investigações em Ensino de Ciências, v. 24, n. 3, p. 258, 2019. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1470/pdf. Acesso em: 01/10/2023.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**; Salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo, 1876 – 1994. São Paulo: Unesp, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 2ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**; trad. Claudia Schillíng - Porto Alegre: Artmed, 2003.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICALATINA: APROXIMAÇÕES E INFLUÊNCIA DA UNESCO NAS LEGISLAÇÕES ENTRE O BRASIL E CHILE

Eduarda de Assunção Pacheco – UFPA/ eduardaassuncaopacheco@gmail.com
Arlete Maria Monte de Camargo – UFPA/ acamargo@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Objetiva-se avaliar como as legislações de formação continuada de professores no Brasile no Chile se alinham com as diretrizes estabelecidas pela UNESCO. A pesquisa, baseada em análise documental das legislações educacionais de ambos os países e referenciou dois relatórios da UNESCO publicados em 2013 e 2014. Os resultados revelaram categorias relevantes, comoformação contínua de professores, prática docente, participação dos educadores, conteúdo da formação, avaliação e monitoramento, provisão de recursos e materiais didáticos, performatividadee profissionalização. Em conclusão, o estudo destaca a necessidade de políticas educacionais mais abrangentes e direcionadas para as principais demandas dos professores, que vão além das demandasdo mercado.

Palavras-chave: UNESCO; Formação continuada de professores; Brasil; Chile.

Introdução

A partir da década de 1990, houve uma disseminação de documentos provenientes de organismos internacionais que influenciaram significativamente diversas áreas, com destaque para o âmbito educacional (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Esses documentos serviram comoreferência para a formulação de políticas e legislações nos países, impactando diretamente a educação. Dentre esses organismos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciênciae a Cultura emergem como um ator central, promovendo diretrizes e recomendações globais para aprimorar a qualidade do ensino e a formação de professores.

No contexto da América Latina, o Brasil e o Chile destacam-se por suas políticas educacionais e programas de formação de professores. Nesse cenário, a influência dessas diretrizesinternacionais, notadamente as da UNESCO, adquire uma relevância especial ao moldar a legislação educacional nesses dois países e orientar suas iniciativas em direção a uma formação docente de qualidade.

O problema de pesquisa que norteia este estudo concentra-se na seguinte questão:

"Como as legislações relacionadas à formação continuada de professores no Brasil e no Chile se articulam com as recomendações da UNESCO?". Dessa forma, objetiva-se analisar as legislações do Brasil e do Chile relacionadas à formação continuada de professores, identificando como essas políticas se alinham com as diretrizes estabelecidas pela UNESCO.

Metodologia

Este estudo se baseia em uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, com natureza descritiva e exploratória. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental, um instrumento que auxilia na compreensão, entendimento, definição e análise das recomendações relacionadas à política de formação de professores e formação continuada de professores atuantes na educação básica, com foco nos países da América Latina. O objetivo principal é identificar conceitos, intenções políticas, interesses, contradições e ambiguidades (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

No que diz respeito à análise de dados sobre a formação continuada de professores no Brasil,foram consultados o sítio oficial do Planalto e uma publicação específica disponível no site do Ministério da Educação (MEC) intitulada "Formação Superior para a Docência na Educação Básica", na qual constam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Durante o processo de análise de dados relacionados à educação no Chile, foram buscadas informações relevantes na *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Abaixo, no Quadro1, estão listados os documentos selecionados para esta pesquisa relacionado aos dois países.

Quadro 1 – Legislações selecionadas para compor a pesquisa (Brasil e Chile).

BRASIL	CHILE
• Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº9.394/1996. • Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. • Plano Nacional de Educação (2014-2024). • Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. • Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.	• Ley Estatuto de los Profesionales de la Educación,Nº 19.070/1991; • Ley General del Educacion, Nº 20.370/2009. • Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Nº20.903/2016.

Fonte: autoras (2023).

Esses documentos desempenham um papel crucial na compreensão do cenário

educacionaltanto no Brasil quanto no Chile, e são fundamentais para a formulação de políticas públicas destinadas a aprimorar a qualidade da educação, com foco especial na formação continuada de professores. É importante destacar que essas leis foram minuciosamente analisadas à luz de dois relatórios da UNESCO: "Antecedentes e Critérios para a Elaboração de Políticas Docentes em América Latina e Caribe, Centro de Estudos de Políticas em Educação (UNESCO, 2013)" e "Temas Críticos para a Formulação de Novas Políticas Docentes em América Latina e Caribe: o Debate Atual (UNESCO, 2014)". Esses relatórios foram selecionados devido à sua capacidade de ofereceruma visão abrangente das recomendações da UNESCO em relação às políticas de formação continuada de professores na América Latina.

Nesse contexto, os procedimentos de análise desses documentos podem ser simplificados com o auxílio de *software*, como o *Atlas.ti*[1], facilitando assim a compreensão e a identificação de padrões e tendências para o desenvolvimento de políticas educacionais do Brasil e Chile.

Resultados e discussões

No Brasil, a *formação continuada*[2] é principalmente oferecida por meio de programas de pós-graduação e cursos de formação em serviço, enquanto no Chile, faz parte de um sistema de desenvolvimento profissional[3] que inclui avaliações regulares do desempenho do professor (VERGARA-DÍAZ; COFRÉ-MARDONES, 2014). Essa abordagem de avaliação chilena pode colocar uma pressão considerável sobre os professores, levando ao desgaste profissional e à desmotivação (OLIVEIRA; SILVA; REZENDE, 2016).

No que diz respeito à *prática docente*[4], os dois países reconhecem a importância da formação continuada para aprimorar a qualidade educacional. No entanto, é essencial que essa formação vá além da simples atualização de conhecimentos e habilidades e foque na promoção da equidade educacional, levando em conta as condições de trabalho dos professores e a criação de uma cultura de aprendizado contínuo nas escolas (AVALOS, 2011).

A *participação dos professores* na elaboração e implementação de políticas de formação continuada é reconhecida em teoria, mas na prática, muitas vezes, as decisões são tomadas de formaverticalizada, sem uma verdadeira consulta ou participação dos docentes (SHIROMA; CAMPOS;GARCIA, 2005). Isso pode resultar em políticas mal orientadas e no sentimento de desvalorizaçãoentre os professores.

Quanto ao *conteúdo dos programas de formação continuada*, ambos os países enfatizam a atualização de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de competências pedagógicas[5]. No entanto, é importante que essa formação vá além da aquisição de técnicas e metodologias e promova uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção coletiva do conhecimento (MORAIS; JOHANN; MALANCHEN, 2023). A implementação de metodologias ativas e participativas[6] na formação continuada é uma tendência em ambos os países, alinhada com as recomendações da UNESCO. No entanto, a lógica mercantilista pode comprometer a aplicação eficaz dessas metodologias, tornando-as meras técnicas sem a capacidade de promover uma verdadeira transformação na prática docente (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

A *avaliação e o monitoramento da formação continuada* são aspectos-chave em ambos os países, mas os sistemas têm diferenças notáveis. No Brasil, a avaliação é mais indireta, focando nosresultados do aprendizado dos alunos, enquanto no Chile, é mais direta, avaliando o desempenho dos professores. Ambos os sistemas podem ser suscetíveis a uma visão reducionista da educação, privilegiando resultados mensuráveis em detrimento de aspectos menos tangíveis da prática docente (FREITAS, 2004).

Tanto no Brasil quanto no Chile, a formação continuada de professores é oficialmente *reconhecida e certificada*. No entanto, os desafios subjacentes à qualidade dessa formação continuam a ser uma preocupação. Ambos os países enfrentam o dilema de equilibrar a certificaçãocom a promoção da aprendizagem profunda e significativa.

Em relação ao fornecimento de *recursos e materiais didáticos*, os dois países são afetados pela crescente influência das empresas privadas, que estão desempenhando um papel cada vez maior na produção e distribuição desses materiais (LAVAL, 2019). Essa tendência pode resultar emmateriais que priorizam o lucro sobre a relevância pedagógica, o que é preocupante para a formaçãocontinuada de professores.

A *performatividade*[7] na formação continuada é uma preocupação em ambos os países. A pressão por resultados mensuráveis pode levar os professores a adotar uma abordagem instrumentalem sua prática, buscando atender às demandas das avaliações externas em detrimento do desenvolvimento profissional genuíno (BALL, 2003).

Em relação à *profissionalização*[8] dos professores no Brasil e no Chile está ligada a

questões salariais e condições de trabalho (ALMEIRA; PIMENTA; FUSARI, 2019). Ambos os países têm legislações que estabelecem diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes pode variar, e é fundamental garantir que os professores tenham acesso a condições de trabalho dignas e salários adequados para que possam sededicar plenamente ao desenvolvimento profissional e à melhoria do ensino.

Portanto, cabe ressaltar que os resultados indicam que tanto o Brasil quanto o Chile são influenciados pela ênfase no capital humano, que destaca a educação como um meio para aumentar a produtividade econômica (SCHULTZ, 1961). Isso se manifesta na importância dada à aquisiçãode competências pelos docentes. No entanto, essa abordagem tem sido criticada por priorizar as necessidades do mercado em detrimento das condições de trabalho dos professores e da justiça social na educação (MORAIS; JOHANN; MALANCHEN, 2023).

Diferentes autores apontam que a formação contínua dos professores deve abranger desde o início de suas carreiras até o desenvolvimento profissional, visando à emancipação e autonomia dos educadores (MORAIS; JOHANN; MALANCHEN, 2023). Isso requer uma abordagem desvinculada das demandas imediatas do mercado e do tecnicismo-pragmático, reconhecendo que o ensino vai além da transmissão de informações, necessitando de uma mediação pedagógica que capacite os alunos a assimilarem e reinterpretarem o conhecimento.

Considerações finais

Este estudo comparativo das políticas de formação continuada de professores no Brasil e noChile em relação às diretrizes da UNESCO destaca a predominância da lógica do capital humano, evidenciada pela ênfase na aquisição de competências específicas pelos docentes. Embora alinhada com as necessidades do mercado, essa abordagem levanta preocupações relevantes sobre a negligência das condições de trabalho dos professores e a promoção da justiça social na educação.Ambos os países reconhecem a importância de promover a equidade educacional e uma cultura deaprendizado contínuo, mas enfrentam desafios, incluindo a falta de participação dos professores natomada de decisões e a pressão

por resultados mensuráveis. Em última análise, a pesquisa destaca a necessidade de políticas educacionais mais abrangentes e centradas nos professores, que busquem não apenas atender às demandas do mercado, mas também aprimorar efetivamente a qualidade da educação em toda a América Latina.

[1] É um *software* de análise de dados qualitativos que ajuda os pesquisadores a coletar, organizar e analisar suas fontesde dados. É projetado especificamente para análise de dados qualitativos, como entrevistas, artigos científicos, textos de pesquisa e outros tipos de conteúdo não estruturado. (SILVA, 2006).

[2] Deve considerar a trajetória do docente e suas contradições na relação teoria-prática, buscando desenvolver um processo de formação que valorize as experiências individuais e coletivas dos professores. Além disso deve buscar a construção de autonomia, criatividade, pensamento crítico e formação política dos professores (VERGARA-DÍAZ; COFRÉ-MARDONES, 2014).

[3] Processo contínuo de aprimoramento das habilidades, conhecimentos e práticas de um profissional em sua área de atuação (VERGARA-DÍAZ; COFRÉ-MARDONES, 2014).

[4] Se refere ao conjunto de ações, crenças e atitudes que os professores realizam ou deveriam realizar em seu trabalho educativo, de acordo com seu próprio sistema sociocognitivo. É uma visão de mundo ou conhecimento que os professores elaboram coletivamente sobre o seu trabalho, também definida como "teoria do senso comum" acerca do trabalho que os docentes realizam ou deveriam realizar, com a finalidade de permitir aos professores orientarem e justificarem suas práticas educativas no cotidiano (CAMPOS, 2010)

[5] São habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que os professores devem desenvolver durante sua formação paraensinar a BNCC e garantir as aprendizagens essenciais dos estudantes, considerando os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação (MORAIS; JOHANN; MALANCHEN, 2023).

[6]São caracterizadas pela vivência, por parte do estudante, de atividades que possibilitam a construção do conhecimento,enquanto as metodologias participativas envolvem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, por meio de debates, discussões em grupo, entre outras atividades (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

[7] É uma regulação estatal se que torna possível governar de maneira "liberal avançada". Isso requer que os profissionaisse organizem como resposta a metas, indicadores e avaliações, deixando de lado suas crenças e compromissos pessoaise vivendo uma existência de cálculo (BALL, 2003).

[8] É um processo que envolve o desenvolvimento de compreensões acerca do trabalho do professor, da própria escola eda profissão. Esse processo pode ser influenciado por fatores como a formação inicial e continuada, a socialização profissional e as condições de trabalho (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019).

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalhode professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, p. 187-206, 2019.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of education policy**, v.18, n. 2, p. 215-228, 2003.

CAMPOS, P.H.F. Representação social da prática docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F**. DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhasformas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 131-170, 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempoeditorial, 2019.

MORAIS, G. A. S.; JOHANN, R. C.; MALANCHEN, J. Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates emEducação**, v. 15, n. 37, p. e15001-e15001, 2023.

OLIVEIRA, C. B.; SILVA, F. A. O.; REZENDE, V. M. A hipersolicitação do professor e suas condições de trabalho no comprometimento da saúde física e psíquica. **Seminário da rede latino-americana de estudos sobre trabalho docente–rede estrado**, v. 11, p. 1-18, 2016.

RODRIGUES, T. A.; PINHEIRO, M. N.; VASCONCELOS, M. A. D. M. Formação de professores durante o ensino remoto: tessituras em construção. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American economic review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

UNESCO/OREALC - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago: UNESCO, 2013.

UNESCO/OREALC - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Temas Críticos para a Formulação de Novas Políticas Docentes em América Latina e Caribe**: o Debate Atual. Santiago: UNESCO, 2014.

VERGARA DÍAZ, C.; COFRÉ MARDONES, H. Conocimiento Pedagógico del Contenido:¿ el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 40, n. ESPECIAL, p. 323-338, 2014.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO/A ALUNO/A PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VISÃO DOS/AS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA MODALIDADE DE ENSINO

Waldir Ferreira de Abreu – Universidade Federal do Pará/awaldir@ufpa.br
Ilma Fialho de Oliveira – Universidade Federal do Pará/ilma.oliveira@iced.ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar um recorte dos resultados de pesquisa de mestrado, acerca da temática "Avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE", vinculada ao PPGED/ICED/UFPA. Tem como fundamento teórico-metodológico a THC de Vigotski, abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, técnica de coleta de dados o uso de questionário e, como instrumento de análise as técnicas com base na "Análise de Conteúdo" (Bardin, 2016). Os resultados apontam que os/as profissionais que atuam na modalidade educação especial no município de Breves-PA, possuem uma concepção de avaliação da aprendizagem baseada no "modelo social da deficiência". No entanto, apresenta-se, ainda, uma confusão conceitual em relação a concepção de avaliação da aprendizagem como de instrumentos e metodologias avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Educação Especial; Teoria histórico-cultural.

Introdução

Muitos são os estudos relacionados à avaliação da aprendizagem publicados ao longo da história da educação brasileira, no entanto, poucos ainda são os documentos oficiais do Ministério da Educação e estudos que tratam especificamente sobre a avaliação da aprendizagem de alunos/as Público-Alvo da Educação Especial – PAEE.

Nesse sentido, o presente trabalho, acerca desta temática, tem como objetivo apresentar um recorte dos resultados de pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA), que teve como *lócus* de pesquisa a Rede Pública Municipal de Ensino de Breves/PA. Tendo como principal fundamento teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky.

Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, subsidiada pelo método genético causal, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como técnica de coleta de dados o uso de questionário e instrumento de análise as técnicas com base na "Análise de Conteúdo" segundo Bardin (2016). Tem como participantes da pesquisa, 01 (um) Técnico/a Pedagógico, 02 (dois) Coordenadores/as Pedagógicos/as, 02 (dois) Professores/as Regentes e 02 (dois) Professores Apoio Pedagógicos do ensino comum, ou seja, profissionais envolvidos/as diretamente no processo de direcionamento da avaliação da aprendizagem na educação especial, que com o intuito de preservar a identidade destes/as, chamou-lhes de Profissional P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Discussão dos dados

Tomamos como objeto de análise para este trabalho duas categorias: avaliação da aprendizagem e avaliação da aprendizagem na educação especial, evidenciadas a partir da questão norteadora: "Qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as profissionais da educação especial possuem?" Direcionadora das seguintes perguntas: O que você entende por avaliação da aprendizagem? O que você entende por avaliação da aprendizagem na Educação Especial?

Avaliação da aprendizagem

Com a intenção de saber o que os/as profissionais entendem por avaliação da aprendizagem, obteve-se dos/as entrevistados/as P1, P2, P3 e P7 as respostas que seguem:

> "[...] diagnóstico de cada aluno e de suas dificuldades, com o objetivo de conduzir e definir de maneira mais adequada o processo de ensino e aprendizagem, observando as particularidades e ritmos diferentes destes." (P1)
> "[...] sistematização da aprendizagem, de diagnóstico das habilidades desenvolvidas e daquelas que necessitam serem melhor trabalhadas. [...] processo inicial e de aprimoramento tanto para os/as alunos/as quanto para os professores/as." (P2)
> "[...] diagnóstico das dificuldades do/a aluno/a e de busca de estratégias para poder avaliar a evolução e a aprendizagem destes/as." (P3)
> "[...] percepções das dificuldades e evoluções [...] acompanhamento das particularidades e o tempo de cada um/a." (P7)

Estes/as entendem que a avaliação da aprendizagem se concebe a partir do processo de diagnóstico e de acompanhamento das aprendizagens, habilidades, evoluções e dificuldades dos/as alunos/as PAEE e da busca de estratégias que possam conduzir e definir melhores maneiras de organizar o processo ensino-aprendizagem destes/as na sala de aula comum, considerando suas particularidades e diferentes ritmos de aprendizagem. E como um aprimoramento tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as, enfatizando o processo dialético da avaliação. Concepção presente em Depresbiteris (1989), Sousa C. (1995), Sant'Anna (1995) e Gomes (2014), quando estas compreendem que o processo de avaliação é uma necessidade tanto para o/a professor/a como para o/a aluno/a.

Na análise das respostas dos/as profissionais P4 e P6, observa-se que ainda há uma confusão conceitual da avaliação da aprendizagem (processo), em relação aos instrumentos e metodologias avaliativas (meios) para atingir uma qualidade no processo ensino-aprendizagem. Visto que, entendem por avaliação da aprendizagem como sendo:

> [....] instrumento utilizado para avaliar a evolução dos/as alunos/as." (P4)
> "Instrumento usado para saber o nível de aprendizagens e dificuldades de cada aluno/a. [...] (P6).

Na resposta do/a profissional P5, que compreende que a avaliação da aprendizagem é um "Processo de verificação da construção do conhecimento do/a aluno/a ao longo de período determinado e de objetivos definidos previamente", revela-se que este/a concebe a avaliação nos seus aspectos somativos, atrelados à concepção de avaliação defendida por Ralph Tyler (1902-1994) e seus seguidores (Depresbiteris, 1989). Concepção difundida no Brasil, que, influenciou o pensamento positivista na avaliação da aprendizagem (Saul, 2010).

Vygotsky (1924/ 2003) se posiciona contrário às práticas escolares autoritárias respaldadas pela sanção do prêmio e do castigo (Vygotsky, 1924/2003). E coloca-se a favor de uma "[...] escola à qual os estudantes fossem não para evitar punição por faltar, mas por necessidade de lá aprenderem algo relevante para toda sociedade. Nela sendo, portanto, desnecessário haver procedimentos de punição e controle como livros de frequência, provas, notas e reprovações" (Delari, Jr., 2020, p. 69).

Sobre o que os/as profissionais entrevistados/as entendem por avaliação da aprendizagem na educação especial, obteve-se as seguintes respostas do/a P1, P3 e P5.

> "[...] promover experiências de modo que o/a educador/a se aproxime de seus educandos/as, desprendendo-se de estereótipos pré-definidos, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem, oportunizando-os conforme suas especificidades e potencial. Significa desenvolver oportunidades iguais para todos/as de formas diversificadas." (P1)
> "[...] adaptação das atividades diárias, de acordo com as necessidades de cada aluno/a e deficiência, ou seja, cada aluno/a apresenta uma particularidade que precisa de uma atenção diferenciada." (P3)
> "[...] na educação especial, a avaliação deve ser adaptada à especialidade do/a aluno/a." (P5)

Para estes/as profissionais, a avaliação da aprendizagem, significa promover experiências com o intuito de gerar uma maior aproximação entre alunos/as PAEE e o/a professor/a, necessitando-se que haja um desprendimento, deste último, de estereótipos pré-definidos, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagens, as necessidades, especificidades, particularidades e potencialidades de cada aluno/a, oportunizando um processo ensino-aprendizagem igual para todos/as, no entanto, de formas diversificadas, adaptadas à especialidade de cada aluno/a.

O que dá margem à compreensão que a concepção de avaliação da aprendizagem na educação especial, por estes/as profissionais, está baseada no "modelo social da deficiência", que defende que o ambiente deve mudar para incluir os/as alunos/as PAEE, ou seja, deve-se identificar e eliminar as barreiras ambientais que impedem a realização do potencial destes/as, com o intuito de deixá-los/las em condições de igualdade, sendo necessárias, para isso, adaptações/adequações possíveis à qualidade da aprendizagem destes/as em todos os aspectos, pedagógicos, de infraestrutura, no currículo escolar (Ferreira *et al.*, 2015) e, também, nos aspectos do processo da avaliação da aprendizagem.

Os/As profissionais P4, P6 e P7, concebem a avaliação de alunos/as PAEE a partir de suas potencialidades, considerando os mínimos detalhes do seu desenvolvimento e seus avanços, tendo como parâmetro eles/as mesmos/as.

> A avaliação deve ser feita de acordo com a potencialidade de cada aluno/a. (P4)

> [...] verificamos os avanços dentro de suas potencialidades, o que nos permite também avaliar se nossa metodologia está dando certo. (P6)
> [...] devem ser observadas as potencialidades do/a aluno/a, considerando os mínimos detalhes do seu desenvolvimento (P7).

Tais concepções podem ser atreladas à visão de Tartuci*et al.* (2015), que ressaltam que o processo de aprendizagem não se dá igualmente a todas as pessoas. E, em Beyer (2013), que defende que na escola inclusiva, a comparação entre os/as alunos/as não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera que "[...] o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de Tecnologia Assistiva como uma prática cotidiana" (Brasil, 2008). O que, para Barca (2017), ao considerar a "Lei genética geral do desenvolvimento cultural" de Vygotsky, não se pode deixar de considerar que a pessoa com deficiência apresenta particularidades na organização de sua personalidade consciente, que requerem caminhos alternativos e recursos especiais para que possam desenvolver-se plenamente.

Para Mendes e D'Fonseca (2015), a escola tem que levar em consideração que seus alunos/as, possuem diferentes habilidades, competências, diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. E que o processo avaliativo em si nunca deixou de ser considerado como fundamental para embasar decisões a serem tomadas, sendo importante para identificar as necessidades dos/as alunos/as e a elegibilidade dos/as mesmos/as aos serviços.

O que vem de encontro à resposta do/a Profissional P2, quando este/a considera que, a maioria dos casos de alunos/as PAEE, necessitam de avaliação sem o caráter formal/rígido.

> [...] necessitam de habilidades mais específicas por parte do avaliador, a fim de que possa observar as potencialidades dos educandos e suas limitações, sendo que, na maioria dos casos, necessitam de avaliação sem o caráter formal/rígido (P2).

Vygotsky (1924/2003) defende que educar significa organizar a vida e não concorda com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida.

Conclusões

A concepção de avaliação da aprendizagem pelos/as profissionais que atuam na modalidade educação especial no município de Breves-PA, se mostrou, de uma forma geral, relacionada ao processo de diagnóstico, de acompanhamento, de busca de estratégias que conduzam e definam melhores maneiras de organizar o processo ensino-aprendizagem destes/as na sala de aula comum, servindo de aprimoramento aos/as professores/as, principais organizadores/as do meio social educativo, e alunos/as, que devem ser ativos/as nesse processo, cumprindo o processo dialético da avaliação.

No entanto, apresenta-se, ainda, uma confusão conceitual em relação à concepção de avaliação da aprendizagem (processo) em relação aos instrumentos avaliativos e metodologias avaliativas (meios). Assim como há, em alguns casos, a concepção de avaliação da aprendizagem considerando somente seus aspectos somativos e quantitativos, atrelados à concepção do pensamento positivista, defendida por Ralph Tyler e seus seguidores.

A concepção de avaliação da aprendizagem, especificamente na modalidade de ensino da educação especial, para os/as profissionais entrevistados/as, significa promover experiências de aproximação entre alunos/as e professores/as, necessitando-se que haja um desprendimento de estereótipos pré-definidos por este/a último, que deve oportunizar, como organizador/a do meio social educativo, um processo ensino-aprendizagem igual para todos/as, no entanto, de formas diversificadas, adaptadas à especialidade de cada aluno/a, baseando-se no "modelo social da deficiência". O que vem de encontro à concepção de um profissional, que entende que a maioria dos casos de alunos/a PAEE necessitam de avaliação sem o caráter formal/rígido.

Referências

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, janeiro de 2008, 19p.

DELARI JR., A. Gênese social da personalidade na visão de Vygotsky: aproximação indireta à "educação estética". In: ABREU, F. S. D. de; GONÇALVES, A. C. A. B.; PEDERIVA, P. L M. (eds.). **Educação Estética**: a arte como atividade estética. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020, p. 53-74.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989, 91p.

FERREIRA, W.B., *et al*. Avaliação escolar de estudante com necessidades educacionais: a experiência de Cabedelo na construção de uma abordagem avaliativa baseada na escola como um todo. In: MENDES, E.G; CIA, F.; D'AFFONSECA, S.M.D. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. Marília, São Carlos: Marquezine& Manzini, ABPEE, 2015, p. 133-162.

GOMES, S. dos S. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, 166p.

MENDES, E.G.; D'AFFONSECA, S.M. Avaliação do aluno do público-alvo da Educação Especial. In: MENDES, E.G; CIA, F.; D'AFFONSECA, S.M.D. (Org.). Inclusão escolar e a **Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. Marília, São Carlos: Marquezine& Manzini, ABPEE, 2015, p. 27-50.

SANT'ANNA, I.M. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 137p.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8.ª ed., São Paulo: Cortez, 2010, 172p.

SOUSA, C.P. de. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. (Org.). 4.ª ed. Campinas. SP: Papirus, 1995, p. 109- 140.

TARTUCI, D.; FLORES, M.M.L.; BERGAMASCHI, E.M.M.; DEUS, D.C.M.de. A avaliação nas Salas de Recursos Multifuncionais no Contexto da Educação Inclusiva em Goiás. In: MENDES, E.G; CIA, F.; D'AFFONSECA, S.M.D. (Org). **Inclusão escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine& Manzini. ABPEE, 2015, p. 255-278.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1924/2003

PERSPECTIVAS OUTRAS NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS ALBATIZADORES/AS NO CHÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DAS ILHAS DE CAMETÁ-PA.

Lília Christiane Vanzeler Viana – UFPA/liliavanzeler@gmail.com
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: A pesquisa objetiva compreender possibilidades outras de desenvolver a Formação Continudade Professores, bem como apoiar o trabalho docente a partir de práticas educativas outras. Assim o problema da pesquisa é: Existem perspectivas outras na formação e práticas pedagógicas de professoresalbatizadores/as nas escolas das ilhas de Cametá- PA? Apresentamos dados preliminares da pesquisa em andamento, vinculada ao doutorado em Educação, do PPGED, da linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educacionais. Nos procedimentos metodológicos far-se-á o procedimento do estado de conhecimento. Utilizaremos a etnográfica decolonial, bem como a pesquisade campo com círculos de diálogos com professores e alunos, através da observação participante. Os resultados preliminares apontam que, ainda hoje, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, ainda consideram na sua maioria, a colonialidade. No entanto, muitos professores conseguem provocarfissuras e demonstram as possibilidades de práticas pedagógicas e formativas outras, que venham romper com o ensino fragmentado, utilitarista e excludente, produzindo assim, novos instrumentos de resistênciae de luta contra o colonizador.

Palavras-chave: Formação; Práticas Pedagógicas; Trabalho Docente; Decolonialidade.

Introdução

O presente texto traz como tema Perspectivas outras na formação e práticas pedagógicas de professores /as albatizadores/as no chão das escolas públicas das ilhas de Cametá- PA, o qual objetiva compreender possibilidades outras de desenvolver a Formação Continuda de Professores, bem como apoiar o trabalho docente a partir de práticas educativas outras. Assim o problema da pesquisa é: Existem perspectivas outras na formação e práticas pedagógicas de professores /as albatizadores/as nas escolas das ilhas de Cametá- PA?

Apresentamos dados preliminares da pesquisa em andamento, vinculada ao doutorado em Educação, do PPGED, da linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educacionais. Nos procedimentos metodológicos faz-se-à o procedimento do estado de conhecimento. Utilizaremos a etnográfica decolonial, bem como a pesquisa de campo com círculos de diálogos com professores e alunos, através da observação participante. Os resultados preliminares apontam que, ainda hoje, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, ainda

consideram na sua maioria, a colonialidade, mas estudos apontam a necessidade de práticas outras, possibilitando que os alunos, desenvolvam novas possibilidades de ensinar e aprender a partir de seu contexto social, sua cultura e suas subjetividades, considerando a diversidade cultural existente nas amazônias.

Metodologia

Para Compreender como se dá a formação dos professores e as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, que atuam no ciclo de alfabetização das ilhas do município de Cametá, fez-se necessário levar em consideração o trabalho educativo da classe, a fim de perceber a essência do fazer docente, por isso, utilizar-se-á a teoria da educação libertadora de Freire (1986), o qual enfatiza que, [...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. (...) antes de tudo deve-se provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1986, p. 40). Nesse sentido, Tardif (2005, P.33), diz que a prática docente é um espaçode formação e reflexão a partir dos princípios de uma educação voltada para os professores. A formação do professor, com foco na sua prática pedagógica, é necessário considerar as necessidades de aprendizagem da criança que ali habita, principalmente no contexto da Amazônia, da região tocantina, diante da necessidade de se compreender as peculiaridades desses sujeitos histórico-social.

Na primeira etapa da pesquisa, é importante considerar o alcance dos suportes teóricos, bem como à realização da pesquisa de campo. Para alcançar a compreensão do objeto, utilizamos a Pesquisa Etnográfica decolonial, diante do desafio "de fazer e estar com" o cotidiano dos professores. Com base nos estudos de Malinowski (1978) e Geertz (2012), passamos a pensar uma etnografia decolonial, a qual é apresentada por Coelho (2020), como uma proposta transcende a etnografia moderna e pós- moderna no momento em que propõe superar essas metodologias que se refere à descrição dos fatos e interpretação, mas uma reflexão crítica que permita aos sujeitos o protagonismo e ações para mudar a realidade social.

Para esta autora usar a etnografia decolonial, é possível para a pesquisa em educação como modus de olhar, sentir e escutar o outro, como sujeitos produtores de conhecimento a partir de suas interioridades, reconhecendo os elementos de enfrentamento e resistência à modernidade, no campo histórico, geográfico, político, social e educacional. Sem esquecer a subjetividade dos sujeitos no contexto das amazônias.

Para Bronislaw Malinowski (1978), observar e participar para entender é melhor do

que simplesmente perguntar, as respostas vêem com o tempo, junto com a observação e a participação. Assim, Mota Neto (2015, p.25) nos coloca que, a pesquisa participante, é " técnica educacional e ação política, que tem ajudado a romper com o eurocentrismo, a falsa neutralidade e a despolitização das ciências sociais e da educação".

Sendo assim, a partir das narrativas e o cuidado em ouvir, dialogar e narrar suas vivências e (re) existências destes professores e suas possibilidades em desenvolver práticas pedagógicas decoloniais, produzindo assim, novos instrumentos de resistência e de luta contra o colonizador.

Discussão dos dados

Compreender essas novas perspectivas formativas e pedagógicas requer também compreender que se faz necessário redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades das ilhas. Este é mais do que um desafio epistemológico, (...). É também um desafio político, de fazer valer direitos a uma educação de qualidade àqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais (ABREU, GONÇALVES & OLIVEIRA, 2015, p.99). De fato, o citado redimensionamento curricular é um desafio, mas um desafio exequível e justo.

É importante destacar que já realizamos o primeiro contato com professores e alunos das escolas das ilhas de Cametá, bem como realizamos a articulação com a Secretaria de Educação desenvolvendo o I Circuito Itinerante de Formação Continuada, com os professores nos distritos do município com o tema currículo em rede: inclusão e diversidade cultural. O cronograma das oficinas/formações foram: No mês de fevereiro de 2023 foram atendidos os professores dos Distritos de Porto Grande, Curuçamba, Carapajó e Torres. No mês de março de 2023 foram atendidos os distritos: Cametá Rural, Vila do Carmo, Janua Coeli e no mês de abril de 2023 os distritos de Juaba e Cametá Sede. No mês de maio atendemos o distrito de Juaba e Cametá Urbano. Durante as oficinas fizemos os seguintes atendimentos: 50 professores do Distrito de Carapajó, 40 do Distrito de Porto Grande, 109 professores do Distrito de Curuçambaba e 20 professores do Distrito de Torres. No segundo momento tivemos a participação de 225 professores, sendo 60 professores do Distrito Cametá Rural, 98 professores do Distrito de Vila do Carmo e 67 professores do Distrito de Janua Coeli.

Na terceira etapa contamos com a participação de 120 professores do Distrito Cametá

Sede e 75 professores do Distrito de Juaba. Assim realizamos o atendimento/formação (o que denomino círculo de diálogos) com 640 professores da rede municipal de ensino dos anos iniciais, através do I CIPES. Ainda como elementos deste estudo já apresentamos artigos para publicação e estamos realizando diversas leituras sobre o pensamento decolonial e suas pedagogias nas amazonias, assim como o estado de conhecimento desta audaciosa pesquisa. Como resultados preliminares percebemos durante a realização de circulos de diálogos com professores (pesquisa de campo em perspectiva decolonial) que as formações continuadas de professores das ilhas do município de Cametá ainda é permeada pela colonialidade, mas já observamos fissuras feitas por professores no chão das sala de aula, propondo práticas pedagógicas outras, considerando o contexto socio cultural dos alunos.

Neste contexto, há uma preocupação com o professor não apenas como executor de tarefas, mas no que tange ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que respeite professores e alunos nas suas peculiaridades culturais e humanas; isso faz este estudo ser relevante no âmbito da formação do professores e trabaho docente. É comprovado que, vivemos décadas de desmonte no campo educacional, com impactos visíveis no trabalho docente e na formação desta classe trabalhadora. Pesquisas já realizadas por diversos autores, inclusive nossa pesquisa de mestrado quando tivemos como objeto de estudo *o ideário teórico- metodológico do PNAIC: Possibilidades de rupturas no chão da sala de aula,*detectou-se que são inúmeras tentativas de desqualificação, imposição de medo, violência, adoecimento mental, invisibilidade, tentativa de desintelectualização, entre outros, com sérios problemas no que se refere a Formação de Professores, os quais encontram-se sobrecarregados, culpabilizados, forçados a seguir o caminho da educação por resultados imediatos, por processos evidentes de manipulação política e técnica organizacional, seguindo um caminho de responsabilização, incertezas, medos, recebendo pacotes prontos para executar em sua ala de aula como a BNCC por exemplo, sendo lhe apresentada um ensino utilitarista, e ainda, responsabilizados pela educação e alfabetização de seus alunos, vistos como incompetentes, desqualificados e que precisa passar por um processo de reconversão, como menciona Shiroma (2017). Mas precisamos mostrar as possibilidades de (re) existências e esforços dos professores em desenvolver práticas educativas que apresentam elementos da decoloniailidade no chão das escolas, mesmo tendo que suportar esse momento de tragédia docente, como menciona Evangelista & Seki (2017).

Para Lesnieski, Trevisol & Almeida (2022, p.19), (...) a formação de professores no Brasil é um campo de disputa, marcado, por um lado, pela supremacia dos interesses do capital caraterizado pela teoria das competências e pelas habilidades próprias da BNCC que permeiam a Resolução CNE/CP n. 2/2019 (...) e que asseguram no campo das políticas educacionais os interesses de grupos privatistas de natureza neoliberal e, por outro, formas de resistência que se originam principalmente do campo acadêmico e de organizações sociais. Contudo, Mészáros (2005) entende que se deve manter, sob a ótica de ir além do capital, um processo de formação constante, mas para isso requer tempo para que se possa transformar atores em sujeitos históricos, entendendo que a sociedade civil e política, as ideologias e o próprio conhecimento cientifico estão em constante transformação. Ele afirma que a educação não é um negócio, é criação. Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZAROS, 2005, p. 47). Assim, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZAROS, 2005, p. 65). Neste pensamento foram realizadas no município de Cametá diversas oficinas, voltadas para os professores dos anos iniciais, que trouxe como subtema: Currículo em rede: Inclusão e diversidade Cultural. Esta atividade possibilitou indícios de práticas educativas outras, demonstradas pelos professores.

Conclusões

Diante dessa perspectiva, é importante ressaltar que, a educação na escola ribeirinha/ilhas passa a ser o que Freire (1987) denomina como prática social: um encontro entre sujeitos reais e não sujeitos ideais em um processo educativo que diz respeito a toda a sociedade. Partindo desse entendimento, apresenta-se novas perspectivas para a formação e práticas pedagógias de professores, que vá de encontro a colonialidade do ser, do saber e do ter, envolvendo saberes outros, dentro de contextos diversificados, de contradições, resistências e diversidades culturais, uma formação envolvida por um contexto educacional marcado historicamente pelo conhecimento, mas que se configura a partir de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, assim como das instituições escolares. Ressaltamos que, estas discussões e problematizações não podem estar distantes do

exercício das prática de professores alfabetizadores das escolas das ilhas, que vai muito além do exercício prático inconsciente e a busca deste conhecimento construído nas relações com os professores sujeitos da pesquisa, construir instrumentos outros de luta, resistência e conhecimentos decolonizadores, para isto, "[...] o desprendimento e o processo de descolonização têm por horizonte um mundo transmoderno, global e diverso" (MIGNOLO, 2014, p. 27).

Infelizmente, (...) as reformas educacionais no que diz respeito à formação docente se utilizamde elaborações teóricas originadas do campo educativo, mas passam por um processo de ressignificação para atender os princípios neoliberais e empresariais. (LESNIESKI. TREVISOL. ALMEIDA. 2022, p.11). No entanto, os professores são verdadeiros guerreiros que (re) existem e vivem os impactos das políticas educacionais que são influenciadas, segundo Evagelista e Allan Seki (2007, p.6), pelas orientações de organismos multilaterais no funcionamento interno das escolas e das salas de aula, abalando a vida e o trabalho dos professores, com reformas no campo educacional que atingem a educação pública e acabam incidindo dramaticamente na formação e no exercício profissional dos professores, os quais são responsabilizados, avaliados e monitorados. Daí a provocação em realizar este estudo. Ademais, as escolas ribeirinhas/ilhas são espaços de formação social e política de sujeitos, espaço de socialização, produção de conhecimento, espaço de luta e resistência, constituída por características próprias e plurais e por isso dialoga diretamente com os estudos decoloniais, trazendo reflexões a respeito da modernidade eurocêntrica e as epistemologias impostas por ela, como "projeto epistemológico, ético e político" (BALESTRIN, 2013. Para tanto, combater pedagogias eurocêntricas em escolas ribeirinhas/das ilhas são necessárias, pois "pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade" (WALSH, 2009. p. 27).

Nesse sentido, DIAS, ABREU (2020, p.02), nos instiga a resistir, lutar e problematizar questões cruciais para a permanência práticas docentes decolonizadoras nas escolas dos rios, das matas e das florestas da Amazônia Tocantina. Ademais, precisamos incentivar e desenvolver práticas pedagógicas que considerem o humano, o sujeito social e político, como diz Arroyo (2014, p. 27) "outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação". Práticas sensíveis aos saberes culturais desses sujeitos que

permeiam os espaços escolares, que desconstruam os padrões dominantes que os inferiorizam no processo ensino-aprendizagem.

Referências

ABREU, Waldir Ferreira de. **Educação ribeirinha**: Saberes, vivencias e formação no campo.2ª.Ed.GEPEIF-UFPA, Belém,2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia**: um olhar decolonial na educação ribeirinha. 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. **Didáticas Decoloniais no Brasil**: uma análise genealógica. Educação, Santa Maria, v. 45, 2020.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LESNIESKI. M. S; TREVISOL. M. G; ALMEIDA. M. L. **Estado do conhecimento sobre formação docente com enfoque na educação superior e políticas públicas:** a formação de professores em disputa. Revista Olhar de Professor. Ponta Grossa, v.25, p. 1-23, e – 20815.052, 2022.

MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires:Del Signo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-mericanoem Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SHIROMA, Eneida O. et al**. A tragédia docente e suas faces**. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DIFICULDADES DOS DOCENTES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Erika Cristina de Carvalho Silva Pereira – UFPA/erika.silva.pereira@iced.ufpa.br
Jamille Gabriela da Silva Torquato – UFPA/jamillegtorquato@gmail.com
Maély Ferreira Holanda Ramos – UFPA/maelyramos@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O objetivo deste estudo foi identificar as dificuldades dos professores no exercício do trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19, e teve como problema a questão: quais as dificuldades vivenciadas pelos docentes no exercício do trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19? Foram aplicados dois questionários: *i*) sociodemográfico, *ii*) caracterização do trabalho docente durante a pandemia. Ambos foram compartilhados de maneira on-line. Participaram 313 professores de 20 estados. A pesquisa apresentou caráter quantitativo e os dados foram avaliados de forma descritiva. Os resultados mostraram que 74,4% dos docentes estavam tendo dificuldades para adaptar o cotidiano das tarefas domésticas e demandas familiares com o trabalho no modelo de ensino remoto durante a pandemia.

Palavras-chave: Trabalho docente; Professores; Pandemia.

Introdução

Segundo o relatório "*The State of the Global Education Crisis: a path to recovery*", estima-se que em todo o mundo 63 milhões de professores da educação primária e secundária tenham sido afetados pelo fechamento em massa das instituições de ensino no período pandêmico (Banco Mundial; Unesco; Unicef, 2021).

Pesquisas com docentes que atuaram durante a pandemia mostraram que as metas de trabalho foram ampliadas durante o ensino remoto, o que pode estar associado principalmente às novas demandas de tarefas requeridas dos professores. Além disso, os docentes relataram *i*) receber tarefas do trabalho em qualquer horário do dia ou da semana, até mesmo nos fins de semana; *ii*) sentir falta do contato dos colegas de trabalho; *iii*) dificuldades de separar a vida profissional da familiar no ambiente doméstico; *iv*) maior número de interrupções da atividade profissional dentro de casa; v) demorar mais tempo para realizar tarefas usuais; *vi*) dificuldade em lidar com o computador e aplicativos de *software* para o trabalho; *vii*) menos disciplina para realizar as tarefas; viii) dificuldade em pensar na melhor didática para ensinar no contexto espaço virtual; *ix*) não conseguir ter contato com os alunos; *x*) desconforto em ficar à vontade em frente às câmeras; *xi*) dificuldade ou conhecimento restrito sobre o uso de softwares e plataformas virtuais; *xii*) falta de material adequado para o trabalho (internet e computador de

qualidade); *xiii*) dificuldade de trabalhar em casa e os *xiv*) desafios no relacionamento com os pais dos alunos e gestores escolares (Bernardo; Maia; Bridi, 2020; Souza et al., 2021).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo identificar as dificuldades dos professores no exercício do trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19, a fim de responder o seguinte problema de pesquisa: Quais as dificuldades vivenciadas pelos docentes no exercício do trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19?

Metodologia

O presente estudo consiste em um levantamento de campo, de natureza exploratória e descritiva, tendo uma abordagem quantitativa, que possibilita o entendimento do fenômeno por meio um contexto maior, destacando características que são relacionáveis com os objetivos da pesquisa (Gil, 2022; Andrade, 2009; Gatti, 2004).

Foram aplicados dois instrumentos de coleta, a saber o questionário sociodemográfico e um questionário de caracterização do trabalho docente durante a pandemia, ambos desenvolvidos pelos autores da pesquisa. Os referidos instrumentos foram distribuídos de maneira on-line por meio do link do Google Forms em redes sociais pessoais e de grupos de pesquisa dos pesquisadores, como Instagram, Facebook e WhatsApp. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa, poderiam compartilhá-la com outros professores, técnica esta denominada de “bola de neve”.

Os dados foram analisados de maneira descritiva. Participaram da pesquisa um total de 313 professores de 20 estados brasileiros (220 do sexo feminino e 93 do sexo masculino), e das cinco regiões do país. Os resultados aqui apresentados correspondem apenas a um recorte da pesquisa intitulada “Autoeficácia docente e saúde emocional de professores durante a pandemia da Covid-19”.

Discussão dos dados

Uma vez que o trabalho docente foi transferido para o ambiente doméstico/familiar no período da pandemia, os professores foram questionados se estavam encontrando dificuldades para conciliar a rotina de trabalho com a familiar/doméstica no contexto de sua atuação. Os resultados mostraram que 74,4% (n = 233) dos docentes, na amostra geral, estavam tendo dificuldades para ajustar as demandas profissionais com as necessidades domésticas/familiares.

Enquanto isso, 25,5% (*n* = 80) disseram não ter problemas para adaptar o cotidiano das tarefas domésticas e demandas familiares com o trabalho no modelo de ensino remoto durante a pandemia.

Quando analisada a partir do sexo dos docentes entrevistados, os dados mostram que entre as professoras, o percentual de 77,2% (n = 170) declarou ter dificuldades para conciliar o trabalho remoto com o cotidiano familiar e doméstico, enquanto 22,7% (n = 50) afirmaram não ter problemas neste aspecto. Entre os docentes do sexo masculino, observou-se que 67,7% (n = 63) encontraram dificuldades para ajustar a rotina de trabalho no modelo on-line com as demandas domésticas e da família e 32,3% (n = 30) disseram não ter complicações quanto a isso.

Quanto ao grau de dificuldade para conciliar o trabalho docente em casa com a rotina familiar/doméstica neste período de pandemia, os professores poderiam marcar uma nota de 0 a 10, onde 0 representa nenhuma dificuldade/facilidade total; 1-2: pouca dificuldade/muita facilidade; 3-4: moderada facilidade; 5: nem fácil e nem difícil; 6-7: moderada dificuldade;8-9: pouca facilidade/muita dificuldade e 10 significava nenhuma facilidade/dificuldade total de conciliação entre as demandas. Constatou-se que 32,2% (*n* = 101) dos professores tiveram muita dificuldade (nota 8 a 9) para conciliar as demandas do trabalho docente realizado em casa com as obrigações domésticas e familiares. Em seguida, 26,1% (n = 82) apontaram uma moderada dificuldade (nota 6 a 7); 11,1% não achou nem fácil e nem difícil adequar as necessidades de ambas as tarefas (nota 5). Um percentual de 5,4% (*n* = 17) indicou uma dificuldade total na conciliação das demandas (nota 10). Considerando-se a escala de 6 a 10 como a que representa maior dificuldade, verifica-se que parte significativa dos trabalhadores docentes (63,8%, *n* = 200) tiveram grande dificuldade para harmonizar as questões familiares com a realização do trabalho no ambiente doméstico.

Por outro lado, verificou-se que 5,7% (*n* = 18) dos professores disseram não ter nenhuma dificuldade (nota 0) na questão em análise. Outros 9,2 % (*n* = 29) e 9,9% (*n* = 31), relataram ter pouca dificuldade/muita facilidade (nota 1 a 2) e moderada facilidade (nota 3 a 4), respectivamente, para ajustar as demandas do trabalho remoto com as necessidades domésticas e familiares. Verifica-se que na escala de 0 a 4, que representa menor grau de dificuldade, 24,9% (*n* = 78) dos docentes evidenciaram ter nenhuma ou pouca dificuldade e moderada facilidade para conseguir conciliar as demandas domésticas e da família com o ensino remoto. Os docentes

também foram indagados sobre quais as adversidades encontradas para conseguir relacionar a rotina doméstica e familiar com o trabalho, como pode se observar na Tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de professores por sexo, de acordo com as principais dificuldades relatadas para relacionar a rotina doméstica e familiar com o trabalho remoto, 2020.

Atividade	Geral	%	Feminino	%	Masculino	%
auxiliar o(s) filho(s) com as aulas a distância	68	21,7	50	22,7	18	19,3
Cuidados gerais com a casa	199	63,5	147	66,8	52	55,9
Cuidar de crianças	55	17,5	37	16,8	18	19,3
Cuidar de pessoas que não são crianças	75	23,9	50	22,7	11	11,8
Preparar refeições	143	45,6	110	50	33	35,4
Não tenho dificuldade	26	8,3	13	5,9	13	13,9
outras dificuldades	100	31,9	71	32,2	29	31,1

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados das pesquisas (2022)

A maioria dos docentes relatou que a principal dificuldade para relacionar rotina de trabalho com a familiar e doméstica foram os cuidados gerais com a casa (63,5%, *n* = 199). A segunda maior demanda esteve relacionada ao preparo de refeições, apontada por 45,6% (n = 143) dos professores. Em seguida, ficaram outras situações não descritas pelos participantes (31,9%, n = 100). O cuidado de pessoas que não são crianças despontou como o quarto maior problema para conciliar o trabalho em *home office* com a rotina familiar (23,9 %, *n* = 75). Auxiliar os filhos com as aulas on-line e cuidar de crianças de modo geral foram obstáculos desafiadores para 21,7% (*n* = 68) e 17,5% (*n* = 55), respectivamente. Apenas 8,3% (*n* = 26) relataram não ter problemas para conciliar a rotina doméstica com a de trabalho remoto no ambiente familiar.

Em relação ao sexo dos docentes, verifica-se que os resultados foram semelhantes aos encontrados na amostra geral. O principal problema relatado tanto por professores quanto pelas professoras foram os cuidados gerais com a casa, sendo que as docentes (66,8%) tiveram um maior percentual de participantes que indicaram este problema em relação aos docentes do sexo masculino (55,9%). O preparo de refeições foi apontado como uma dificuldade para 50% das

professoras e 35,4% dos professores. Outros obstáculos não identificados foram evidenciados para 32,2% dos docentes e 31,1% dos docentes (Tabela 7).

Em quarto lugar, para as mulheres, esteve o trabalho de auxiliar os filhos com as aulas remotas (22,7%) e cuidar de pessoas que não eram crianças (22,7%). Já para os professores, cuidar de crianças (19,3%) e auxiliar os filhos com as aulas online (19,3%) se destacaram como a quarta maior dificuldade na conciliação entre demandas familiares e de trabalho. Apenas 5,9% das professoras relataram não ter problemas para ajustar as demandas domésticas/familiares com o trabalho remoto, enquanto entre os docentes o percentual foi de 13,9% (Tabela 1).

Os resultados apontam para uma real dificuldade dos professores no período da pandemia da Covid-19, o que pode ser compreensivo por ter sido um momento em que todos precisaram se reinventar, lidar com novas ferramentas tecnológicas e conciliar com as demandas familiares, aumento da carga horária de trabalho, sem desconsiderar o medo da doença (Brooks et al., 2020; Paludo, 2020). Ou seja, uma mudança drástica na vida de todos, especialmente dos professores que já tinham suas próprias dificuldades profissionais - como a falta de incentivo e valorização docente (Masson, 2016).

No caso das professoras, o estudo ressalta a desigualdade entre homens e mulheres, visto que a maioria das docentes relataram ter grande dificuldade em conciliar as responsabilidades laborais com a rotina intrafamiliar, como o preparo de refeições, cuidado com os filhos, limpeza e organização geral do lar (Sousa; Guedes, 2016).

Conclusões

O presente estudo buscou identificar as dificuldades dos professores no exercício do trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19. Como esperado, grande parte dos participantes afirmou ter enfrentado dificuldade nesse período. A própria profissão docente já apresenta seus constantes desafios, quando somados aos impactos decorrentes da pandemia, se torna notório perceber a vulnerabilidade desses profissionais.

Naturalmente, é possível perceber que a docência exige uma gama de responsabilidades às quais os professores muitas vezes não conseguem suprir, resultando em danos em sua própria saúde física, emocional e psicológica. Neste estudo, os participantes apontaram suas

dificuldades em conciliar essas demandas com as necessidades relacionadas ao contexto doméstico e familiar, que por si já apresenta suas peculiaridades.

Quando comparado a rotina de trabalho com a rotina familiar e doméstica, as mulheres apresentaram maior percentual indicando terem mais dificuldade em conciliar ambas as responsabilidades. Esse quadro confirma o ideário patriarcal que ainda vive a atual sociedade, exigindo uma jornada mais intensa para as mulheres que precisam lidar com filhos, preparo de refeições, limpeza e organização do lar, além de seus deveres laborais.

É necessário aumentar as discussões e políticas sobre a valorização do trabalho docente visto os inúmeros desafios por eles enfrentados que já havia antes da pandemia, foram intensificados durante esse período atípico e com certeza ainda persiste nos dias atuais. Além de repensar urgentemente o papel da mulher na sociedade que deve ser ativa em sem precisar limitar-se ao contexto intrafamiliar. Questões antigas, porém, ainda são essenciais para a sociedade.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 9.ed. São Paulo: Atlas,2009.

BANCO MUNDIAL, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **The State of the Global Education Crisis: a path to recovery**. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

BERNARDO, K. A. S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. **Novos Rumos Sociológicos**, *[S. l.]*, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/19908. Acesso em: 17 jul. 2023.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri (SP): Atlas, 2022.

MASSON, Gisela. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.

SOUSA, L. P. D.; GUEDES, D. R. **A desigual divisão sexual do trabalho:** um olhar sobre a última década. Estudos Avançados, v. 30, n. 87, p. 123–139, ago. 2016.

SOUZA, J. M.; DELL'AGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho *online*. **Teoria e Prática da Educação**, *[S. l.]*, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047. Acesso em: 19 jul. 2023

PALUDO, E. F. **Os desafios da docência em tempos de pandemia**. Em Tese, v. 17, n. 2, p. 44–53, 23 set. 2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O CURRÍCULO E AS CRÍTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Edina Lúcia Correia Azevedo São Miguel do Guamá/Brasil/ edinalucia22@yahoo.com.br
Claudia Maria Rodrigues Barros IFPA/UFPA/Brasil/ claudia.maria@ifpa.edu.br
Carlos Nazareno Ferreira Borges UFPA/naza_para@yahoo.com.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

RESUMO: O texto ora apresentado tem como objetivo geral refletir sobre a formação de professores e o currículo a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, elemento norteador que orienta a construção dos currículos nas redes de ensino e aponta o perfil de professores em processos de formação. Com ênfase, analisamos como vem ocorrendo o processo da construção curricular e quais relevâncias para a formação estão sendo agregadas a potencializar reflexões, debates e críticas a emancipar os professores do currículo ideológico engendrado na BNCC. Como metodologia apontamos que trata de uma revisão da literatura de caráter bibliográfico, com seleção, leitura e análise de autores significativos. Como resultado apontamos que as reflexões para uma formação de professores política-crítica são relevantes para este enfrentamento.

Palavras-chave: Currículo; Formação dos professores; BNCC.

Introdução

O Ministério da Educação – MEC oficializou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BNCC, 2017), como o documento norteador para a construção dos currículos escolares no Brasil. Estruturada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs ela surge com o objetivo de integrar os entes federativos (federal, estadual e municipal) a uma proposta de educação curricular básica fomentada em políticas educacionais firmadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei número 13.005/2014) (Brasil, 2015). Este processo, no entanto, se deu, segundo Farias (2023) por meio de atos sigilosos sem o direito da democratização e participação efetiva da comunidade acadêmica, dentre eles os principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, os docentes.

E não diferente, a ausência da consulta pública e participativa encontramos hoje a materialização da BNCC, fruto de uma agenda global a atender os interesses de uma política capitalista e neoliberal a demarcar o ensino e os conteúdos curriculares a se fazerem presentes

nas escolas nacionais. Sob a égide dos direitos da aprendizagem ou como menciona o documento "aprendizagens essenciais", emerge pelos princípios basilares voltados a "ética, política e estética para o processo de formação humana" (BNCC, 2017, p. 7) imbricada de causas e efeitos historicamente perniciosos". No teor da formação do currículo básico e da boniteza que as palavras constituem o conjunto da obra, a qualidade e o avanço da educação são enaltecidos por um currículo estandardizado a reorientar e flexibilizar sobre "o que ensinar" no contexto da sala de aula para os alunos.

Metodologia

Este estudo é de caráter pesquisa bibliográfica, é baseado na subdivisão em oito fases apontadas por Markoni e Lakatos (2010): escolha do tema, elaboração plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e redação. Como método científico é baseado no dialético, pois leva em consideração a mudança da passagem quantitativa à qualitativa, "a mudança das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa: transformando-se, em determinado momento sofrem mudança qualitativa. A quantidade transforma-se em qualidade" (Markoni e Lakatos, 2010, p. 86). Assim levou em consideração autores e obras mais expressivas para as análises concernente sobre a formação de Professores, a BNCC e o currículo.

O currículo escolar e a formação do professor em foco

É na demanda emergencial de políticas de educação a formação inicial e continuada dos professores segue, também, uma lógica envolvente pela BNCC a instigar no sujeito professor(a) o desenvolvimento das habilidades e competências inerentes ao modelo padrão curricular generalizado e idealizado pelos reformuladores gerenciais do novo ensino (Freitas, 2023), que se faz tão latente com práticas técnicas acríticas, como medir, selecionar e individualizar os professores nas relações profissionais, profissionalizantes e sociais dentro dos espaços escolares.

Na ênfase do fazer operacional a base curricular reverbera na formação dos professores, engendrando um discurso ideológico a depender da mera dedicação do professor como indutor a mensurar o papel formador mais para o mercado, ressignificando práticas

educativas com atitudes desumanizadas e reprodutoras de um mecanicismo do saber e do fazer, frente às mudanças irrelevantes que pouco causam estranhamento a condição do processo alienante subtendido. A este propósito, Adorno (2009), alerta que é preciso lançar um olhar analítico do contexto histórico social sobre as situações dadas, objetivando estimular a criticidade como forma de romper com a cultura instrumental de semiformação, visivelmente presente na formação dos professores.

Em contexto de instabilidade as reformas das políticas educacionais que se fazem decisivas e fortes as mudanças culturais escolares que vem sendo implantadas, "urgem" por um olhar para além do cotidiano das funções normativas a inovações produtivistas a fim de entender e dialogar como o cenário atual desenhado por um conjunto de saberes, como a BNCC, prontos que referenda o currículo e interfere na formação dos professores mediante requisito da autonomia e da flexibilização erigido pelo controle, inclusive da avaliação externa que agrega o desenvolvimento da educação a lucratividade da economia.

Em estudos recentes, Oliveira, Pini e Feldfeber (2011) concordam que em meandros da educação básica, a BNCC, recebe críticas por se materializar com currículos hierarquizados. E no contexto da educação superior, o Brasil, desenvolve de maneira embrionária, o processo de internacionalização, com as influências da UNESCO, Banco Mundial e OCDE (Maués; Camargo e Cabral, 2022).

Conforme Hypólito (2023), ao tecer críticas à BNCC e seus reflexos às escolas no contexto brasileiro, no que diz respeito ao cotidiano e a formação, afirma que as políticas são de caráter essencialmente de mercado, neotecnicistas e controladoras. Baseado neste autor, pode se afirmar que "[...] assim, os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos (Hypólito, 2023, p. 196)".

Neste contexto, compreendemos que forças controladoras agem no currículo e nos processos formativos dos professores constantemente para a continuidade da consciência ingênua (Freire, 2018), obscurecendo as formas organizacionais existente à profissão docente. Assim, compreender e resistir as concepções ideológicas que perpassam por modelos de currículo, de material didático, de estratégias de ensino e até mesmo da formação continuada fragmentada, aligeirada e irreflexiva aos professores é um relevante passo a construção do pensamento crítico a emancipar dos processos formativos da modernidade (Adorno, 1995).

E na busca de repensar sempre a prática e a formação dos professores pelo olhar da "resistência" mediante o imposto ou dado como elemento a circunscrever um perfil de desejado de professor, com determinadas competências e habilidades a identificar no resultado do processo se faz coerente uma análise mais profunda. Neste sentido, a atuação dos professores no que tange a formação inicial e especialmente a continuada, no processo da elaboração da Proposta Curricular para o Ensino da educação básica a partir da BNCC, possibilitam o trabalho do conhecimento pelos alunos e professores na relação teoria/prática como um processo formativo ao pensamento crítico da BNCC e às ramificações estruturadas num currículo técnico racional que desumaniza e segue a lógica capitalista a efeitos miméticos da ética, da política e da estética.

Nessa direção, não diferente a BNCC, que reforça a necessidade da disciplinarização curricular determinando o que deve ser aprendido e ensinado em cada ano da educação básica, ressaltando objetivos fins dominantes sobre a formação conveniente dos sujeitos na sociedade (Macedo, 2013, p.03).

Logo, percebe-se que as decisões políticas ensejam ações mobilizantes e passaram a delinear o percurso e os guias que orientam a formação dos sujeitos sobre o discurso da necessidade da transformação que perpasse por áreas econômicas e mercadológicas em contrapartida, a defesa da cultura histórica do ser humano (Freire, 2018). Neste sentido, Aplle (2001) afirma que o currículo não é neutro, recebe tensões e conflitos de diferentes dimensões culturais, políticas e econômicas.

Todavia, debruçar sobre o ensino e o planejamento a respeito do currículo básico desenhado e instituído ao longo dos tempos por ideias e ações elitistas de governo favorecem compreender o legado herdado a estrutura de educação que recebemos e temos atualmente. Diante dos processos educacionais intermitentes que reforçam a discrepância social, econômica, a sutileza de governanças, estratégicas pela eminência do básico, tornando comum a todos, o empenho de uma educação do direito, do ensino e do currículo, na formação da aprendizagem cristalizada e ressignificada pela falácia da democracia ao surgir, sempre, como insistente objeto "...da liberdade e da eficácia ..." (Freire, 2018, p. 111).

Sobre a defesa de atos democráticos assegurados pelos grandes projetos econômicos que se readaptam flexivamente dentro do contexto da educação para o atendimento obrigatório de um ensino implicado de "neocurrículo" com eficácia e urgência. A esta prática dominante, a

educação enraizada e potencializada desde a colonização, vem contabilizando durante o tempo, conhecimentos a modular o ser da história em homem-objeto (Freire, 1967). Para isso, desconsideram as relações com o mundo e a intervenção subjetiva advinda da percepção, vivência, memória, experiência tátil, sensorial e afetiva, infelizmente, enveredado por valores de menor importância para a construção de um currículo que converse com um currículo forte, crítico, emancipado, para o ensino e para formação dos professores.

Desta forma, ainda que contabilizemos pequenas conquistas, ainda há muito a se fazer, a ausência do espírito da experimentação é latente, a falta de um currículo democrático, engajado, diverso e significativo, ausência de decisões e deliberações democráticas, pouca elucidação dos vários problemas e dos apontamentos envolvidos no cenário educacional. Além disso, é preciso mostrar caminhos coletivos e direções para o enfrentamento, para a resistência nos diferentes cenários, da formação, do ensino, dos conteúdos, das avaliações, das leis, diretrizes, das políticas educacionais. De fato, ainda precisa ser materializado as lutas frente a isso, como também o caráter científico, de investigação, pesquisa e o caráter humano que precisam de consciência e consistência dentro do processo formativo das escolas e das Universidades.

Possíveis conclusões

A educação ao longo da história se tornou campo de disputa no cenário das políticas voltada a formação. Com isso, organizações internacionais em conjunto com políticas de governo articulam formas normativas, diretivas, controladoras e avaliativas de implantação de projetos de lei, como a BNCC, para tornar comum a formação de muitos oferecendo o ensino básico, a político, baseado em um currículo fechado e centralizador, a suprir as necessidades emergências e mercadológicas, que mais aponta o quê e como ensinar, do que necessariamente, diálogos construtivos, identitários, diversos e emancipados a formação.

Com isso percebemos que a BNCC é um documento lei que direciona a política da implantação do básico com formação com pouco teor para discussões coletivas, políticas e democráticas, e menos ainda para atuação reflexiva na construção de um currículo dialógico com as realidades locais. Portanto, trazer estas questões para refletirmos enquanto sujeitos atuantes na e da educação é compreendermos o papel social político da formação como sinônimo de resistência e enfrentamento aos projetos hegemônicos implantados.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. **Pensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001. Capítulo 2. p. 39-57.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, D: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 15 de mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº -. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 de jan. 2023.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: < https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995> Acesso em 30 de jan. 2023.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; CAMARGO, Maria C. **Políticas educacionais no contexto da internacionalização.** Belo Horizonte-MG: Ed. Fino Traço, 2022.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o sócioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARKONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7ª ed. São Paulo. Editora Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas Educacionais e Trabalho Docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte-MG: Ed. Fino Traço, 2011.

O TRABALHO E A SAÚDE MENTAL DOCENTE: CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE O TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Eliene Baltazar Costa - Universidade Federal do Pará / elienec213@gmail.com
Maely Ferreira Holanda Ramos/Universidade Federal do Pará/ maelyramos@hotmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O estudo em andamento tem como objetivo caracterizar as produções acadêmicas sobre o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) em professores da Educação Básica brasileira, no período de 2013 a 2023. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho quanti qualitativo, na qual se pretende realizar uma análise exploratória-descritiva dos dados encontrados. Como resultados iniciais, notou-se que o TAG é indicado em associação com outros fatores como o estresse, desgaste vocal e físico, condições de trabalho, entre outros. O transtorno se apresenta em níveis distintos nos docentes de diferentes regiões do país em que os estudos foram realizados.

Palavras-chave: Transtorno de Ansiedade Generalizada; Professores; Educação Básica.

Introdução

Este estudo tem sua origem a partir de reflexões realizadas durante as discussões da disciplina Formação de professores, Profissionalização e Trabalho Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Ao observar as condições de trabalho, a jornada exaustiva de trabalho, a precarização, as mudanças e reformas que permeiam o cotidiano dos professores, que por vezes são submetidos a manuais prontos, normas e duras exigências, observa-se um crescente índice de relatos e diálogos sobre como esses contextos afetam a saúde mental desses profissionais. Um exemplo é o estudo intitulado "Novas formas de trabalhar, novos modos de adoecer", realizado com docentes e realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que divulgou em 2021 dados que confirmam a condição em que se encontram esses trabalhadores.

O movimento das reformas a partir dos anos 1990 demarca uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo mudanças na gestão e organização escolar que sucedem a uma reestruturação do trabalho docente. Aos trabalhadores é exigido a emergência em dominar novas práticas e novos saberes e, nesse contexto de transformações em que não se apresentam

adequações necessárias, pode-se provocar processos de precarização do trabalho docente (Oliveira, 2004).

Diante das variadas funções em que o docente é submetido, responder a essas exigências está para além de sua formação. Eles são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. O que contribui para um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade profissional. Nesse viés também se observam estratégias de uma nova gestão pública rearticulada por políticas neoliberais que buscam atender aos interesses econômicos e desconsideram o bem-estar dos trabalhadores (Oliveira, 2004; 2018; Anderson, 2017).

Nesse movimento os professores tendem a desenvolver problemas emocionais e entram em processo de adoecimento. O Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) surge como uma das patologias que acometem os professores. Para Zuardi (2017), a preocupação persistente e excessiva é a característica principal da TAG, porém essas preocupações são acompanhadas de sintomas físicos como inquietação, cansaço, dificuldade de concentração, distúrbios do sono, tensão muscular, entre outros. É um dos transtornos psiquiátricos mais subdiagnosticados, isso se deve ao fato de que raramente os pacientes procuram diretamente um profissional de saúde mental, optando por médicos de outras especialidades (Zuardi, 2017).

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é caracterizar as produções acadêmicas sobre o Transtorno de Ansiedade Generalizada em professores da Educação Básica brasileira nos últimos 10 anos. Como proposta, busca-se responder a seguinte questão: como se caracterizam as produções sobre o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) em professores da educação básica no Brasil? Serão analisados o perfil dos participantes, os tipos de pesquisa e os principais resultados encontrados.

A análise de como se caracterizam esses estudos pode contribuir para a visualização e reflexão de como a temática vem sendo discutida no campo e apontar possíveis caminhos para as pesquisas futuras. Ressalta-se que o estudo está em andamento, portanto serão apresentados aqui resultados parciais.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois será elaborada a partir de materiais já publicados (Gil, 2022). Nesse caso, os artigos científicos dispostos na base de dados Scielo e

no periódico Capes no período de 2013 a 2023. Será realizada uma revisão integrativa da literatura, que consiste na "construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos" (Mendes; Pereira; Galvão, 2008, p.760). A escolha da base e periódico se justifica devido sua relevância acadêmica e por contemplar um bom quantitativo de estudos a nível nacional. Quanto a abordagem, é de cunho quanti-qualitativo e se pretende realizar uma análise exploratória-descritiva dos dados encontrados.

O levantamento iniciou-se no mês de setembro de 2023, realizado na base de dados Scielo e no periódico da Capes. Como mecanismo de busca utilizou-se o operador boleano "AND", de modo a ter uma maior precisão nos resultados obtidos dado a vasta publicações disponíveis nas bases. Os descritores utilizados foram: "ansiedade AND professores", "ansiedade AND docente", "ansiedade AND professores AND educação básica" e "ansiedade AND docentes AND educação básica".

Discussão dos dados

Olhar para a saúde docente tem sido objeto de investigação de pesquisadores nacionais e internacionais em diferentes campos de pesquisa. Tem-se atentado à investigação dos processos de organização do trabalho nos quais os educadores estão envolvidos e à compreensão das razões por trás do aumento no número de afastamentos, licenças e diagnósticos de adoecimento. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a profissão docente é considerada uma das mais estressantes, trazendo repercussões evidentes na saúde física, mental e consequentemente no desempenho profissional da categoria (Diehl; Marin, 2016).

O levantamento inicial contou com 54 produções na Scielo e 344 produções no periódico da capes. Para uma melhor fidedignidade dos dados, alguns critérios de exclusão foram aplicados como: *a.* idioma e localidade, optou-se por utilizar apenas artigos científicos em que as amostras foram realizadas no Brasil e publicados em português; *b.* recorte das produções dos últimos 10 anos; *c.* que contêm no título, resumo ou palavras-chave os termos de busca.

No processo de seleção considerou-se apenas os artigos científicos cujas amostras foram realizadas com professores da Educação Básica no período referido. Outros materiais como

revisões, teses, dissertações, livros, resenhas etc. foram desconsiderados. Além de estudos realizados com docentes de outras áreas de atuação. Realizada as exclusões, os estudos definidos foram organizados no quadro a seguir, restando *n*=7 na Scielo e *n*=16 no Periódico Capes, considerando que desse quantitativo *n*=6 artigos se repetem nas bases, restando assim *n*=17 produções no total. Como demonstra o quadro 1:

Quadro 1 – artigos selecionados da base de dados Scielo e do periódico Capes no período de 2013-2023.

Nº	Título	Ano	Autor (es)	Base de Dados	Palavras-chave
01	Fatores de risco e emocionais na voz de professores com e sem queixas vocais	2013	Costa, Denise Batista da et al.	Scielo, Capes	Docentes; Voz; Ansiedade; Emoções; Comunicação; Fonoaudiologia.
02	Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado	2014	Silveira, Kelly Ambrósio; Enumo, Sônia Regina Fiorim; Batista, Elisa Pozzatto.	Capes	Estresse; Ensino; professores.
03	Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19	2014	Troitinho, Maria da Conceição Ribeiro et al.	Capes	Covid-19; trabalho pedagógico remoto; Trabalho remoto emergencial; Sofrimento psicológico; Precarização do trabalho.
04	Características vocais e emocionais de professores e não professores com baixa e alta ansiedade	2014	Almeida, Larissa Nadjara Alves et al.	Capes	Fonoaudiologia; Voz; Emoções; Ansiedade; Docentes; Disfonia.
05	Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores: efeitos do relaxamento progressivo	2018	Freitas, Geisa Rodrigues de; Calais, Sandra Leal; Cardoso, Hugo Ferrari.	Scielo	Estresse; Ansiedade; Terapia de Relaxamento.
06	Sofrimento mental de professores do ensino Público	2018	Tostes, Maiza Vaz et al.	Scielo, Capes	Saúde do trabalhador; Estresse psicológico; Professores; Condições de trabalho; Educação.

07	Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental	2019	Ferreira-Costa, Rodney Querino; Pedro-Silva, Nelson.	Scielo, Capes	Saúde mental; professores; Ansiedade; Depressão.
08	Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19	2020	Moraes Cruz, Roberto et al.	Capes	Retorno ao trabalho, Professor, Saúde mental, COVID-19, Pandemia.
09	Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica	2020	Deffaveri, Maiko; Della Méa, Cristina Pilla; Ferreira, Vinícius Renato Thomé.	Scielo, Capes	Ansiedade; Estresse; Professores; Educação Básica.
10	Habilidades Sociais Educativas e Sintomas Clínicos em Professores de Ensino Fundamental	2021	Gasparin, Marjana Fatima; Wagner, Marcia Fortes.	Capes	Habilidades sociais; Docentes; Psicopatologia.
11	Enfrentamento da COVID-19 e as possibilidades para promover a saúde: diálogos com professores	2021	Souza, Jeane Barros et al.	Capes	Saúde do trabalhador; Infecções por coronavírus; Pandemia; Adaptação Psicológica; Promoção da Saúde.
12	Impactos das Condições de Trabalho na Saúde dos Professores em uma Escola Pública de Paranaíta	2021	Souza, Alice Brito de et al.	Capes	Mal-estar docente; Saúde; Valorização profissional.
13	Promoção da saúde mental de professores no contexto da pandemia do novo Coronavírus	2021	Rodrigues da Costa, Káren Maria et al.	Capes	Educação, Docência no Ensino Básico, Ensino remoto, Pandemia.
14	Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line	2021	Souza, Jackeline Maria et al.	Capes	Saúde mental; Saúde do professor; COVID-19.
15	Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia da Covid-19	2021	Lima, Cássio A. et al.	Scielo, Capes	Professores escolares; Renda; Infecções por coronavírus; Covid-19; Epidemiologia.
16	A auriculoterapia no controle da ansiedade e do estresse	2021	Jales, Renata Dantas et al.	Scielo, Capes	Terapias Complementares; Auriculoterapia; Ansiedade; Estresse Ocupacional; Docentes.

17	A necessidade de aprender sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação e os impactos na saúde mental dos professores	2022	Santos, Sabrina Almeida Alves dos; Nakamoto, Paula; Leonardo Pereira Rufino, Hugo.	Capes	Desenvolvimento Profissional; Saúde Mental; Tecnologias Digitais.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Os artigos estão sendo tabulados, assim como os dados estão sendo mapeados para realizar as próximas etapas da análise. Nota-se que a maior incidência de produções ocorreu no ano de 2021 (*n*=7). As palavras-chave mais utilizadas que se associam ao TAG foram: ansiedade (*n*=6); saúde mental (*n*=4); Covid-19 (*n*=4); Pandemia (*n*=3) e Estresse (*n*=3).

Conclusões

Dado a análise inicial, notou-se que o TAG está associado a outros fatores como o estresse, desgaste vocal e físico, condições econômicas e financeiras, condições de trabalho, entre outros. O transtorno se apresenta em níveis distintos nos docentes de diferentes regiões do país em que os estudos foram realizados. Conforme citado no início do resumo, a investigação está em curso, logo, ainda não se pode alcançar conclusões acerca do que foi proposto. A próxima etapa após a tabulação e o mapeamento dos dados, é analisar criteriosamente o perfil dos participantes, os tipos de pesquisa e os principais resultados encontrados para realizar a categorização dos achados.

Referências

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o profissional da educação**. RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 593-626, set./dez. 2017.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas, 7ª ed, Barueri, São Paulo, 2022.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.

ZUARDI, A. W. **Características básicas do transtorno de ansiedade generalizada**. Medicina Online, Ribeirão Preto, v. 50, n. 1, p. 51-5, 2017.

PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Petrônio Cavalcante / UFPA/Brasil / petronioprofessor3@gmail.com
Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório/ ULBRA/Brasil/ jana.ozorio@hotmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O objetivo desta pesquisa é conhecer as contribuições do educador Paulo Freire para a formação continuada de professores. Trata-se de uma pesquisa documental, descritiva e exploratória que foi realizada entre setembro e outubro de 2022, nas obras do professor e patrono da Educação brasileira, Paulo Freire. Os resultados mostraram que a formação continuada em Paulo Freire deve ser realizada a partir das problemáticas dos professores, oriundas do trabalho docente, mas que também deve levar em consideração o contexto sociocultural, e, para que isso possa acontecer, é necessário que os formadores de professores também conheçam esses docentes, a partir dos aspectos de vida, formação e trabalho. Conclui-se que a formação freiriana é a gênese para políticas de formação continuada e deve ser vista como um comprometimento ético, moral e político, rompendo com o processo formativo hegemônico e com o processo de reprodução da formação.

Introdução

A formação continuada é um processo que deve ser realizado de forma contínua ao logo da carreira do magistério, pois os saberes, conhecimentos e experiências dos professores não são/estão prontos e acabados, demandando que estes estejam sempre em formação. Diante disso, defende-se que a formação continuada de professores precisa se preocupar com os fundamentos teórico-práticos, sendo consistente e sistematizada, com intencionalidade, de cunho político, social e pedagógico, possibilitando aos professores movimentações transformadoras em favor da classe trabalhadora.

Todavia, sabe-se que as formações continuadas atuais estão enraizadas de valores neoliberais, que defendem o processo formativo voltado para o mercado de trabalho, de interesse dos capitalistas, focado nos resultados, e não com uma formação humana, democrática e emancipadora.

A partir desse posicionamento, surge a questão central desta pesquisa, a saber: quais são as contribuições do educador Paulo Freire para a formação continuada de professores? Para o desenvolvimento dessa questão, outras reflexões surgiram, tais como: o que é formação continuada de professores? O que Paulo Freire compreende por formação continuada? Quais

são os espaços adequados para promover uma formação continuada? O que deve ser trabalhado em uma formação continuada? Partindo desses questionamentos, esboça-se o seguinte objetivo de pesquisa: conhecer as contribuições do educador Paulo Freire para a formação continuada de professores.

Trata-se de uma pesquisa documental, descritiva e exploratória realizada entre setembro e outubro de 2022, nas obras do professor e patrono da Educação brasileira, Paulo Freire. Diante da importância da sua obra e da quantidade de produções, escolheu-se trabalhar com 04 (três), quais sejam: *Política e Educação: Ensaios* (1997), publicada pela editora Cortez; *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2001), publicada pela editora Paz e Terra; *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2003), publicada pela editora Olho d'Água; e *A educação na cidade* (2006), também publicada pela Cortez.

Os livros de Paulo Freire foram discutidos no curso de doutorado, na disciplina de Teorias da Educação, em 2022, pertencente ao Programa em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGED). Assim sendo, a partir das discussões, reflexões e seminários, os professores da disciplina solicitaram a cada discente que escrevessem um resumo expandido, a partir das teorias educacionais[4] estudadas que estabelecem relação com o objeto de estudo. Dito isso, escolheram-se, para este resumo, as contribuições do educador brasileiro Paulo Reglus Neve Freire (1921-1997), para abordar a temática formação continuada de professores.

Ressalta-se que, em seus escritos, Freire (1997, 2001, 2003, 2006) não utiliza o termo "formação continuada", mas "formação permanente"; contudo, para este trabalho, optou-se pelo primeiro, uma vez que, em seu bojo, carrega a mesma concepção do autor, no sentido de que a formação continuada evidenciada não se trata de qualquer processo formativo, mas de uma ação que se dá juntamente com o trabalho docente, sob uma perspectiva reflexiva, dialógica, humanizadora e política, partindo sempre das situações-problema do coletivo e sem desconsiderar o contexto sociocultural delas.

Além desta introdução, a seguir apresentam-se as contribuições de Freire para a formação continuada de professores, e, por fim, as considerações finais.

Paulo Freire e a formação continuada

Quando se trata da formação continuada, ao longo das obras de Freire, percebe-se que várias categorias se complementam e entrelaçam, como, por exemplo, as relações teoria-prática

[4] Teorias Liberais; Teorias Marxistas; Teorias Críticas e a Educação: a Escola de Frankfurt e as concepções de Paulo Freire para uma educação como um ato político.

e professor-aluno, diálogo, emancipação, construção do conhecimento, democratização, entre outras, o que mostra que a educação é um ato político. Além das suas obras, sua preocupação com a formação continuada ficou mais evidente em 1989, quando foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), no governo de Luiza Erundina de Sousa (1989 -1993):

> [...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (FREIRE, 2006, p. 80).

A partir dessa contribuição, considerando a responsabilidade ética, política e profissional, afirma-se que a formação continuada se faz necessária na profissão docente, visto que cumpre também o papel de articulação entre a formação inicial e as diversas mudanças pedagógicas e curriculares que acontecem dentro da escola e no sistema educacional brasileiro.

Logo, a partir dessa compreensão, pode-se pensar que a formação continuada de Freire consiste em momentos de ações dialógicas que requerem trocas de vivências, saberes, dúvidas, angústias, discussões em grupos pequenos e/ou grandes e estudos de casos. Ou seja, são ações múltiplas e reais que englobam o universo do trabalho docente. Nesse caso, não se trata somente daquelas que acontecem na escola, mas sim na sociedade como um todo e que são inerentes ao trabalho dos professores, como, por exemplo, a criação de políticas públicas que podem trazer benefícios ou não para esses profissionais. Em outras palavras, são situações para pensar, refletir e discutir.

Sobre o pensar, refletir e discutir, a formação continuada implica intencionalidades da educação e oportunidade de corroborar com a garantia de um projeto mais significativo, qual seja, a construção de uma sociedade mais democrática, humanizada e igualitária, por meio da crítica e da ação de mudança efetiva. Desse modo, os seres humanos são incompletos, inconstantes, estão em (des)transformação, na busca de suas melhores versões. Consequentemente, assim também é a necessidade de formação que os professores têm, pois, esses profissionais também são inconclusos, devendo estar constantemente em busca de novos conhecimentos (FREIRE, 1997, 2001, 2003).

Diante dessa concepção, compreende-se que a educação e a formação estão imbricadas, sendo a educação um processo mais amplo e a formação um dos processos que pode contribuir

para a garantia de uma educação libertadora, problematizadora, emancipatória e humanizada. Isto é, Freire compreende a formação como sendo um processo imprescindível ao desenvolvimento profissional, que não acontece somente na formação inicial, como já foi evidenciado, mas, para além disso, uma formação que se funda no trabalho docente crítico (FREIRE, 1997, 2001, 2003). Em outras palavras, uma formação continuada que considere os saberes docentes oriundos do trabalho pedagógico em sala de aula.

Nessa direção, FREIRE (2006), sabedor da existência de outros locais em que pode acontecer a formação continuada, evidenciou que um ambiente privilegiado seria a escola, por ser um ambiente repleto de experiências, saberes e práticas pedagógicas. Dessa forma, seria uma maneira concreta de colocar os professores para refletir sobre o trabalho docente. Isto é, proporcionaria o contato entre a teoria e a prática, articulando-se criticamente, conforme pode-se perceber a seguir:

> Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

Partindo desse princípio, o trabalho dos professores passa a ser tanto o ponto inicial quanto o ponto de chegada, no sentido de que as soluções dos problemas desses profissionais podem ser encontradas dentro da escola. Contudo, esclarece-se que esse ponto de chegada não significa o fim; pelo contrário, implica um novo recomeço, pois, como aponta o próprio autor, o homem está sempre em processo de construção e desconstrução, refletindo assim na formação continuada.

Freire traz contribuições importantes para a formação continuada, considerando sempre os conhecimentos de mundo dos professores, que englobam os conhecimentos de vida, formação e trabalho. Nesse sentido, acredita-se que, a partir dessas contribuições de uma formação continuada pautada nos princípios freirianos, espera-se que os professores sejam sujeitos ativos, participativos, críticos e questionadores dos acontecimentos sociais e da sua prática.

Trazendo essa temática para a realidade atual, é importante que os professores não fiquem estáticos diante dos ataques sofridos nos últimos anos. Logo, como uma alternativa necessária e urgente para o momento da educação brasileira, o autor propõe que é preciso denunciar:

> [...] gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos (FREIRE, 2006, p. 16).

Nessa passagem, Freire evidencia o papel político da educação, da formação continuada e sobretudo dos professores, quando coloca que é preciso gritar alto, literalmente, para defender a manutenção dos direitos adquiridos e por novas políticas para a educação.

A seguir, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Esta pesquisa procurou conhecer quais são as contribuições do educador Paulo Freire para a formação continuada de professores, a partir dos seus escritos. Com isso, compreende-se que a formação continuada em Paulo Freire é um processo contínuo, ou seja, ocorre ao longo da carreira do magistério e precisa considerar os saberes, as vivências e as experiências dos professores, dentro e fora da escola. Ressalta-se que, apesar de o autor considerar a escola como um espaço privilegiado para acontecer a formação, isso não significa que não seja necessário considerar os aspectos socioculturais circundantes; pelo contrário, o que acontece fora dos muros das escolas interfere diretamente no trabalho docente, portanto, precisa ser considerado na formação.

Assim, Freire compreende que a formação continuada deve ser realizada a partir das problemáticas dos professores, oriundas do trabalho docente, mas que também deve levar em consideração o contexto sociocultural, e, para que isso possa acontecer, é necessário que os formadores de professores também conheçam esses docentes, a partir dos aspectos de vida, formação e trabalho.

Apesar disso, percebe-se que a formação continuada, que é um direto dos professores presente na LDB, tem sido desenvolvida a partir dos interesses dos gestores públicos, e, ainda, tem sido administrada por institutos privados, que direcionam os momentos formativos para interesses particulares. Ou seja, as reais necessidades formativas dos professores não são consideradas e, quando isso não acontece, esses profissionais deixam de ser agentes principais do processo de transformação a partir do seu próprio local de trabalho. Ressalta-se que os professores e a escola não podem mudar o mundo; contudo, têm um importante papel nisso, na medida que contribuem com o processo de tomada de consciência crítica pelos estudantes.

Para concluir, mas não encerrar a discussão, a formação, na concepção freiriana, como gênese para políticas, programas e práticas de formação continuada de professores, pode ser vista como um comprometimento ético, moral e político a ser assumido por cada profissional que deseja o rompimento com o presente processo formativo e com o processo de reprodução que acontece nas escolas.

Referências

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ESPERANÇAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUINDO ESCOLAS HUMANIZADORAS E TRANSFORMADORAS

Rayana Cristina da Silva dos Santos –FEMCI/ UFPA /rayanachristina08@gmail.com
Joany Santos Farias – FEMCI/UFPA /joanyfarias30@gmail.com
Isabel Cristina França dos Santos – FEMCI/UFPA/ irodrigues@ufpa.br

GT 03: Formação de professores e Trabalho Docente

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo socializar as experiências e vivências dos desdobramentos da oficina "*Alfabetização e Letramento: diálogos iniciais''* direcionada para a formação dos professores da rede pública de ensino da Amazônia paraense e pesquisadores (discentes, egressos) do curso de Licenciatura Integrada. Visando a formação e construção do pensamento da pedagogia freiriana e o ensino decolonial nas práticas de ensino aprendizagem dos anos iniciais e EJAI no exercício da Alfabetização e Letramento. Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativo (OLIVEIRA, 2011, p. apud TRIVINOS,1987) fundamentada nos seguintes autores: (FREIRE, 1997;1980;2019); (GADOTTI; ROMÃO, 2017); (MIGNOLO, 2019). Nesse viés, a questão que norteia este trabalho é :Como a pedagogia Freiriana e o pensamento decolonial atrelado ao ensino aprendizagem da Alfabetização e Letramento pode agregar a formação continuada de professores? Desse modo, os resultados obtidos provieram das socializações, planejamentos e propostas de ensino elaboradas e expostas pelas equipes de professores.

Palavras-chave: Formação continuada; Planejamento; Propostas de ensino.

Introdução

É necessário pensar numa formação docente em que construa uma escola mais humanizada e transformadora, em que a pedagogia seja sempre popular centrada nos saberes do educando, visando o ensino aprendizagem a partir do ambiente circundante, considerando os aspectos social, cultural e/ou econômico. Pensando nisso, a oficina "*Alfabetização e Letramento: diálogos iniciais"* implementou uma proposta de formação voltada para professores, discentes e egressos, mobilizando dois fatores indispensáveis para a educação: a pedagogia de Paulo Freire e a visão decolonial de/no ensino, objetivando contribuir na formação de professores; ademais, propostas interdisciplinares de ensino; alfabetização e letramento no viés da decolonialidade , em outros termos, as mobilizações, socializações e diálogos dos professores foram atrelados a esses tópicos que foram trabalhados nos encaminhamentos ao decorrer do desenvolvimento da oficina.

Nossas afetações em trabalhar tal tema surgiu a partir da indagação: Como a pedagogia Freireana e o pensamento decolonial atrelado ao ensino aprendizagem da Alfabetização e Letramento pode agregar para a formação continuada de professores?

Tal congeminada temática, surgiu da necessidade de realizar uma oficina voltada para os educadores no ambiente acadêmico com a proposição de abrir caminhos para o diálogo e socialização entre teoria e prática; espaço em que eles pudessem expor em liberdade seus pensamentos e opiniões acerca do tema.

Debates, planejamentos e criações de atividades, didáticas voltadas para a realidade de seus alunos em sala de aula abrangendo a comunidade escolar. Todavia, sabemos que há carência de oficinas e minicursos voltados para a formação continuada de professores, possibilitando a integração de novos saberes e conhecimentos epistêmicos que podem ser implementados com seus alunos em face à realidade.

Dessa forma, a oficina "*Alfabetização e Letramento: diálogos iniciais"*, coordenada pela Dr. Isabel França, destinou-se ao público de professores da rede pública de ensino, composta por educadores da Semec, Seduc, graduandos e egressos do curso da licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA.

O local onde ocorreu o curso de formação foi na Universidade Federal do Pará, no Instituto (IEMCI) em uma tarde composta por diálogos, socializações, planejamentos e propostas de ensino aprendizagem norteada para mobilização da alfabetização e letramento a partir das experiências e realidades das comunidades em que os professores atuam, respectivamente valorizando os conhecimentos, tradições, realidades, culturas de seus alunos nas propostas didáticas. Em outras palavras, as realidades culturais de ensino dos educandos na rede pública de ensino da região paraense.

Os autores basilares fundamentados nesse trabalho são: Freire (1979;1980;2019) ;(GADOTTI;ROMÃO,2007); (MIGNOLO, 2017) entre outros que contribuíram para a fundamentação deste trabalho .O percurso metodológico trabalhado é de teor qualitativo, sendo fundamental para a discussão das análises de dados discutidas neste trabalho que partiu das socializações, diálogos, planejamentos e propostas de aulas apresentada por cada equipe composta por professores, discentes e egressos da Licenciatura Integrada A organização do trabalho é composta por : Introdução, Metodologia, Discussões dos dados, Conclusões e

Referências, que colaboraram para a construção e discussões dos percursos desenvolvidos durante a oficina .

Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza pela mobilização das discussões e socialização dos educadores a partir do conhecimento do mundo de seus alunos e das suas vivências partindo do ensino aprendizagem da alfabetização e letramento mobilizados pelo pensamento de Paulo Freire na visão decolonial de uma escola transformadora e humanizada. Expressando os resultados de uma pesquisa de teor qualitativo, proposta na oficina "Alfabetização e letramento" pensando na formação de professores das redes públicas da amazônia paraense em seus diversos contextos e realidades de ensino.

> A abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências (OLIVEIRA, 2011, p. apud TRIVINOS, 1987).

Os instrumentos de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi:

1. Entrega de envelopes com trechos dos materiais impressos que tratam da temática. Podendo socializar com suas equipes, para que tenham mais apoio no momento que considerarem relevante a manifestação ou forem convocados (os slides mostrando os trechos).
2. Receberam um livro com o qual poderão articular seus argumentos. Quem estiver com as produções das turmas, poderá argumentar com elas. Todos e todas receberão uma etiqueta com os questionamentos: O que é Alfabetização? O que é letramento? e após as respostas no papel, as etiquetas respondidas serão coladas na cartolina.

E após esses encaminhamentos iniciais começaram as discussões e socializações de experiências articulando vídeos e trechos dos materiais (slides). Início da oficina com a apresentação dos slides mostrando alguns conceitos de Alfabetização e Letramento com os pesquisadores principais (apenas exposição) articulando com trechos entregues aos professores de modo a favorecer a interação.

Os argumentos deles foram a partir dos vídeos, do trecho lido na equipe (todo e todas tiveram acesso nos slides) e nas relações com as produções das turmas ou narrativas das

experiências. E logo em seguida veio o desafio "Cenas de alfabetização e Letramentos": diálogos da linguística aplicada a interfaces da literatura a partir das experiências inter/multidisciplinares com as turmas e narrativas clássicas, amazônicas, africanas e indígenas.

Discussão dos dados

Nesse primeiro momento a coordenadora da oficina, intitulada: " *Alfabetização e Letramento*: Diálogos iniciais a professora e coordenadora Isabel França Rodrigues; estava socializando acerca da temática, sendo o momento da mobilização e integração da formação humanizada e transformada da educação para os professores em exercício da rede pública de ensino da Amazônia paraense e para professores em formação final e inicial, sendo esse o espaço de partilha das vivências e experiências pensando em suas respectivas turmas.

Já na segunda imagem, podemos observar a mobilização da socialização em equipe, em que os professores se dividiram para começar o processo de criação e desenvolvimento da oficina na prática, nisso, foram mobilizados ideias, experiências, didáticas, recursos de ensino aprendizagem que articularam a temática Alfabetização e Letramento a partir das suas perspectivas de ensino correlacionadas com as suas turmas.

Partindo das realidades de seus alunos, imerso no contexto amazônico, o ensinoaprendizagem valoriza o aluno em toda sua interface, seja social, econômica, cultural e política. Para Freire, "crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas'' (GADOTTI; ROMÃO,2007, p.16). Em outras palavras, interligando o conhecimento formal e informal dos alunos, transformando a educação em ato libertador e humanizado de ensino aprendizagem, distante do ensino mecanicista tradicional opressor, vejamos nas imagens a seguir:

Figura 1: Ministração da oficina

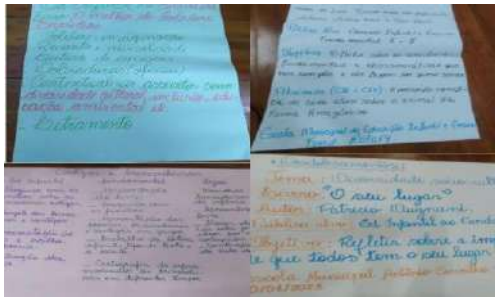
Figura 2: Planejamento

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

No segundo momento começa a socialização das propostas de ensino interdisciplinares a partir da perspectiva da educação humanizadora e decolonial das equipes composta por educadores e professores em formação, nos quais puderam socializar discussões envolvendo a temática *"Alfabetização e Letramento"* que se entrecruzam com as necessidades e potencialidades das práticas de linguagem que atravessam suas aulas em face ao contexto sociocultural em que seus alunos estão inseridos " que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue o conhecimento epistêmico. Isto obriga uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos". (FREIRE, 1979, p. 22).

Figura 3: Apresentação das propostas

Figura 4: Propostas de ensino



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Na quarta imagem, podemos observar as potencialidades que surgiram das propostas de ensino criadas por cada equipe, temas amazônicos como o folclore Brasileiro reconto e musicalidade contextualizando subtemas no envolto da diversidade cultural, inclusão, educação ambiental; cantigas e brincadeiras na educação básica; já na EJAI memórias e cantigas da

infância, trocas de experiências entre jovens e adultos por meio da cartografia e construção coletiva de listas de palavras do universo paralelo dos envolvidos.

No entendimento de Freire "para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se" (FREIRE,1980, p. 33-34). Ou seja, visando uma educação que coloque o homem como sujeito da sua formação e não objeto, todavia que faça parte desse processo educativo juntamente com o professor, liberta da relação de passividade.

Nesse conjuntura, Freire (2019) assevera que, "A educação é luta política, crítica e organizada contra os ofensores" (p.66) e que pensar e agir ao oposto do sistema colonial opressivo imposto historicamente, inclusive na educação, é ter e manter resistência ao sistema imposto pela classe dominadora, que por sua vez, quando os sujeitos movimentam-se contra, começam então a livrar-se da cosmovisão de domesticação alienante transformando o meio que o circunda em lugar de luta pela sua própria liberdade.

Nesse tecer, os encontros de formação de ensino e aprendizagem organizados transformam-se em espaços de resistência favorável a classe dos que emergem pelos direitos negados disfarçados de bondade ou doação em qualquer contexto social de periferia, majoritariamente a maioria que detém, sim, o poder de decisão que acabam escapando pelas mãos, a classe desprivilegiada.

Nesses apontamentos, é cabível observar que a academia vem a oportunizar o (re) encontro de saberes e fazeres dos envolvidos do aprender para ensinar, é na universidade também que o conhecimento teórico corrobora com a prática, há uma complementação das duas faces de conhecimento, no entanto, é imprescindível pensar decolonial , aliás "são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender por trás da retórica da modernidade" (MIGNOLO, 2017), inclusive não somente pensar, somado a isso, agir. Esse ato de rebeldia na universidade deve ser um verdadeiro movimento social contra a obscuridade da modernidade que se materializa na opressão.

Conclusões

Em face às contribuições expostas no texto foi fundamental para a nossa formação enquanto professor, salientando para o desenvolvimento das propostas de ensino e

aprendizagem pensadas a partir das discussões sobre a temática fundante: Alfabetização e Letramento; pois pensar, planejar e elaborar possibilidades de ensinar nos vieses de subtemas emergentes que surgiram no envolto da Amazônia paraense é explorar outras formas e métodos de ensinar e ao mesmo tempo aprender e partilhar com outros envolvidos que se debruçam no conhecimento epistêmico mobilizado e integrado na formação em meio às leituras freireanas basilares Isso é empoderar-se do conhecimento e ter voz e poder de decisão da maioria num movimento contínuo de resistência no espaço acadêmico.

.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes,1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. De Kátia de Melo e Silva. 3 ed., São Paulo:Moraes,1980.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade:** O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017, p. 1-18.

_____; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,2007.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a** pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1973.

DIÁLOGOS REFLEXIVOS EM FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOB A LUZ DA DECONIALIDADE

Joany Santos Farias – FEMCI/UFPA / joanyfarias30@gmail.com
Rayana Cristina da Silva dos Santos – FEMCI/UFPA / rayanachristina08@gmail.com
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues – FEMCI/UFPA/ irodrigues@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo

Em face a necessária e contínua formação de professores na contemporaneidade, o presente trabalho, em prol da educação justa e emancipatória diante dos ensinamentos freirianos, tem como objetivo refletir acerca das contribuições presentes nos diálogos na formação de professores da Amazônia Paraense, sob a luz da decolonialidade. Nesta tese, a questão que nos gera inquietude é: Quais as reflexões dos diálogos presentes na formação podem contribuir na prática pedagógica dos professores? Assim, metodologicamente, o trabalho tece uma abordagem qualitativa, no qual os dados foram construídos com a participação dos professores e pesquisadores, formados e em formação, por meio do recorte de narrativas orais e imagens no espaço acadêmico. Assim, ancoram-se os seguintes autores basilares: Freire (2019; 2015); Pimenta (1996); Mignolo (2017), entre outros que contribuem com a sistematização da compreensão dos construídos. E, nas considerações finais vislumbrou-se a efetividade do conhecimento compartilhado da literatura freiriana articulada às práticas pedagógicas em meio social e cultural, êxito e (re)conhecimento de práticas decoloniais.

Palavras-chave: Prática da liberdade; educação; Amazônia.

Introdução

No universo acadêmico é continuamente imprescindível darmos ênfase à formação de professores frente aos diálogos efetivos e reflexivos sobre os ensinamentos de Freire. Nessa fenda, o trabalho apresentará recortes de imagens e narrativas orais presentes nos diálogos na formação de professores tendo como base a herança da literatura freiriana. Assim, no objetivo pretende-se refletir acerca das contribuições presentes nos diálogos dos ensinamentos de Freire na formação de professores da Amazônia Paraense, sob a luz da decolonialidade.

Nessa congeminada temática, nos inquietou a seguinte problemática: Quais as reflexões dos diálogos presentes na formação podem contribuir na prática pedagógica dos professores?

Nessa tese, o trabalho surgiu em meio à necessidade de contribuir e intensificar a formação de professores e pesquisadores, mobilizar e integrar os diálogos em face à realidade

do contexto atual de ensino, majoritariamente no Público, com ênfase nas Séries Iniciais e EJAI (Educação de Jovens e Adultos e Idosos).

Os autores basilares ancorados a este trabalho são: Freire (2019; 2015)); Pimenta (1996); Mignolo (2017), entre outros que contribuem com a sistematização das discussões dos dados construídos.

No pensante deste trabalho, o caminho metodológico caracteriza-se numa abordagem qualitativa, logo, o ambiente de aprendizagem docente aconteceu na academia, a Universidade Federal do Pará (UFPA). A construção dos dados deu-se a partir dos diálogos presentes instrumentalizados por meio das narrativas orais dos professores e pesquisadores (formados e em formação), aqui compartilhados recortes, como já citado.

Em linhas gerais, o texto organiza-se na Introdução; no Percurso Metodológico explicita a construção dos dados e seus colaboradores, os docentes e os diálogos efetivos mobilizados; e as Discussões, intitulado: **Os diálogos reflexivos em Freire: Educação como prática da liberdade.** fundada principalmente na pedagogia freiriana com base na literatura: *Educação como prática de liberdade* articulada aos estudos de decoloniais e a formação de professores no contexto atual; e as considerações finais.

Metodologia

O percurso metodológico é pautado na pesquisa qualitativa, como assevera Minayo: "A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado." (p.22) isso não opõe à pesquisa quantitativa, e sim à integra.

Nessa conjuntura, os dados fundamentais deste trabalho foram construídos com a participação dos professores e pesquisadores, os quais se disponibilizaram para participar colaborando com a formação em prol de uma educação emancipatória e justa na contemporaneidade, considerando a precariedade emergente e desigual no ensino público na Amazônia Paraense, coordenado pela Professora e Dra. Isabel Rodrigues; com foco nas Séries Iniciais e EJAI. Nisso, foram registrados algumas imagens e recortes de narrativas orais das autoras deste trabalho, professoras em formação final do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, ademais uma professora que iremos denominar

anonimamente de Professora A e Professora B; assim dialogadas sobre o livro *Educação como prática da Liberdade* de Freire (2015), no ambiente de aprendizagem docente na Universidade Federal do Pará (UFPA), os quais todos fazem parte, que por sua vez, serão refletidas e analisadas para nossa compreensão significativa no universo da academia, na perspectiva decolonial.

Discussão dos dados

Freire (2017, p. 47) destaca que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção". Ou seja, o educador juntamente com o educando precisa estabelecer uma constante dialogicidade , para que o ensino aprendizagem seja uma construção de ambos e não apenas a imposição do professor, diferindo da velha pedagogia do silêncio, em que o professor falava e o aluno ouvia, em que o professor escrevia no quadro e o aluno no caderno, uma estreita relação de passividade, enfatizando a ideia do aluno ser uma " tábua rasa'' sem conhecimento, tal base de reflexão corroboram sustentando a narrativa da Professora em formação final: *[...]"Eles pensam que aluno só é um cofre vazio"[...]*(Rayana, 2022), como mostra a imagem 1:

Imagem 1

Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022)

Nos ensinamentos de Paulo Freire o ensino aprendizagem da leitura e escrita necessita partir da realidade do aluno das situações de cotidianidade. Sabemos que os alunos da EJA, diferente das crianças da educação básica, tem bagagem de conhecimento do mundo de suas

experiências e realidades, o que contribui para que se empodere e se aproprie do conhecimento epistemológico "*[...]aprendendo a ler e a escrever através da realidade que o aluno está inserido […]"* (Rayana, 2022).

Para que de fato essa construção de conhecimento aconteça, é necessária uma educação problematizadora e conscientizadora, em que o aluno possa se expressar, falar, questionar e problematizar sua realidade ao ponto da tomada de consciência crítica das problemáticas que os cerca no seu dia a dia, que a educação seja reflexiva e crítica partindo de todo seu contexto, seja o social, cultural, econômico e político. Uma pedagogia da criticidade e da consciência. Pensando na construção do sujeito autônomo e não objeto receptivo "na medida em que, integra ao seu contexto, reflete sobre ele se compromete, tomando consciência da sua historicidade" (MIZUKAMI, 1986, p. 55).

Nessa conjuntura, muitos espaços, dentre eles as escolas tomam inconscientemente atitudes coloniais tradicionalmente enraizadas nas práticas de ensino, os quais excluem e invalidam os saberes dos nossos alunos construtores e transformadores de conhecimento, principalmente na EJAI. Nessa ótica, os sujeitos tendem a lutar incansavelmente pela sua liberdade oprimida, no que assevera Freire (2015) "É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação." (p.44), nessa afirmativa de Freire que dá base para a reflexão da Professora A, apresentada na narrativa: "*[...]o homem aprende a ser humanizado [...]"* demonstra a consciência necessária da relação do homem com o mundo que o circunda.

Ampliando os horizontes dos diálogos, Freire (2015) "Daí que a religião — *religare* —, que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação."(p. 40), pois a ligação com o Criador é de libertação, é justamente o amor que o faz libertar, nessa afirmativa a autora sustenta a narrativa: "*[...]a religião precisa não é só um instrumento de prática social, mas também cultural, jamais pode ser instrumento de alienação e domesticação[...]" (*Joany, 2022). Em compreensão, as práticas sociais e culturais também permeiam pela religião, instrumento que abre possibilidades para viabilizar o ensino no exercício da docência, assim, por que não criar métodos de ensino compatíveis com a realidade social e cultural do educando? promover "*[...] a relação verticalizada entre os sujeitos*

considerados sociais e históricos, tornando-os integradores, desacomodando a inconsciência [...]" (Joany, 2022), como mostra na imagem 2:

Imagem 2

Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022)

É nesse alinhamento, que Mignolo (2017) discute criticamente sobre os primeiros passos para a "educação decolonial", liberta da dependência, da relação de subalternização, no qual a maioria começa a ter o poder de decisão rompendo com uma educação meramente fruto da produção inacabável, alimentando o "mestre dos materiais" incessantemente desde a Revolução Industrial envolvendo o trabalho mecânico da massa subalterna para sustentar os privilégios da classe dominante. É crucial que a massa rompa o vínculo com a classe elitista para desvendar sua visão epistêmica de mundo e de equidade do poder de decidir, de atender suas próprias necessidades que vai além da física, como a fome de alimento, no que discorre a Professora B na narrativa: "*[...] não é somente uma fome material, é uma fome histórica, uma fome de leitura, outras realidades que também a gente não se dá conta [...]".*

Para tanto, "dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores" [...] (PIMENTA, 1996). Foi nesse olhar epistêmico na relação do ambiente escolar e a realidade do aluno que percebemos nos diálogos a importância das reflexões expostas pelos participantes diante da compreensão do processo de humanização para dar suporte às competências fundamentais que o aluno precisa para viver, socializar e aprender no meio que o circunda, no entanto, o professor

é o mediador desse conhecimento que é a base primordial e, como explicita nos diálogos a Coord. Isabel Rodrigues em relação à importância da leitura da pedagogia freiriana na formação continuada docente: "*[...] é nesse momento que a gente se fortalece [...]*", como demonstrado na imagem 3:

Imagem 3

Fonte: Acervo de pesquisa das autoras (2022)

Conclusões

Considerando o teor do trabalho, foi possível constatar que os diálogos reflexivos, com e entre os professores, foram de suma importância para a construção e aquisição do conhecimento epistemológico sobre a educação na perspectiva em Freire, na relação de educação, liberdade e humanização no processo de ensino sob o olhar decolonial.

Vale ressaltar, a efetividade do conhecimento compartilhado da literatura freiriana articulada às práticas pedagógicas em meio social e cultural, o êxito e (re)conhecimento de práticas decoloniais; embora, ainda haja lacunas na formação básica frente às práticas reais de ensino na Amazônia Paraense que precisam ser impulsionadas em outras várias formações.

E podemos concluir que o objetivo foi-se alcançado na análise dos recortes das narrativas orais partilhadas, os quais vislumbramos o vínculo da teoria e a prática no contexto real de ensino mobilizado através da pedagogia freiriana rompendo com as amarras de opressão

da classe dominante articulados aos estudos de Mignolo. Assim, foram fundantes as contribuições dos diálogos reflexivos na formação em prol do exercício pleno da docência no contexto educacional, proporcionando a troca de saberes docentes no mesmo espaço, que podemos considerar um espaço de resistência.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico], - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2017, p. 1-18.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579. Acesso em: 19 de maio.2023.

AQUILOMBANDO A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃODE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Jonas Gomes Pinheiro UFPA/jonasitacuruca@gmail.com
Carlos Nazareno Ferreira Borges UFPA/naza_para@yahoo.com.br
Renan Santos Furtado UFPA/renanfurtado@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O estudo é resultado das discussões e reflexões que vêm sendo desenvolvidas na disciplina Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Neste estudo buscamos fazer uma relação entre o tema formação de professores e a educação quilombola. O objetivo é apresentar uma discussão em torno da educação quilombola, tendo como enfoque a necessidade de políticas de formação de professores em comunidades quilombolas, com vistas a fornecer subsídios que possibilitem um debate em torno das implicações das práticas pedagógicas realizadas nesses territórios. Conclui-se, que as políticas públicas de formação de professores por si só não conseguem estabelecer novos elementos às práticas educativas, sem o protagonismo das comunidades. Entretanto, as políticas de formação de professores na educação quilombola são uma oportunidade de acesso a novas potencialidades para poder elaborar práticas inovadoras de ensino que valorizem a história, a identidade e a cultura desses sujeitos.

Palavras-chave: Formação de professores; quilombolas; educação quilombola.

Introdução

O presente estudo é oriundo das discussões e reflexões que vêm sendo desenvolvidas na disciplina Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vale dizer, que as leituras e debatesvêm despertando aos pesquisadores que têm como objeto de estudo a Educação Escolar Quilombola o interesse de aprofundar estudos direcionados à formação de professores no contexto rural, expecificamente nas comunidades quilombolas. Dessa forma, a partir dos debatese leituras promovidos em sala, propomo-nos a fazer uma reflexão do tema formação de professsores para a educação quilombola.

Enquanto nativo de comunidade quilombola e alguém que teve todo seu processo inicialde ensino e apredizagem dentro do território, percebe-se a necessidade de uma formação continuada dos professores que estão inseridos dentro das comunidades quilombolas. A partir

da realidade ali vivenciada e dos estudos em andamento, tem-se percebido um silenciamento dessas discussões e da inclusão de práticas pedagógicas diferenciadas dentro do território. A partir de Freire (2016; 2017), pensamos que lugar e tempo são conceitos fundamentais para a educação, visto que, não pode haver prática de ensino desconectada do lugar e do momento em que ela ocorre.

Carril (2017) em seus estudos tem percebido uma insuficiência da formação dos professores na área rural, onde estão mais de 90% dos estabelecimentos escolares quilombolas. A partir da autora, pensamos que a questão da formação de professores na perspectiva de aquilombamento[5] da educação dentro dos territórios é um debate urgente e necessário. O aquilombamento surge como um ato de resistência em defesa dos direitos das comunidades quilombolas. De Oliveira *et al* (2021) usam o termo aquilombamento como uma união de forças para as lutas semelhantes e assim alinharmos esforços no sentido de nos tornarmos vistos e respeitados, reconhecendo que a luta é para que sejamos vistos nos textos, nos currículos e na vida.

Neste sentido, o objetivo principal deste estudo é o de apresentar uma discussão em torno da educação quilombola, tendo como enfoque a necessidade de políticas de formação de professores em comunidades quilombolas, com vistas a fornecer subsídios que possibilitem um debate em torno das implicações das práticas pedagógicas para esses territórios.

Metodologia

Metodologicamente, parto do confronto entre fontes empíricas experiência e vivência do pesquisador enquanto sujeito quilombola que teve seu processo de educação inicial dentro do território e que vem se dedicando nesse campo de estudo. Além das leituras e debates promovidos na disciplina formação de professores do PPGED/UFPA, as quais serão mencionadas do decorrer do texto, dialogaremos ainda com a literatura que discute a temática da formação de professores, principalmente da formação de professores no contexto da educação quilombola como: Marli André (2009; 2010), Carril (2017), Lopes e Silva (2018) entre outros.

A formação de professores em debate: um olhar na diversidade cultural

[5] Aquilombar é um verbo transitivo que significa reunir-se em quilombo. Para além do significado sintático, o aquilombamento tem servido como uma tecnologia ancestral de resistência a opressão do sistema escravocrata que persiste até hoje, mas como características e contornos distintos. Aquilombar os nossos espaços, os nossos afetos têm se mostrado como um chamado, uma reconexão com nossa ancestralidade para romper o ciclo de desumanização dos nossos corpos e dos nossos saberes.

Como se sabe, a formação de professores é tema central de um conjunto significativo de estudos e pesquisas (André, 2010) já há algum tempo, bem como das mais recentes políticas educacionais que sinalizam metas para qualificação e valorização dos profissionais da educação. Para Canen e Xavier (2011) as questões que envolvem a diversidade cultural brasileira têm sido alvo de inúmeros estudos na última década no cenário educacional. Cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã. Ao mesmo tempo, articular tais conceitos à formação de professores tem se tornado um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo.

Como mencionado no início desse texto, o foco será apresentar uma discussão em torno da formação de professores no contexto da educação quilombola. Mas, ao entrarmos nessa discussão, é importante compreendermos que a educação quilombola tem respaldo em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Lei n. 10.639/03, pela educação para as relações étnico-raciais nas escolas[6]. Segundo Gonçalves (2020), o conhecimento da lei se torna necessário à formação continuada dos professores na perspectiva da diversidade cultural, sendo igualmente necessária, a instrumentalização didático pedagógica das escolas, e investimento na formação dos professores que atuam nessas comunidades. Principalmente, deve-se criar as condições para a formação de quadros qualificados que estejam enraizados nos quilombos (De Oliveira 2018, p.17). Assim, nestes pequenos saltos que vêm ocorrendo com os povos tradicionais por meio de políticas e Diretrizes Curriculares (2004), é preciso redefinir o que aprender e ensinar na Educação Básica para os quilombolas.

Nesse sentido, a relevância deste estudo é justamente possibilitar que o meio acadêmico, as universidades, conheçam e debatam a realidade do ensino dentro dos territórios quilombolas. Também busquem discutir em seu plano de curso a formação de professores, e o ensino direcionado às comunidades quilombolas, possibilitando cada vez mais uma educação inclusiva e antirracista. É na formação inicial que o futuro docente deve adquirir as bases para "poder construir um conhecimento pedagógico especializado", diz Imbernón (2002, p.65). E o autor explica que isso significa que os cursos de formação devem fornecer aos futuros docentes uma

[6] **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em https://educacaointegral.org.br/ Acesso em 20/10/2023.

bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que lhes permita "assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários" (Idem).

Para André (2009) formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade. Nesse sentido, a formação inicial é um momento importante na socialização profissional, mas o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho de educação continuada. Nos escritos de André (2010) encontramos diferentes formas de olhar paraa questão, o que enriquece o debate. Por exemplo, para alguns pesquisadores o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência (Mizukami *et al*., 2002). Já Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida.

Marcelo Garcia (1999, p. 26) define como objeto da formação docente "os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem". A formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. Afinal, pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa segundo Canen e Xavier (2011) pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença.

A formação de professores na educação quilombola: uma reflexão necessária

Segundo Carril (2017) a educação brasileira, historicamente, alijou grande parcela da sociedade de um ensino público, gratuito e de qualidade, verificando-se ainda que o afrodescendente compõe, até os dias atuais, o maior número deestudantes que se evade da escolarização completa. A educação e o acesso à escolarização são direitos acalentados entre os afro-brasileiros, desde a escravidão, tornando-se ponto central para alcançarem a emancipação. Nesse sentido, a questão suscita a pensar processos educacionais que construam

ações de reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nos territórios quilombolas, buscando pedagogias significativas que articulem, como diz Bandeira (1988), o enraizamento, a revelação do que somos e de como somos e não como deveríamos ser no horizonte da educação para a libertação.

Para Carril (2017) há a necessidade de salvaguardar e reforçar a identidade cultural em ambientes escolares que, explicitamente ou não, podem vir a manifestar formas de preconceito e racismo; e repensar processos educacionais que abarquem as comunidades quilombolas como elemento central de seus projetos. Esses processos envolvem a discussão entre os que buscam atuar na escola, em movimentos sociais ou na universidade, para a construção de processos educacionais que visem à formação de sujeitos dentro de outros paradigmas. Para a autora mencionada, a escola não pode mais permanecer atuando perante os estudantes, ideologicamente, como setodos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares.

Segundo Carril (2017) os desafios postos para a educação escolar destinada aos estudantes quilombolas são amplos e antagônicos, são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e principalmente a formação docente. É preciso pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nasnarrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens, tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades. De acordo com André (2010), a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

A educação para o futuro segundo Lesnieski *et al* (2022), requer indivíduos conscientes de si e do mundo, seres reflexivos capazes de pensar diante das adversidades e buscar soluções que abarquem toda a humanidade; para que palavras, como justiça, igualdade, paz e, por que não dizer,felicidade, não sejam apenas verbetes de dicionários que encerram em sua definição uma utopia impossível. De acordo com Lopes e Silva (2018) os saberes locais que se encontram dentro da comunidade e a formação de professores precisam caminhar juntos. Numa relação dialógica, a segunda não pode se sobrepor à primeira, reconhecendo que os saberes locais serão

balizados pelo conhecimento científico, no qual o ensino não seria somente o da ciência acumulada, mas a experiência mediada pelo senso comum e a cultura. Em síntese, ao recontar a história de comunidades quilombolas, uma possibilidade é que o processo de formação ajude a territorializar esses espaços de resistência e de direitos.

Nesse sentido, a experiência da diversidade étnica e cultural, a exemplo dos quilombos, éa contrapartida da educação nos processos de reconhecimento que ampliem o valor das leis que foram aprovadas. Assim, as escolas, professores e educadores são desafiados a buscar caminhos que levem a múltiplas culturas para dentro dos muros da escola e para além deles, incorporando outrasfontes de sabedoria não presentes na educação formal. E, por fim, atribuir valor ético e político ao processo educacional, para que se modifiquem não somente os currículos escolares, mas a cultura escolar. Dessa forma, analisando a luta pelo reconhecimento das comunidades e saberes quilombolas, percebe-se a necessidade de ampliação dos direitos, como é o da educação quilombola.

Conclusão

A reflexão nos faz pensar que a formação continuada para educadores que estão inseridos no contexto da educação quilombola é uma oportunidade de acesso a novas habilidades para poder elaborar práticas inovadoras de ensino que valorizem a história, identidade e cultura desses sujeitos. A formação continuada para educadores, por exemplo, permite a reflexão e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas. Como resultado, o processo de ensino e aprendizagem das comunidades quilombolas pode ser potencializado. Em acordo com Lopes e Silva (2018) acreditamos e defendemos uma escola que não negue o saber produzido coletivamente no interior da comunidade, nos movimentos de luta, nas diferentes manifestações culturais, nas festas. Pelo contrário, que seja o *lócus* onde esse saber seja bem elaborado e se constitua num instrumento para aperfeiçoar direitos e deveres.

Portanto, a partir deste estudo podemos concluir que as políticas públicas de formação de professores por si só não conseguem estabelecer novos elementos às práticas educativas, sem o protagonismo das comunidades. Os estudos demonstram ainda a importância da formulação de uma proposta pedagógica diferenciada para a educação quilombola, além de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas

áreas que venham a contribuir com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade. Nesse sentido, com o estudo, buscou-se narrar um conjunto de reflexões a partir da formação de professores, na perspectiva de demonstrar a importância do aquilombamento de uma educação que valorize e respeite o sujeito, a cultura e a identidade quilombola. Os desafios são grandes, sendo necessário modificar a cultura escolar, que exclui a diversidade.

Referências

ANDRÉ, Marli EDA. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente– **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41- 56, 2009.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, p. 174-181, 2010.

BANDEIRA, M. L. **Território negro em espaço branco**. São Paulo: Brasiliense; CNPq, 1988

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 641-661, 2011.

CARRIL; L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação.** v. 22 n. 69 abr.-jun 2017.

DE OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares. Identidade quilombola e educação escolar quilombola: contribuições a partir da experiência de um quilombo. **Revista Binacional Brasil-Argentina:** Diálogo entre as ciências, v. 7, n. 1, p. 39-60, 2018.

DE OLIVEIRA, Victor Hugo Neves *et al*. “A coisa tá preta, a coisa tá boa”: aquilombamento no contexto da formação universitária. **Revista UFG**, v. 21, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Estado do conhecimento sobre formação docente com enfoque na educação**

superior e políticas públicas: a formação de professores em disputa. Olhar de Professor, v. 25, p. 1-23, 2022.

LOPES, Dilmar Luiz; DA SILVA, Claudete dos Santos. **A formação de professores na educação quilombola e seus desafios contemporâneos**. Reflexões e práticas na formação de educadores, p. 203, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMPLICAÇÕES DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA

Marinalva Veras Medeiros – UEMA/marinalvamedeiros@cesc.uema.br
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/ awaldir@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O texto visa apresentar um recorte de uma pesquisa concluída no ano de 2022 realizada no curso de doutorado do PPGED/ICED/UFPA, que teve como questão central a seguinte problemática: Como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos graduandos do curso de Pedagogia do Campus de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA? Esse questionamento conduziu ao objetivo geral de analisar a contribuição do lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do campus de Caxias-UEMA e quais suas possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil. A referida pesquisa é de abordagem qualitativa e teve como referencial teórico-metodológico os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético. Os instrumentos de coletas de dados foram realizados por meio de entrevista semiestruturada, onde após análise dos dados pode-se concluir que apesar de o componente ludicidade implicar consideravelmente a formação do graduando desse curso, a pesquisa também apontou algumas fragilidades e rupturas nessa formação, tanto a nível teórico quanto prático, com indicativo de desenvolvimento de outras pesquisas e intervenções no próprio currículo do curso.

Palavras-chave: Ludicidade; Curso de Pedagogia; Formação inicial.

Introdução

Neste resumo apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutorado concluída no ano de 2022 realizada pelo PPGED/ICED/UFPA, que teve como questão central a seguinte problemática: Como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos graduandos do curso de Pedagogia do *Campus* de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA? Esse questionamento conduziu ao objetivo geral de analisar a contribuição do lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do campus de Caxias-UEMA e quais suas possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil.

Como parte da referida pesquisa desenvolvemos a análise dos dados considerando que os enunciados expressos nas entrevistas realizadas com professores/as e graduandas (colaboradores da pesquisa) são carregados de sentidos e significados que nos possibilitam compreender e abstrair a partir de suas vozes e poli vozes (BAKHTIN, 2014), importantes

aspectos do Currículo do Curso de Pedagogia, mais especificamente, as implicações que a ludicidade enquanto componente curricular formativo exerce no processo de formação do futuro professor da Educação Infantil.

Vale ressaltar que subtraímos do todo da Tese apenas a análise de uma das cinco subcategorias (Implicações do Lúdico na Formação do Professor de Educação Infantil) expressa nas vozes da professora Morais, uma das colaboradas da pesquisa, não por considerarmos a expressão mais significativa da análise dos dados, pois todas o são, mas sim, pelo suporte textual que não permite ampliar essa discussão, implicando-nos escolhas.

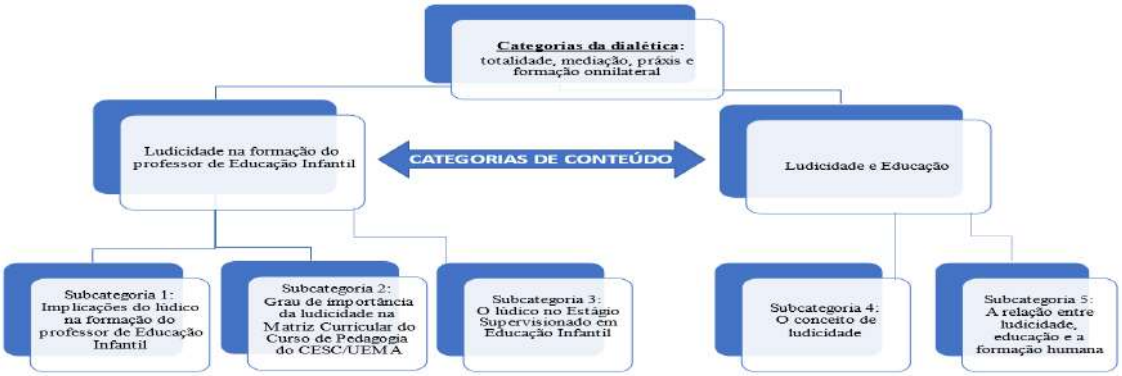
Metodologia

Após uma leitura mais aprofundada, sobre os dados manifestados nas entrevistas, elaboramos as categorias de conteúdo (MASSON, 2012) extraídas do próprio objeto, que ao serem analisadas à luz de categorias do método dialético (totalidade, mediação, práxis e formação omnilateral), previamente selecionadas, nos permitiu uma aproximação do objetivo geral da Tese, conforme expresso na introdução desse texto.

As entrevistas nos possibilitaram criar duas categorias de conteúdo e suas respectivas subcategorias. A primeira categoria foi denominada Ludicidade na Formação do Professor de Educação Infantil e a partir dela elaboramos três subcategorias: Implicações do Lúdico na Formação do Professor de Educação Infantil, Grau de Importância da Ludicidade na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, O Lúdico no Estágio Supervisionado em Educação Infantil. E a segunda categoria a nomeamos como Ludicidade e Educação e dela elaboramos duas subcategorias: O Conceito de Ludicidade e A Relação entre Ludicidade, Educação e Formação Humana.

Vejamos na figura abaixo uma síntese das categorias de análise dos dados da pesquisa.

Figura – Síntese das categorias de análise dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora. Data: 05.09.2022

Á luz das categorias dialéticas elencadas – totalidade, mediação, práxis, formação omnilateral – optamos por observar, descrever e interpretar os ditos e os não ditos, o sentido que se expressa numa palavra, num gesto, num olhar ou em uma frase inteira, ao tempo em que estamos analisando todo o material transcrito das entrevistas narradas.

Assim, tomando a dialética como método de análise, mediante suas categorias, também entendemos que as implicações manifestadas e expressas pelos/as professores e pelas alunas formam uma totalidade que faz parte de outra totalidade maior – o curso de Pedagogia – enquanto totalidade de totalidades marcadas por contradições atuais ou já superadas (CURY, 1985), as implicações do lúdico se expressam nos nexos, mediações e múltiplas determinações desse contexto. Assim, a forma como professores/as e alunos/as do curso de Pedagogia entendem a ludicidade, como pensam as políticas internas e externas da instituição, as decisões tomadas acerca da formação lúdica, as vontades individuais e coletivas, dentre tantas outras determinações, todo esse estado de coisas medeiam objetiva e subjetivamente esse campo formativo.

Discussão dos dados

Conforme a Teoria Histórico-Cultural-THC a brincadeira/o lúdico assume um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança, influenciando consideravelmente suas relações com mundo exterior, sendo a linguagem imprescindível à construção dos conceitos infantis, por sua implicação na constituição do pensamento. Para Vygotsky (1991), é

por meio do lúdico, do brincar e do jogo de faz de conta, em especial, que a criança aprende a operar, pela intermediação da linguagem, com o significado das coisas, dando um importante passo em direção ao pensamento conceitual que é baseado no significado das coisas, dos instrumentos, das situações da vida real, mas, isso não se dar de uma hora para a outra, nem tão pouco por um processo de "osmose", digamos assim, precisa ser aprendido sistematicamente. Desse modo, pela natureza lúdica do brinquedo, da brincadeira e do jogo, esses elementos não podem ser preteridos do processo de desenvolvimento da criança.

É inegável o fato de que a ludicidade é um elemento de grande importância para o desenvolvimento integral das crianças, desenvolvendo-se por meio dela, o seu conhecimento e sua compreensão de mundo, sendo que, de forma sistemática e intencional, acontece principalmente na Educação Infantil, depreendendo daí, que a formação (inicial/continuada) do professor dessa etapa de ensino necessita de embasamento teórico e prático na perspectiva da ludicidade, enquanto conhecimento curricular, pedagógico e formativo.

Assim, no contexto desta investigação procuramos saber dos/as professores/as colaboradores quais implicações o lúdico exerce na formação do graduando do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, sendo que, pelos limites que este texto suporta, vamos apresentar de forma exemplificadora e sucinta, as narrativas de apenas uma das professoras colaboradoras da pesquisa.

Vejamos no excerto abaixo as expressões da professora Morais:

> Então assim, se a gente for pensar nessas implicações – eu não posso pensar nessas implicações Marinalva, [...] sem pensar nas teorias que estão sendo desenvolvidas para isso né? Então eu vou até fazer essa ressalva – porque **quando a gente elaborou ali em 2018 o Projeto Pedagógico do Curso e a gente estava ali com Laboratório Lúdico Pedagógico, né? Pensando no Laboratório como esse espaço de aprendizagem do pedagogo, para essa formação, sobretudo, no campo da educação infantil, nós pensamos uma disciplina, naquela época em 2018 que é a Ludicidade e Educação, [...] a gente pensou essa disciplina como uma disciplina que fosse dar suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento das ações relacionadas ao laboratório e visse vessa né?** Então, a gente pensou nessas estratégias, mas também a partir de uma teoria, não era qualquer teoria, a gente pensou essa formação a partir da teoria Histórico-Cultural como uma teoria que a gente acredita que é a mais refinada no sentido de compreender a ludicidade na relação da formação humana, não apenas como um mero divertimento [...]. **Pensávamos então, que o Laboratório e essa disciplina pudessem trazer essas implicações mais aprofundadas para a formação do pedagogo né? E aí, [...] a gente não tem observado esse trabalho acontecer.** Assim, por quê? (*a professora faz uma pequena pausa na sua fala e fica pensativa, depois continua)* exatamente porque a gente tem hoje um espaço físico, o do Laboratório, temos a disciplina Ludicidade e Educação,

> **mas nós ainda não nos apropriamos concretamente da teoria para pensar a ludicidade a partir de um outro olhar, para pensar a ludicidade a partir dessa formação humana e possibilitando cada vez mais implicações concretas, mais formativas pra formação do pedagogo nesse campo.**

Entendemos, conforme nosso referencial teórico-metodológico, que pelo movimento da mediação e totalidade, as implicações do lúdico na formação do professor denotam um fazer docente e um pensar a prática educativa na perspectiva da práxis, uma práxis revolucionária e transformadora da formação (VÁZQUEZ, 2011), tanto no âmbito da formação profissional do docente, quanto na formação humana, omnilateral, que se realiza, como possibilidade, no contexto da educação básica, notadamente a infantil.

Desse modo, ao analisarmos a narrativa da professora Morais, observamos dois aspectos significativos (Ludicidade e Educação/ Laboratório Lúdico Pedagógico), no âmbito das políticas internas da instituição, que os caracterizamos como implicações lúdicas favoráveis à possibilidade de uma formação omnilateral desse alunado que se forma professor/a de Educação Infantil no curso de Pedagogia do CESC. Explicando melhor, observamos que na ocasião da reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no ano de 2018, foi incluída a disciplina Ludicidade e Educação na sua matriz curricular, fato esse, também reafirmado por nós, ao tempo em que participamos dessa reelaboração, na condição de professora da instituição, sendo ainda constatado no documento norteador do curso, o PPCP-2018, no momento da nossa análise documental.

Nestes termos, Morais afirma que essa disciplina ao ser pensada para o curso de Pedagogia, também foi pensada no sentido de dar uma sustentação teórico-prática às ações lúdico-pedagógicas a serem desenvolvidas no Laboratório Lúdico Pedagógico-LALUP, espaço esse também inaugurado em 2018.

A partir da análise empreendida, também percebemos fragilidades que se contrapõem às intencionalidades mencionadas acima, denotando daí necessidades formativas desse grupo professoral. Pois, segundo os/as professores/as colaboradores/as, essas implicações lúdico-formativas almejadas na implantação tanto da disciplina Ludicidade e Educação quanto do LALUP, ainda não são percebidas no trabalho do professor e consequentemente na formação do graduando. Isso fica muito claro na narrativa de Morais quando essa professora explicita em sua narrativa a necessidade da referida disciplina no currículo do curso e sua relação com o

Laboratório, como um conjunto de ações que implicaria em uma formação docente lúdica pautada e fortalecida nos princípios da Teoria Histórico-Cultural-THC, pois, entende que essa teoria é "a mais refinada" e a que mais responde ao entendimento de que a ludicidade contribui para a formação humana. Porém, apesar da sua defesa a favor da compreensão da ludicidade sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural como base para a formação do/a pedagogo/a, ela é taxativa em afirmar que ainda não é perceptível o desenvolvimento do trabalho pedagógico nessa perspectiva teórica.

Para a referida professora falta apropriação teórica por parte dos professores que compõem o quadro docente do CESC/UEMA, e assim, volta a reforçar a necessidade formativa nessa base professoral quando afirma: "nós ainda não nos apropriamos concretamente da teoria para pensar a ludicidade a partir de um outro olhar, para pensar a ludicidade a partir dessa formação humana e possibilitando cada vez mais implicações concretas, mais formativa pra formação do pedagogo nesse campo". Com isso, afirmamos que a pesquisa sinalizou para a possibilidade de estudos futuros, desta epistemologia no contexto do curso de Pedagogia do CESC.

Conclusões

Nossas considerações finais nos levam a arrematar a ideia de que a pesquisa apontou que no contexto do curso de Pedagogia do CESC/UEMA o componente ludicidade implica/implicou consideravelmente a formação do graduando desse curso, possivelmente, futuro/a professor/a de Educação Infantil.

Percebemos também que as implicações manifestas, especialmente nas narrativas, não são frutos de ações aleatórias, nem tampouco intempestivas e sem planejamento, pois, ao analisarmos o currículo do referido curso, a partir de documentos normativos e orientadores, mais especificamente o PPCP-2018, esse documento aponta a ludicidade com componente formativo do curso, em diversos eixos do currículo.

Porém, a pesquisa também apontou algumas fragilidades e rupturas nessa formação, tanto a nível teórico quanto prático, com indicativo de desenvolvimento de outras pesquisas e intervenções no próprio currículo do curso.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

MASSON, G. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa Sobre Políticas Educacionais. *In:* Reunião da ANPEd Sul, 9, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais...**, Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012, p. 1-15. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126. Acesso em: 26 jun. 2020.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O ADOECIMENTO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM: DADOS EPIDEMIOLÓGICOS PÓS-PANDEMIA DO CORONAVÍRUS SARS-COV-2.

Julienne Edienne Pereira Pantoja Monteiro –UFPA/juliennepereira@hotmail.com
Maria da Conceição dos Santos Costa – UFPA/ concita.ufpa@gmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O texto tem como objetivo analisar os dados epidemiológicos da Rede Municipal de Educação de Belém-RME, no ano de 2022, afim de demonstrar a realidade da rede, no que se refere ao adoecimento dos docentes pós-pandemia do coronavírus SARS-CoV-2. A metodologia adotada, se caracteriza como de abordagem qualitativa, assentada no materialismo histórico-dialético, a partir do relatório anual emitido pela Secretaria Municipal de Educação de Belém. Os resultados revelam a incidência de 02 patologias, as doenças do sistema osteomioarticulares e os transtornos mentais/depressão; também aponta para um quantitativo expressivo e alarmante de adoecimento docente na rede. Conclui-se da importância em evidenciar e discutir acerca do quadro epidemiológico dos educadores, pois demonstram as patologias que mais acometem os educadores e quais estratégias podem ser tomadas diante dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Adoecimento; Trabalho Docente; Educação Pública; Pandemia.

Introdução

A literatura atual vem apresentando uma vasta quantidade de estudos sobre o trabalho docente em suas muitas interfaces. Uma destas interfaces está relacionada diretamente ao adoecimento docente nas etapas e modalidades de ensinos no Brasil. Novas demandas de exigências e novos encargos, de cunho imediatista e capitalista, implica que "[...] o professor se veja submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar trabalhadores. O/a aluno/a passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho". Gerando uma série de acúmulos que por sua vez geram adoecimento físico, psicológico e mental para esses profissionais (FRANCELINO, 2003, p. 136).

Segundo o Ministério da Saúde[7], o Brasil teve 706.531 (Setecentos e sei mil, quinhentos e trinta e um) óbitos de brasileiros/as ocasionados em decorrência da pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2. Uma tragédia para o mundo, neste caso uma pandemia global, pode ter influência direta ou indireta no trabalho e adoecimento de um modo geral, os/as professores/as e o trabalho desenvolvido por estes/as, não fogem a esta realidade. A pandemia afetou a forma de viver e

7 Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.Acesso em: 26 out. 2023.

trabalho, maximizou as condições precárias de trabalho já existentes no cenário mundial, Antunes (2022, p.21) a respeito disso destaca "Foi no solo da crise estrutural que pandemia se proliferou intensamente, levando à morte de milhões de pessoas em todo mundo, além de desempregar milhões de trabalhadores e trabalhadoras".

Na educação pública, o adoecer, é um verbo muito presente, infelizmente, no dia a dia dos/as docentes e ainda de outros profissionais da educação, seja em decorrência da intensificação do trabalho, com jornadas intensas e cansativas, seja ainda a cobrança da comunidade escolar, a ausência ou insuficiência de recurso pedagógicos, e ainda o medo de retornar ao espaço de trabalho no contexto pandêmico e mesmo após. A respeito da intensificação do trabalho, Dal Rosso (2008, p.20) afirma que "Sempre que falamos em intensidade do trabalho partimos da análise de quem trabalha, isto é, do trabalhador. Dele é exigido algo a mais, um empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psiquicamente, ou alguma combinação desses três elementos".

Nessa perspectiva e considerando os muitos fatores que geram o adoecimento do/a professor/a, busco compreender como questão geral: após o período de isolamento e retorno as aulas presencias, como se apresenta o quadro epidemiológico na Rede Municipal de Educação de Belém? Quais patologias em maior prevalência na categoria docente no ano de 2022?

Metodologia

Metodologicamente organizamos este trabalho com aproximação aos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que analisa o fenômeno a partir das categorias do método, onde o uso de tais categorias passa a ser ferramenta para a compreensão da realidade do fenômeno (Kosik, 2011). Utilizamos para tal análise os dados epidemiológicos disponibilizados pela RME[8] de Belém, correspondente ao ano 2022, mapeando o quantitativo de adoecimentos em maior prevalência a partir dos distritos administrativos de Belém. O tratamento dos dados ocorreu a partir da análise quanti-qualitativa.

8 Os dados fazem parte do relatório anual, elaborado pela Núcleo de Atenção à Saúde do(a) Trabalhador(a) - NAST, uma coordenação que pertence ao Departamento de Recursos Humanos Secretaria Municipal de Educação de Belém - DERH/SEMEC.

Discussão dos dados

A Secretaria Municipal de Educação de Belém-SEMEC possui 4.269 servidores/ as efetivos/as, distribuídos/as em 201 espaços de trabalho[9], destes 3.166 são mulheres e 1.103 são homens. No relatório anual de 2022[10], elaborado pelo Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador (NAST), o perfil epidemiológico da RME aponta que a licença saúde[11] representa o primeiro lugar com 78,65% dos afastamentos, conforme a tabela abaixo:

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO ABSOLUTA E PERCENTUAL DO Nº DE DOCUMENTOS DE ACORDO COM OS TIPOS DE AFASTAMENTOS MÉDICOS.

SEMEC GERAL – 2022		
Tipos de Afastamento	**Quant. de Documentos**	**%**
Licença Acompanhamento	28	2,60%
Licença Saúde	910	78,65%
Readaptação Provisória	136	12,60%
Readaptação Definitiva	20	1,77%
Incapacidade Definitiva	16	1,59%
PCD	62	2,79%
Total 1.172 100%	1.172	100%

Fonte: Relatório anual NAST/SEMEC 2022

As duas categorias mais acometidas são as/os professoras/es licenciadas/os com 47,15% e agentes de serviços gerais com 25,16%. É importante pontuar, que o relatório não informa o quantitativo percentual de adoecimento dos/as professores/as pedagógicos[12], ou seja, o número de docentes adoecidos é maior, no entanto se considerarmos apenas a categoria de professores licenciados, o percentual já corresponde a praticamente metade de todos os adoecimentos na RME. Um dado alarmante e extremamente significativo destro da discussão a respeito da saúde e trabalho docente.

Exige-se do/a docente o desempenho de as diversas atividades para além da função em docência, são inúmeras as cobranças internas e externas, pressão por melhores resultados por meio de provas, Oliveira (2018, p.47) pontua a respeito dessa restruturação da profissão docente: "[...] observa-se a intensificação das atividades em escalas diferentes e a incorporação de lógicas próprias da organização capitalista na gestão da escola pública".

9 Escolas, Unidades pedagógicas, Unidades de Educação Infantil, anexos, Diretorias e Departamentos da SEMEC/Sede.

10 O ano de 2021, os maiores agravos na área relativa aos ossos e as articulações, até o ano de 2021. No entanto, em 2022 o adoecimento mental, com 273 servidores/as adoecidos/as, tornou-se a maior causa de afastamento do trabalho na Secretaria Municipal de Educação.

11 Afastamento ao trabalho que refere ao adoecimento do/a próprio/a servidor/a.

12 Atuam na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo exigida a formação em magistério, nível médio. No entanto este cargo não é mais ofertado pela Prefeitura de Belém, foi substituído pelo cargo de Professores Licenciados Pleno em Pedagogia.

O relatório anual de 2022, elaborado pela equipe do NAST/SEMEC, aponta para as patologias que mais acometeram os/as servidores/as, sejam por licença saúde, readaptação provisória ou definitiva, foram as doenças do sistema osteomioarticulares[13] e os transtornos mentais/depressão[14], ambos com 27%. No quadro abaixo, na análise distrital[15] do perfil epidemiológico de 2022 aponta a patologia em maior incidência em cada distrito:

TABELA 2 – ANÁLISE DISTRITAL POR ADOECIMENTO EM MAIOR INCIDÊNCIA EM 2022

Distrito	Adoecimento
DABEL	Transtornos Mentais/ Depressão
DABEN	Sistema Osteomioarticular
DAENT	Transtornos Mentais/ Depressão
DAGUA	Sistema Osteomioarticular
DAICO	Transtornos Mentais/ Depressão
DAMOS	Transtornos Mentais/ Depressão
DAOUT	Transtornos Mentais/ Depressão / Sistema Osteomioarticular
DASAC	Transtornos Mentais/ Depressão

Fonte: Relatório anual NAST/SEMEC 2022

Os dados apresentados, são resultados de processos intensificados na pandemia, com docentes imersos em um contexto educacional totalmente novo, imposto pela Pandemia, com aulas remotas, muitas sem nenhum suporte tecnológico, excessos reuniões virtuais, a perda da privacidade com a intensidade de grupos no WhatsApp, ou seja, o trabalho invadiu o lar, momentos de descanso, finais de semana, feriados e fora do horário habitual. A respeito disto, em sua dissertação, Matos (2022, p. 22) pontua:

> Impuseram-se aos professores, durante o isolamento, novidades e necessidades que remodelaram o contexto social com o qual estavam habituados. A nova realidade resultou na ressignificação de tempos e espaços, em um movimento que pode ter causado – ou, em determinados casos, potencializado – sofrimentos, angústias e limitações.

Quanto ao desenvolvimento de agravos à saúde, relacionados de forma direta ou indireta ao espaço laboral, os quais geram adoecimento ao trabalhador, Macedo (2017, p. 46) afirma "A

13 Os distúrbios osteomusculares (DOM) caracterizam se pela ocorrência de lesões nos músculos, tendões, articulações, ligamentos, ossos, nervos e o sistema vascular1, podendo prejudicar o sistema osteomuscular e provocando desequilíbrio funcional. (Soares et al., 2019, p. 416).

14 Os transtornos mentais são agravos de saúde altamente prevalentes na sociedade atual. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), transtornos mentais como depressão, abuso de álcool, transtorno bipolar e esquizofrenia se encontram entre as 20 principais causas de incapacidade. (Viapiana, Gomes, Albuquerque, 2018, p.176)

15 A SEMEC está organizada em 08 distritos administrativos: DABEL, DAGUA, DAENT, DASAC, DABEN, DAICO, DAOUT e DAMOS.

jornada de trabalho invade a vida privada. O tempo de lazer fica cada vez menor. O trabalho aprisiona a própria vida. Ocorre desgaste físico e emocional".

A pandemia retirou momentos de lazer, trabalho, descanso e sociabilidade de todos/as, no entanto ao/a professor/a, cujo trabalho já era intenso e precário, acrescentou mais jornadas de trabalho, sobrecarga mental e física, cobranças e uma adequação tecnológica / material sob responsabilidade dos/as docentes.

Conclusões

Mudanças a nível local e mundial ocorrem a todo momento, sejam elas econômicas, culturais, sociais ou ainda com fenômenos de ordem sanitária, como a pandemia da COVID-19, que refletem diretamente no ambiente escolar e consequentemente na saúde docente.

Evidenciar o quadro epidemiológico dos/as educadores é de suma importância para as pesquisas e redes de ensinos, pois demonstram quais patologias mais acometem os/as educadores/as, e quais estratégias podem ser tomadas diante dos resultados obtidos para ações efetivas de políticas públicas em torno da saúde docente.

O estudo revelou que no ano de 2022, considerando o tempo decorrido desde o início da Pandemia Covid-19 em 2020, um quadro epidemiológico de professores/as adoecidos e é preocupante o índice de adoecimento mental na rede, tendo em vista o preconceito e sofrimento que estes/as educadores/as vivenciam, muitas vezes de forma isolada.

O trabalho desenvolvido por docentes, é singular, com suas próprias demandas, limites e dificuldades, que vão além do espaço físico escolar, envolvem questões de políticas públicas, não apenas de educação, mas em saúde, segurança, é um debate intersetorial e multidisciplinar, pois envolve várias áreas de conhecimento e construção de unidades em defesa da valorização e condições de trabalho para os docentes.

Portanto, evidenciar o cenário de adoecimento na RME, reverbera em discussões a respeito da categoria trabalho docente, da condição do sujeito, do ser humano, que atua enquanto professor/a nas escolas públicas da RMB. Não se pode pontuar o desenvolvimento educacional, sem considerar o/a professor/a, sobretudo a saúde dele. É necessário fomentar essa

e outras discussões a respeito do adoecimento docente, a fim de não normalizar e tão pouco naturalizar este processo no meio educacional.

Referências

ANTUNES, R. **Capitalismo Pandêmico**.1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

COVID-19 NO BRASIL. Covid-19 No Brasil, 2023.Página Inicial. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 26 de out. de 2023.

FRANCELINO, S. M. R. L. **As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente**. In: LEÃO, I.B. Educação e psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Editora UFMS, 2003. p. 121-144.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

MACEDO, A. F. R. **Processo saúde-doença do docente de universidade pública:** Inquietações sobre o sofrimento psíquico na UFU. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MATOS, R. S. **Processos psicossociais de sofrimento e adoecimento em professores da rede pública de São Paulo durante a pandemia**. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

ROSSO, S. D. **Mais trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008

Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. 2022. **Relatório anual do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador - NAST**. Belém-Pa.

SOARES, C. O *et al*. Fatores de prevenção de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho: revisão narrativa. **Rev Bras Med Trab**., São Paulo, v.17, n.3, p.415-30, 2019.

VIAPIANA, V. N; GOMES, R. M; ALBUQUERQUE G. S. C. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Saúde Debate**, Rio De Janeiro, v. 42, n. 4, p. 175-186, dez.2018

PNE E TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

Karina Cristiane Da C. Lira- UFPA- Brasil/ karinalira.ufpa@hotmail.com
Maria da Conceição dos S. Costa- UFPA/ Brasil/concita.ufpa@gmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O presente estudo aborda o Trabalho docente articulado a uma análise do PNE. A pesquisa tem como objetivo analisar a configuração do trabalho docente na educação básica nas perspectivas indicadas no PNE, bem como verificar o real panorama de cumprimento das metas que tratam a valorização e formação do magistério. Nosso estudo parte da seguinte questão: Como tem se configurado o trabalho docente na educação básica nas perspectivas indicadas no Plano Nacional de Educação? Realizamos uma análise documental, articulados a uma abordagem qualitativa, com fundamentos do materialismo histórico-dialético. Concluímos que a situação real e as perspectivas de execução do PNE estão muito aquém do esperado. O balanço realizado demonstrou o não cumprimento mínimo e o retrocesso em vários quesitos.

Palavras-chave: PNE; Trabalho docente, Valorização; Formação Docente

Introdução

O presente estudo faz parte do curso de mestrado do programa de pós-graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará/ UFPA. O estudo está vinculado à linha de pesquisa ***formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais.*** Esta pesquisa encontra-se em andamento, e parte da seguinte questão norteadora: Como tem se configurado o trabalho docente na educação básica nas perspectivas indicadas no Plano Nacional de Educação (2014), destacando o real panorama de execução do PNE e considerando o que foi estipulado no plano para as metas 15,16,17 e 18. Os objetivos da pesquisa são: Analisar a configuração do trabalho docente na educação básica nas perspectivas indicadas no PNE, e verificar o real panorama de cumprimento e execução das metas que tratam da valorização e formação do magistério.

Vale ressaltar que as reformas aplicadas a educação na atualidade têm refletido de maneira opressiva no trabalho docente, com fortes investidas no processo de despolitização dos professores, e negligenciando as precárias condições de trabalho, sobretudo na rede pública de ensino. A lógica da educação como mercadoria, trilhada pelo neoliberalismo, tem cada vez mais

afetado função social da escola e do professor, com sua lógica ideológica e econômica de reprodução do capital.

Nessa direção, Shiroma *et al* (2017, p.06) nos alerta que: "O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados". Tais reflexões nos possibilitam compreender que estamos vivendo um momento extremamente desafiador com a disputa pela hegemonia do pensamento conservador, aumento da desvalorização e precarização do trabalho docente, questionamentos sobre a importância da ciência, da escola pública, do conhecimento científico, entre outros movimentos anacrônicos de ordem inclusive civilizatória.

Neste cenário, que o trabalho docente sofre duramente com as intervenções do capital financeiro, pois seu interesse no setor educacional, tem como finalidade, obter lucros e consequentemente assegurar sua mão de obra futura, e a manutenção da submissão da classe trabalhadora a sua lógica excludente. A estratégia é ajustar às políticas educacionais aos setores produtivos, sob influência das ideias neoliberais, das grandes empresas e fundações.

Faz-se mister evidenciar que as próprias políticas e reformas educacionais implementadas nos últimos anos tem se apresentado na contramão do que originalmente se propôs PNE (Plano Nacional de Educação)**.** E é mediante a este contexto de contradições em que estão imersas as políticas educativas que buscamos problematizar o PNE. Hypolito (2015, p.521) analisa que o PNE "é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas". Assim, para o autor o PNE apresenta contradições porque ao mesmo tempo que defini financiamento para a educação pública, apresentam metas que seguem princípios que visam a parceria público-privado com suas políticas gerencialistas de avaliação. Mas, "em certos aspectos o PNE consegue expressar alguns anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública" (Hypolito, 2015, p.521).

Por conseguinte, e a partir das reflexões expostas até aqui, compreendemos que não podemos escapar dessa problematização, pois trazer para o cenário atual o debate sobre as reais demandas que envolvem o trabalho docente, é de suma importância, principalmente para evidenciar as ideologias imbricadas nas políticas gerencialistas, que tem orientado e feito recomendações ao sistema educacional Brasileiro.

Metodologia

Neste estudo, realizamos uma análise bibliográfica e documental, articulados a uma abordagem qualitativa, com fundamentos do materialismo histórico-dialético. Que segundo Masson (2007) contribui para desvelar o real e para uma possível modificação prática da realidade.

A pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira (2016) possibilita aproximações com as obras do tema em estudo. Já pesquisa documental, segundo a autora caracteriza-se pela busca de informações em documentos que ainda não receberam nenhum tratamento científico, por isso requer uma análise cuidadosa. Deste modo, visamos dar maior precisão aos dados coletados a fim de analisá-los com base na realidade concreta.

Uma análise sobre as metas referentes aos profissionais do magistério no PNE: valorização e formação docente

O plano nacional de educação é um documento criado pela lei 13.005/2014, um marco nas políticas educacionais no Brasil, o qual afirma o direito a educação já expressos em documentos oficiais como a própria constituição de 1988 e a Lei de diretrizes e bases da educação de 1996. O documento ainda está vigência, pois sua duração é decenal. A criação do PNE (2014) é uma marca nas políticas educacionais, pois "um aspecto basilar é que suas metas definem patamares objetivos a serem atingidos pela educação brasileira" (PNE, 2014, p.10). E explicita entre seus os objetivos:

> A universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, o aperfeiçoamento das políticas inclusivas, a qualificação e a valorização dos profissionais da educação e dos docentes (BRASIL, 2014, p.10).

No documento são apresentadas 20 metas e as estratégias para o acompanhamento dos objetivos propostos para a educação brasileira. "As metas são definidas como as demarcações do que se espera alcançar. Já as estratégias descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas" Brasil (2014, p.12). E devem ocorrer em regime de colaboração entre os entes federativos e a sociedade civil, visando sobretudo, "o

direito a educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania" (BRASIL, 2014, p. 9).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) atua no monitoramento e avaliação do plano, cuja sua principal função é: "elaboração de diagnósticos, pesquisas e recomendações amparadas nos indicadores e nas avaliações da educação básica e superior", (BRASIL, 2014, p. 14). Além disso, o PNE (2014) é organizado em dez diretrizes que conforme o documento, são transversais a todas a metas, e categorizados em cinco grupos. Tais grupos buscam sintetizar os grandes desafios educacionais. No caso do magistério, as diretrizes giram em torno das metas 15,16,17 e 18 que tratam no Inciso IX – Valorização dos (as) profissionais da educação.

Recentemente, foi divulgado o balanço do Plano Nacional de Educação pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação[16] (2023). O documento buscou evidenciar a atual situação da educação brasileira, em particular avaliar o que foi cumprido e o que ainda falta cumprir das metas propostas pelo o PNE. Sabemos que a vigência do documento se encerra no próximo ano-2024, e por isso, buscamos evidenciar este balanço, principalmente, destacando as metas especificas relacionadas a diretriz voltada para a valorização magistério. O documento, além de demostrar se houve o cumprimento, pondera os retrocessos em vários quesitos do setor educacional. Acompanharemos a seguir de forma resumida as metas 15, 16,17 e 18 de acordo com o PNE, e a análise sintética sobre os dados.

Meta 15

*"Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de **1 ano** de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam".*

Tabela 1-Proporção de docências com professores cuja a formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

ETAPA	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ed.infantil	44.2	44.6	44.6	48.1	49.9	54.8	58.6	60.7	62.0
Anos iniciais	56.6	57.0	59.0	60.6	63.1	66.1	58.6	71.2	73.8

[16] A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil. A missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil.

Anos finais	49.5	48.9	50.9	49.9	51.7	53.2	69.6	58.5	59.9
Ens. Médio	59.5	58.9	60.4	61.0	61.9	63.3	56.7	66.6	67.6

Fonte: Elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação- Balanço do Plano Nacional de Educação – 2023

O objetivo da meta 15 é o alcance de 100% na formação em nível superior de professores e professoras da educação básica. E como podemos perceber o aumento neste quesito foi pouco, considerando o tempo proposto no documento. Os percentuais de crescimento por ano giraram em torno de 2,2 % para os professores de educação infantil e séries iniciais. Já nas etapas seguintes a porcentagem é ainda menor, cerca de 1,4% e com constantes oscilações, conforme expresso no balanço.

Meta 16

"Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todas e todos as (os) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino".

Tabela 2- Percentual de professores da Educação Básica com Pós-Graduação (%)

2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
31.4	32.9	34.6	36.6	37.2	41.3	43.4	44.7	47,4

Fonte: Censo da educação básica/INEP/MEC-(2013-2024)

A meta 16 foi cumprida parcialmente, porém, ressaltamos que o PNE expressa que essa formação deve ocorrer na pós-graduação stricto sensu a nível de (mestrado e doutorado). Porém, o que temos observamos é o crescimento da pós-graduação lato senso em universidades particulares predominando o campo da formação docente com seus programas de especialização. Shiroma et. al (2017) nos alerta para desmonte da formação do magistério nas instituições públicas em nível superior passadas às mãos de empresas privadas, que por meio do discurso de compromisso social, adorna a formação de professores como sua principal mercadoria.

Meta 17

Valorizar as (os) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio das (os) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência deste PNE.

Tabela-3. Rendimento médio dos docentes com ensino superior completo nas redes públicas

2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
70.5	72.7	71.5	75.1	76.7	78.5	81.2	82.5	82.6

Fonte: Fonte: Censo da educação básica/INEP/MEC-(2013-2024)

De acordo com o balanço realizado pela campanha nacional pelo direito à educação, a meta de equiparar o salário médio dos professores com os demais profissionais com escolaridade equivalente, não foi cumprida no prazo, e ainda apresentou retrocesso e crescimento mínimo nos anos seguintes. Conforme documento mencionado acima, sem alterações do padrão de evolução dos rendimentos é possível que até o final de vigência do PNE a situação permaneça irregular.

Meta 18

"Valorizar as (os) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio das (os) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do ***sexto ano*** *da vigência deste PNE".*

Tabela 4-Cumprimento de requisito das metas 18

	Unidades federativas		*Município*	
	2018	2021	*2018*	*2021*
Possui plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério	100%	100%	95.7%	96.3%
Possui plano de carreira vigente para profissionais da educação não docentes	81.5%	81.5%	38.8%	42.1%
Prevê limite máximo de 2/3 da carga horária docente em atividade de interação com o educando	85.2%	85.2%	74.2%	79.8%
Piso salarial da carreira do magistério público	70.4%	59.3%	74.2%	60.1%
Cumprem todos os requisitos acima	55.6%	48.1%	24.4%	22.5%

Fonte: Elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação- 2023

Segundo, análise realizada pela campanha Nacional pelo direito a educação, observamos a dificuldades nos avanços no tange os objetivos na meta 18, sobretudo no que se refere as condições mínimas de trabalho. Chama-nos a atenção os aspectos referentes a ao plano de carreira da esfera municipal dos não docentes, que tiveram um aumento insuficiente neste quesito. Outro ponto evidenciado é o retrocesso referente ao piso salarial do magistério em ambos os entes federativos, que apresentam queda na evolução e atraso no cumprimento do piso. Por fim, o documento nas considerações critica a ausência de dados adequadamente atualizado e sistematizados nesta meta, sendo necessário uma coleta bienal das informações

para as correções e monitoramento dos dados.

Em síntese, as políticas de valorização docente, formação profissional, foco de análise de nosso estudo, ainda carecem de atenção, investimento e melhores condições de trabalho. Nas palavras de Hypolito (2015), urge a necessidade de investimento em políticas que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho digno, atrativo e prestigioso. O que só será possível com investimento responsável na educação pública, com a valorização do magistério e garantias mínimas de qualidade.

Conclusões

Ao analisarmos o PNE em termos de políticas educacionais, concluímos que a situação real e as perspectivas de execução do plano estão muito aquém do esperado. O não cumprimento mínimo das ações previstas no prazo estipulado, demostram que a educação no Brasil, ainda não é colocada em termos práticos como prioridade nas políticas públicas para a população brasileira.

Ademais, não podemos deixar de enfatizar o grande assédio de instituições privadas, como *think tanks*, fundações, institutos com fins lucrativos ou não, "interessados" na educação. Os mesmos têm operado na atual organização do setor educacional, sobretudo influenciando diretamente a formação de professores, e o trabalho docente em sua totalidade. O interesse é promover formação para os professores, através de capacitações aligeiradas e fragmentadas como aponta Shiroma et al. (2017), onde há um forte intento na desqualificação e desprofissionalização do professor, no sentido de torná-lo menos intelectual e mais pragmático, conduzindo-os para uma lógica do saber fazer, e para uma pedagogia voltada para gerar consenso da classe trabalhadora a lógica do capital.

Na contramão das ideias privatistas na educação também se apresentam intervenções contra- hegemônicas, com luta e resistência de diversos setores da sociedade civil: Professores, movimentos sociais, sindicatos, e universidades públicas. Que tem na educação o compromisso com a formação do pensamento crítico da classe trabalhadora, com a intelectualidade docente, e pela luta ao direito a educação pública de qualidade. Assim, concluímos, com o seguinte excerto sobre a educação e o PNE. "É uma luta por hegemonia, por controle de significados,

por controle do sentido das políticas. O PNE pode ser o que está sendo ou o que queiramos que seja" (HYPOLITO ,2015, p. 532).

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, 2015.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023. **Balanço do Plano Nacional de educação**. Disponível em: https://campanha.org.br . Acesso em: 20 de outubro de 2023.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. **Trabalho Docente e o Novo Plano nacional de Educação:** Valorização, formação e condições de trabalho. Card. Cedes, Campinas, v.35, n° 97, p.517-534, set-dez, 2015.

MASSON, Gisele. **Materialismo Histórico e dialético:** Uma discussão sobre as categorias centrais. Práxis educativa, ponta Grossa, PR, v.2, n.2, p.105-114 jul-dez,2007.

OLIVEIRA, M.M de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. ed. Vozes, Petrópolis/ Rio de Janeiro, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A tragédia docente e suas faces**. in: EVANGELISTA, O. SEKI, A. K. (Org). **Formação de professores no Brasil.** Leituras e Contrapelos. 1°. São Paulo, 2017. (P. 17-49).

TENDÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

Barbara Araújo da Silva – UFPA/BRASIL/barbaralearaujo18@gmail.com
Maria da Conceição dos Santos Costa – UFPA/BRASIL/concita.ufpa@gmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Esse resumo tem o objetivo de analisar as tendências do trabalho docente em educação física (EF) sob as mudanças no mundo do trabalho. Tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, lançando mão de uma pesquisa bibliográfica. Identificamos que cada estágio do capitalismo gerou transformações no mundo do trabalho e a necessidade de uma formação para cada estágio; a EF está inserida nessa conjuntura, logo, modos de organização do trabalho caracterizaram cada tendência: o médico-higienismo na gênese da EF; a esportivização a partir da década de 40; e a secundarização da EF escolar e a predominância do *fitness* sob a égide neoliberal. Portanto, as mudanças no mundo do trabalho direcionam o trabalho docente em EF determinando tendências que se alinham ao capital, mas há várias frentes de resistência que estão comprometidas com uma EF emancipadora.

Palavras-chave: Educação Física; Mundo do Trabalho; Trabalho Docente.

Introdução

O texto em tela está vinculado ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA), na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais; e pretende analisar as tendências do trabalho docente em educação física (EF) sob as mudanças atuais no mundo do trabalho.

O mundo do trabalho é configurado pelo "confronto da relação entre capital e trabalho", nos dá possibilidade de entender o trabalho para além das noções do mercado de trabalho, importante dizer que o mundo do trabalho não se opõe ao mercado de trabalho, mas se trata de uma discussão mais profunda do campo, sobre as "relações de poder entre burgueses e trabalhadores na luta de classes, da relação da exclusão e exploração que a atividade humana pode alcançar na relação capital" (Nozaki, 2004, p. 170).

Diante desses pressupostos, esse texto tem como pergunta problema: quais as tendências do trabalho docente em educação física sob as mudanças no mundo do trabalho? Para responder essa questão nos apoiaremos em autores que tratam da temática do estudo como: Carmen Soares (2012); Coletivo de Autores (1992); Ricardo Antunes (2020); Hajime Nozaki (2015);

Gaudêncio Frigotto (1995), configurando uma pesquisa bibliográfica, com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, "O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica [...], é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto" (Neto, 2011, p. 22).

O trabalho do professor/a está inserido na conjuntura capitalista, em que a retirada de direitos do trabalhador é expressa em lei (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) que prevê o aumento da jornada, consolida a terceirização, regulariza o trabalho remoto e o contrato temporário; em que o corte e bloqueio somam R$ 116 milhões do orçamento da CAPES[17] para incentivo à pesquisa; em um país que a pobreza é expressiva entre os trabalhadores/as e que 48% da população procura trabalho a mais de 5 meses (Dieese, 2022; 2023); e que o professor/a é o que possui a pior remuneração entre as profissões com nível superior[18] em instituições privadas.

Entendemos que

> O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (Oliveira, 2010, p. 1).

No que tange a EF, apontamos que ela é uma área do conhecimento que tematiza os conteúdos da cultura corporal: jogo, esporte, lutas, ginástica e a dança - e suas variações -. Entendendo-a como uma prática para a transformação e apreensão da expressão corporal, trabalhada de forma contextualizada e crítica (Coletivo de Autores, 1992).

Nesse sentido, é necessário situar o contexto que apontamos para a análise. O neoliberalismo se configura como um ataque - na primeira metade da década de 70, na crise pós-guerra - ao Estado de bem-estar social e ao movimento operário, visto como as raízes da crise; os neoliberais apontavam que o Estado estava com muitas despesas no campo social e os sindicatos com suas reivindicações destruíram a base da acumulação capitalista (Anderson, 1995).

Desenvolvimento

O trabalho com a EF, até a década de 70, era predominante na escola. A EF possui suas raízes na Europa, a partir dos ideais franceses - como própria expressão desse movimento - na

[17] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. https://ictpbr.com.br/2023/10/14/ictp-br-se-preocupa-com-situacao-da-capes/

[18] https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/10/17/veja-as-profissoes-com-os-piores-salarios-no-brasil-professor-de-pre-escola-lidera-a-lista.ghtml

constituição de uma nova forma de organização social, a sociedade do capital; contrapondo o ideário anterior, monárquico e feudal, de negação e/ou omissão do corpo. Ao longo dos séculos XVIII e XIX a ciência fundamentou-se, de forma hegemônica, na abordagem positivista, naturalizando a concepção de corpo a-histórico e é a partir do campo biológico, da anatomofisiologia que se explicará o ser humano e as desigualdades produzidas pelo novo sistema (Soares, 2012).

Segundo Frigotto (2010), as práticas educativas e seu caráter subordinado aos interesses capitalistas tomam formas diferente em cada estágio no modo de reprodução capitalista: a) capitalismo nascente no século XVIII os iluministas e liberalistas clássicos apontaram que precisavam formar a força de trabalho nos moldes da nova relação de produção, ao mesmo tempo que era imprescindível diferenciar o novo regime capitalista do antigo regime servil; b) capitalismo monopolista, no início do século XIX é caracterizado pela solidificação do capital e da estruturação dos sistemas de ensino que universalizam a escola dualista; e c) capitalismo transnacional em que ocorrem reformas educacionais, mudanças de perspectivas pedagógicas, massificação e elevação dos níveis de escolarização.

Na fase nascente do capital destacamos que na Europa, e posteriormente o mundo, passou pela Revolução Industrial (século XVIII) que conduziu a população europeia a um modo de vida degradante de fome, altos índices de mortalidade infantil, prostituição, epidemia de doenças, nesse cenário o moralismo burguês necessitava realizar nas camadas pobres uma assepsia social com dois pilares: a educação higiênica e a formação de hábitos morais, e é esse discurso que imbui a EF e a norteará.

Já no século XIX, a EF era comum a todos/as, mas os exercícios específicos para o desenvolvimento da elegância, do espírito, do organismo, com fins de induzir valores morais e gosto pelo trabalho físico eram destinados à elite, todavia, esse trabalho físico se centra na desenvoltura dos aspectos corporais, pois o trabalho físico produtivo era exercido pela massa, para os filhos da elite se reservava o trabalho intelectual (Soares, 2012). Perceba que nesse momento do capital a EF exerceu um papel hábil na sua consolidação baseado na divisão do trabalho, visto precisar de uma estratégia para libertar e domesticar paralelamente os corpos da classe trabalhadora.

Nos anos 30/40, estágio transacional do capital, a EF continua a ser central para o Estado e sociedade burguesa no que tange a formação da classe trabalhadora e a partir dessa década

ganha notoriedade nas políticas públicas. Se inicia também a nova tendência da EF, o esporte ocupa o centro do modelo que irá perpetuar o projeto de ordem social. O esporte irá, portanto, orientar as atividades no interior da escola e, além disso, mudará a relação entre professor/a-aluno/a, "[...] da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta" (Coletivo de Autores, 1992, p, 37).

É necessário destaque para a crise estrutural do capital que se deflagrou nos anos 70 e 80, a decadência do binômio taylorista-fordista exigiu a reorganização do capitalismo para manter sua hegemonia. Para superar o momento crítico, o capital precisou implementar um arcabouço neoliberal para responder à crise que se instalou e com isso intensificar a extração do *sobretrabalho*[19]. Nessa direção, o mercado internacional começa a incorporar (e avançar) o modelo nascido no Japão que apresenta uma acumulação intensiva, cujo trabalho seria polivalente, flexível, multifuncional, com controle do fluxo de produção e da gestão, configurando o sistema *just in time* (Antunes, 2020).

Nessa contextualidade, é pertinente apontar a disseminação da Teoria do Capital Humano nos países latinos e de Terceiro Mundo via organismos internacionais[20]. A centralidade dessa teoria está na relação da qualificação humana e a capacidade de produção, isto é, quanto mais conhecimento e habilidades uma pessoa adquire maior será a sua capacidade de trabalho e de produção, dessa forma, o capital humano se configura como um investimento rentável (Frigotto, 2010).

É na necessidade da formação do novo capital humano que a EF no auge da esportivização e tecnicismo terá papel de disciplinar o corpo dos filhos/as da classe trabalhadora para executar as funções necessárias ao mercado, submeter-se à flexibilidade do modo de acumulação. Esse funcionalismo dado à EF revela o ideário neoliberal que se espraia pelos setores da vida em sociedade.

Frizzo e Sousa (2019) apontam nesse sentido que "A EF, tendo como papel central a instrução física para participação cívica, remonta à ideia de "adestramento social", em que a potencialidade física deve ser instruída para corpos preparados para suportar a incerteza e a insegurança do mercado [...]" (p. 07).

---

[19] Ver Ricardo Antunes (2020) em que ele cita "Como o capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretrabalho, com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional." (p. 35)

[20] "São instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas." (Silva, 2010, p. 01)

Em meio a esse recuo do Estado e avanço privatista neoliberal, o trabalho docente em EF também sofreu reordenamento com a abertura do mercado do corpo ou das atividades físicas. Destaca-se que nesse momento histórico as academias se proliferaram no Brasil, o que demonstra a desresponsabilização do Estado em prover a manutenção básica da vida, enquanto direito social comum e expansão da iniciativa privada sob o pretexto da saúde (Farias Junior, 2001, apud Nozaki, 2015).

Nessa expansão dos campos de atuação do professor/a de EF emerge alguns pontos cruciais no campo do trabalho, Nozaki (2015) assinala que com as vagas nos mercados não escolares vem a decadência e desvalorização do magistério, a atratividade dos rendimentos e da flexibilização do campo não escolar em detrimento à estabilidade do serviço público.

O acompanhamento desse alargamento das margens do trabalho em EF é a precarização que espelha o operário da fábrica, da linha de montagem, a flexibilidade e intensificação vividos pelo operário é transmutado e materializado nos outros espaços da vida social, Borges (2022) pontua em relação à precarização do professor/a na academia que

> [...] o processo de precarização do trabalho pelo qual os professores que atuam no segmento fitness passam, não se difere do percebido pelos professores nas escolas, tais como: a necessidade de atuar em diversos locais, a extensa jornada de trabalho e horas extras não remuneradas. (p. 111)

Corroborando, Nozaki (2015) conclui que

> [...] é estratégia de gerência da crise do capital torna-se o *(o campo não escolar)* atrativo para a busca da força de trabalho. A busca de um novo mercado para o professor de Educação Física obedeceu à lógica de sua adequação ao modelo de trabalhador para a sociedade do trabalho precário e do desemprego [...]" (grifo nosso, p. 75).

Dessa forma, a EF apresenta algumas tendências que seguem as especificidades do mundo do trabalho no sistema capitalista, até a crise na década de 70/80 ela predominava na escola, tendendo para sua origem biológica, higiênica, posteriormente, conforme a necessidade das fábricas, para a esportivização e na expansão dos campos de atuação na década de 70/80, o neoliberalismo enxerga na EF escolar conteúdos secundários à formação nos novos moldes do capital, a direção nesse momento é o fitness, o personal trainer, o empreendedor.

Considerações Finais

O objetivo do texto em tela é analisar as tendências do trabalho docente em educação física (EF) sob as mudanças no mundo do trabalho. As tendências higiênica e moralista do século XVIII, a esportivização do século XIX, a mais recente secundarização da EF na escola e abertura de outros campos de atuação demonstram que a área exerceu um papel importante na consolidação e reprodução da sociedade do capital, por outro lado, é importante registrar que houve resistência, propostas de outra EF; destaque para o Coletivo de Autores que em 1992 lançam o livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" referência até os dias atuais para a formação de professores/as e de docentes na educação básica, propõe uma metodologia crítico-superadora baseada em intelectuais e teóricos da psicologia e educação progressistas com fundamentação no Materialismo Crítico Dialético.

Importante sintetizar que a partir da abertura do mercado do corpo na década de 80 e os seus desdobramentos, bem como os avanços desse mercado impulsionaram a construção de currículos de formação de professores/as que se alinhassem ao mercado, o exemplo mais recente é a Resolução do CNE/CES nº 06/2018 - um currículo produtor de formação fragmentada e desintelectualizante, nesse sentido destacamos a mobilização feita pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física[21].

Dessa forma, por um lado notamos os interesses capitalista/neoliberais da ciência positivista, da lógica biologizante e esportivista que a EF está imbuída e por outro demarcamos a resistência de grupos que estão comprometidos com outro projeto de educação física, outro projeto de sociedade, contra-hegemônico e emancipatório.

Referências

ANDERSON, P. O Balanço do neoliberalismo. *In* SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.*)* **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BORGES, A. F. **Mudanças no mundo do trabalho e formação profissional: um estudo sobre a interface entre o PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA e as condições de trabalho em academias de ginástica.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2022.

[21] Consultar https://mncref.blogspot.com/

BOTH, V. J. **Mudanças no Mundo do Trabalho e suas Mediações da Educação Física**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOZAKI, H. J. **EDUCAÇÃO FÍSICA E REORDENAMENTO NO MUNDO DO TRABALHO:** Mediações da regulamentação da profissão. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

NOZAKI, H. J. Políticas Educacionais no Movimento das Mudanças no Mundo do Trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. *In:* SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. **Conhecimento em Educação Física:** no movimento das mudanças no mundo do trabalho. Santa Maria: UFSM, 2015, p. 59-79.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SILVA, M.A. Organismos internacionais e a educação. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados. 1 ed. 1994.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Barbara Araújo da Silva - UFPA/BRASIL/barbaralearaujo18@gmail.com
Julienne Edienne Pereira Pantoja Monteiro - UFPA/juliennepereira@hotmail.com
Karina Cristiane da Costa Lira - UFPA/BRASIL/karinalira.ufpa@hotmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O resumo tem como objetivo analisar o Trabalho Docente no contexto da Nova Gestão Pública (NGP). Metodologicamente, se trata de uma pesquisa bibliográfica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Compreendemos que a NGP invadiu a educação nas últimas décadas e incorporou princípios e sistemas de organização empresarial nas escolas, com foco nos gestores/as e professores/as, as consequências para a condição do trabalho docente foi a intensificação da jornada e sobrecarga de trabalho, adoecimento da classe, bem como a alienação pelo sistema de bonificação que não prevê uma remuneração justa para a categoria. Por isso, reforçamos que é preciso fortalecer os coletivos e sindicatos para a reivindicação coletiva para resistir aos ditames neoliberais materializados atualmente pela NGP.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; Trabalho Docente; Gerencialismo Docente.

Introdução

O resumo em tela é uma construção coletiva em andamento oriunda dos estudos, reflexões e problematizações da disciplina obrigatória Formação de Professores da linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Também vinculamos esta produção ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF/UFPA). A intencionalidade desta comunicação é analisar o Trabalho Docente no contexto da Nova Gestão Pública.

A Nova Gestão Pública (NGP) constitui o arcabouço neoliberal emergido na década de 80 e proliferado em 90 com o governo de Margareth Thatcher no Reino Unido e outros representantes desse movimento nos países centrais e periféricos. A lógica neoliberal culpava os movimentos sindicais pela crise, os caracterizando como “parasitários” e como solução propuseram

> manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego (Anderson, 1995, p. 2).

Seguindo a lógica neoliberal, a NGP não pretende retirar o Estado do âmbito do serviço público, mas reformular os processos, o modo de organização do trabalho e o papel do Estado na gerência desses serviços. A NGP também pode ser entendida como uma forma de privatização, uma vez que o movimento de privatização pode acontecer tanto de forma exógena (mais direta, retira o caráter e serviço público) como endógena (o caráter e serviço continua sendo público, mas a organização dos processos é empresarial, privado), nessa perspectiva a NGP é um tipo de privatização endógena (Verger; Normand, 2015; Oliveira, 2018).

Nas últimas décadas, a NGP ocupou a agenda educacional global; tanto os governos de países centrais como periféricos incorporaram a NGP em vários setores do serviço público e a educação não ficou de fora. Destaque para a atuação dos Organismos Internacionais[22] que produzem documentos orientando principalmente a gestão escolar e o trabalho dos professores/as, outro ator importante nos debates educacionais é o empresariado que busca influenciar as políticas educacionais alinhando a produtividade do setor privado (Oliveira, 2018).

Para o desenvolvimento deste texto, lançamos mão da pesquisa bibliográfica acessando trabalhos importantes já realizados sobre o tema que nos fornecem dados relevantes para essa construção (Marconi; Lakatos, 2003), fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético que por meio da abstração extrai o objeto de uma totalidade para examiná-lo e busca sua essência (Netto, 2011).

Desenvolvimento

A NGP reestrutura a profissão docente, direciona o/a educador/a à uma jornada de trabalho mais intensa, sob pressão das provas avaliadoras[23], além de designar a este/a educador/a tarefas para além da função docente, com a justificativa de um/a profissional "polivalente", no entanto o que de fato ocorre é uma sobrecarga de trabalho, conforme Oliveira (2018, p.47) aponta quando diz: " [...] observa-se a intensificação das atividades em escalas diferentes e a incorporação de lógicas próprias da organização capitalista na gestão da escola pública."

A respeito da intensificação do trabalho, dessa nova conjuntura imposta pela NGP aos/as

[22] São instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. (Silva, 2010, p. 1)

[23] A exemplo da provinha Brasil, que avalia a alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas.

trabalhadores/as da educação, em especial ao/a professor/a dado as especificidades desta função, as jornadas de trabalho que ultrapassam os limites físicos da escola, invadindo a privacidade deste/a educador/a, é capaz de gerar um outro processo dentro da categoria docente: o adoecimento, para Dal Rosso (2008, p.136) "a elevação da carga de trabalho que é observada nos dias de hoje e que se expande como uma onda com características diferenciadas por ramos de atividade produz efeitos sobre os corpos dos trabalhadores". A pressão por alcançar melhores e maiores resultados, a competição entre os pares gerada por esta nova concepção de fazer a educação aos moldes empresariais, onde o ser humano é tido como mercadoria/número, dentre tantos outros fatores, torna-se um meio catalisador para o desenvolvimento do adoecimento entre os/as docentes.

O adoecimento docente, dentro desse sistema que busca "qualidade" sem considerar as individualidades, as diferenças socioeconômicas, as diversidades demográficas, imputa ao/a professor/a responsabilidades que fogem às especificidades da profissão docente, e um dos resultados desse processo que massifica o/a educador/a é o adoecimento. Dados epidemiológicos da Rede Municipal de Belém no ano de 2022, informam que dentre todas as categorias de trabalhadores/as da educação na rede, um quantitativo de 47,15% refere-se aos/as professores/as licenciados/as, ou seja, no que tange ao adoecimento quase metade do total de adoecimento é de professores/as.

O sentimento de solidariedade entre os pares, a identificação como classe trabalhadora em luta contra o sistema opressor capitalista, dentro desse contexto da NGP, com mudanças sutis no interior da classe promove um abalo expressivo para o/a trabalhador/a, conforme pontua Antunes (2018, p.137):

> A ofensiva do capital sobre o trabalho, ao submetê-lo à sua lógica destrutiva, promovendo a individualização e o isolamento, é, nesse sentido, uma ação que busca desmontar de forma cotidiana sua manifestação de classe historicamente antagônica aos interesses da ordem capitalista.

As mudanças provocadas pela NGP na educação pública, na carreira e condições de trabalho para professores/as e demais profissionais da educação, culminam para um movimento de desmonte da educação pública, para desvalorização do/a educador, salários defasados e ainda responsabilização pelo fracasso ou sucesso do/a educando/a direcionada unicamente ao/a professor/a.

Como consequência deste movimento é a diminuição na escolha da carreira docente, pelos jovens, a respeito disso Oliveira (2018, p.53) informa:

> são escassos os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira entre os jovens ingressantes na educação superior, além de constatar que as condições de trabalho são inadequadas e apresentam sérios problemas na estrutura de remunerações e incentivos.

Trabalho docente: responsabilização docente e a ideia de bonificação

Para compreendermos as transformações ocorridas no setor educacional, se faz mister expressarmos que o *trabalho docente* é entendido nesta pesquisa tal como aponta Oliveira (2010), ou seja, refere-se a todo ato de realização no processo educativo. Além disso, o trabalho Docente segundo a autora caracteriza-se como o trabalho que extrapola a regência de classe, e que se constitui nas diferentes atividades inerentes à educação, que está nas relações com os demais sujeitos, nas experiências, no seu fazer cotidiano e na intimidade do processo de trabalho.

Para Cóssio (2018, p. 67) a NGP, "comporta e promove uma forma de gestão que, entre outras medidas, adota a celebração de parcerias público-privadas (PPPs) enquanto configuração das políticas públicas, entre as quais inserem-se as de educação".

Dentre os pontos a serem elencados neste tópico, e que nos provoca uma análise crítica, refere-se à inserção de políticas privatistas na educação, sob slogan da "gestão por resultados". Tais ideias são baseadas na ideologia neoliberal, e defendem uma lógica educacional pautada no individualismo, na meritocracia, na concorrência, e na eficiência, cuja finalidade é valorizar o desempenho individual por meio de bonificações (premiações). Esse modelo de gestão tem influenciado a organização das instituições educativas, e as condições de trabalho docente.

Conforme Oliveira (2018) essas reformas administrativas incorporam discursos e práticas do setor privado, usado como referência, para organização das diversas esferas do setor público buscando maior efetividade.

Oliveira (2018), ao enfatizar a reestruturação do trabalho docente no contexto da NGP, chama atenção para as críticas que são dirigidas às escolas e aos sistemas educacionais brasileiros. Frequentemente, rotulados como ineficientes e com baixo desempenho. Para a autora o discurso de responsabilização dos professores pelo insucesso escolar dos alunos, são fomentados por uma política equiparações de rendimento de estudantes de escolas de países membros da OCDE[24]. No qual o discurso que impera é a má organização do sistema educacional

[24] OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

e a responsabilização dos docentes pelo fracasso escolar. É neste cenário que a NGP se apresenta como eficiente, visando modernizar a administração pública aos moldes do setor privado.

Outro ponto evidenciado por Oliveira (2018) são as políticas de *accountability*[25]. Introduzidas no sistema educacional nos últimos anos. Estas têm estimulado os ambientes educacionais a tornarem-se mais competitivos, a partir de incentivos de bonificações econômicas para aquelas escolas que apresentarem resultados "positivos" a partir de processos avaliativos. Ou seja, o foco está na performance para a adequação às formas de regulação do ensino, do trabalho e da organização social sob imperativos do sistema capitalista.

> Esse discurso, que se centra na responsabilidade dos docentes de melhorar o rendimento dos alunos nas provas em um contexto de grande desigualdade social, tem contribuído para a perda de confiança nos docentes como profissionais e para uma depreciação de sua carreira e de sua profissionalização, ainda mais em um contexto de débil reconhecimento de seu papel profissional. (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Assim, compreendemos que as políticas de bonificação é uma forma de mascarar a precarização do trabalho docente, principalmente no que diz respeito ao achatamento do piso salarial, condições mínimas de trabalho, intensificação da jornada, dentre outros fatores que dizem respeito a valorização e carreira do magistério. A estratégia de bonificação também tem sido utilizada como uma maneira ideológica de enfraquecer a luta coletiva dos docentes, compensar as condições degradantes de trabalho, e os direitos negados pelo estado na oferta de educação pública de qualidade.

Considerações Finais

O texto em tela pretendeu analisar as condições do trabalho docente no contexto da nova gestão pública. Sob o neoliberalismo a NGP invadiu o sistema escolar e submeteu todos os trabalhadores/as da educação, principalmente os gestores/as e professores/as à sua lógica meritocrática, polivalente e flexível.

Nesse contexto, identificamos que as condições de trabalho no contexto da NGP dão continuidade a precariedades de outrora da profissão e criam novas, visto que a ideia produtivista da empresa adentra a escola e intensifica a trabalhador/a docente com jornadas de trabalho maiores, sobrecarga de trabalho que acompanham o professor/a em casa e o adoecimento se manifesta como efeito dessa nova gestão.

[25]Accountability: Modelos de serviços privados, com introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização e avaliação (Hypolito, A.M., 2011).

Outro elemento é o sistema de bonificação, baseada na competitividade e meritocracia a bonificação trabalha de forma assertiva para as demandas neoliberais pois ao imergir o professor/a na competição entre a própria categoria e as escolas, o aliena da estrutura degradante que opera o trabalho e da reivindicação coletiva de uma remuneração justa para a classe.

É necessário reforçar os coletivos existentes que lutam contra a lógica neoliberal, bem como fortalecer os sindicatos, aprofundar estudos e trocas dentro desse local para que, coletivamente, possamos resistir aos ditames do capital na educação e que nos tempos atuais se materializa na Nova Gestão Pública.

Referências

ANDERSON, P. O Balanço do neoliberalismo. *In* SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.*)* **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital .1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

Oliveira, D. A. Trabalho docente. [Verbete] In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39. Acesso em: 02 de junho de. 2023.

ROSSO, S. D. **Mais trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008

Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. 2022. **Relatório anual do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador - NAST**. Belém-Pa.

SILVA, M.A. Organismos internacionais e a educação. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva Gestión Pública: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, n. 36, p. 599-622.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização Gerencialista da escola e trabalho docente.** Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez-2011.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública: Alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores**. Educação: Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan. -abr. 2018.

AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO: DA PRIVATIZAÇÃO A DESREGULAMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Adriano França Borges – UFPI/BRASIL/profadrianofrancab@gmail.com
Mesaque Silva Correia – UFPI /BRASIL/mesaquecorreia@ufpi.edu.br
Renan Santos Furtado – UFPA/BRASIL/renan.furtado@yahoo.com.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Este estudo teórico tem como objetivo analisar os pressupostos epistemológicos e políticos do Neoliberalismo com o propósito de discutir suas influências no campo da Educação, assim como para se pensar as condições do trabalho docente a partir do processo de privatização e desregulamentação de políticas educacionais.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação; Privatização.

Introdução

O neoliberalismo se constitui em uma corrente filosófica que considera central a categoria "indivíduo" em detrimento da categoria coletividade, ou seja, pensa-se que a construção de um bem-estar social deve ser baseada nas liberdades e capacidades individuais, em que o Estado ofereça sólidos direitos à propriedade privada, livre mercado e comércio e integridade ao dinheiro. Para tanto, o Estado deve estruturar-se a partir de uma defesa que assegure as liberdades individuais, bem como a garantia de que os mercados serão protegidos, por isso o estabelecimento das polícias e das forças militares em geral.

É valido frisar, que o neoliberalismo aprofunda a noção abstrata de liberdade do liberalismo clássico, perspectivando que o Estado atue cada vez mais na regulamentação do fluxo do grande capital. Isto é, o Estado passa a intervir na pauta política e social para garantir a estabilidade das leis do mercado, e não para promover políticas sociais que atendam grande parte da população.

Por esses motivos, o neoliberalismo não deve ser considerado como uma corrente apenas filosófica ou somente econômica, mas como uma teoria que influencia toda a estrutura política dos últimos 50 anos. É especialmente a partir das ações de Margareth Thatcher, nos anos de 1970, que o neoliberalismo ganha visibilidade. Thatcher era discípula dos ensinamentos de Friedrich von Hayek e da organização "The Mont Pelerin Society", que determina como basilar para a constituição de uma sociedade forte economicamente o conceito de competitividade. Em

qualquer terreno, a competitividade prezará por uma gestão eficaz de quaisquer tipos de recursos, sejam humanos, financeiros, naturais, físicos etc.

Ainda sobre a competitividade, para o neoliberalismo, as empresas precisam de estruturas suficientemente fortes para entregar serviços de qualidade, garantindo escalabilidade e, consequentemente, maiores rendimentos, podendo, assim, proporcionar custos acessíveis ao consumidor final. Portanto, as empresas públicas representam um gasto ineficiente, pois não abrem espaço para o aspecto fundamental na consolidação de serviços de qualidade, que é a competitividade. Consequentemente, tal ineficiência deve ser resolvida com outro importante "braço" do neoliberalismo: a privatização.

Em termos práticos, no neoliberalismo, as privatizações são utilizadas para diminuir os custos do Estado com os trabalhadores, bem como para reduzir as forças sindicais, que geram certa pressão por melhores condições de trabalho e salário – fato que é considerado custoso e prejudicial à competitividade entre empresas.

De forma geral, podemos entender que o neoliberalismo se caracteriza pelo livre comércio de bens e serviços, circulação de capitais e investimento livre, não associando essa liberdade a qualquer planificação econômica, ou seja, a economia deve ser pensada para o crescimento das empresas, mesmo que isso leve à desigualdade social, política e de acaesso á bens culturais.

Por conseguinte, é importante demarcar que o neoliberalismo conseguiu desenvolver sua corrente também a partir de áreas como a educação e a comunicação e, por isso, passou a ser hegemônico no globo, consolidando seus pressupostos, até mesmo, nas subjetividades dos indivíduos.

Aliás, esse é o aregumento central de Dardort e Laval (2016), quer dizer, a racionalidade neoliberal atua também na sensibilidade e nos processos de formação da subjetividade dos individuos, superando a ideia mais conhecida do neoliberalismo como um conjunto de políticas econômicas, com uma agenda de privatizações e de retirada de direitos sociais a favor da garantia das taxas de lucro do grande capital mundial.

Desta forma, a vocação deste estudo é de analisar os pressupostos teóricos e filosóficos do Neoliberalismo com o propósito de discutir as suas inflências no âmbito da Educação, especialmente no campo do trabalho docente. Sendo assim, passaremos à discussão proposta no próximo tópico deste estudo.

As influências do neoliberalismo na educação

O neoliberalismo é um produto de uma corrente filosófica conhecida como "liberalismo clássico" junto a um desenvolvimento de ideias econômicas neoclássicas da chamada "Escola de Chicago". Nesse sentido, pode ser compreendido como uma doutrina que servirá de base para sustentar regimes e administrações políticas baseados no estado mínimo e no mercado livre.

Essa doutrina será defendida por uma forte repressão à classe dos trabalhadores, por meio de enfraquecimento de sua organização e cooptação de sua subjetividade, tornando a competitividade algo inerente ao ser humano. Para Peters (2021), o neoliberalismo falhou na sua missão inicial de protecionismo individual e intervenção mínima do Estado, deixando claro que o capitalismo só atingiu tal nível de desenvolvimento por conta do forte controle estatal – vide China e o próprio Estados Unidos da América (EUA).

Sobre os Estados Unidos, grande defensor dessa liberdade individual e de mercado, a defesa de que a individualidade é a base para um mundo "melhor" é o grande argumento de suas intervenções no mundo. A competitividade é o grande cerne da individualidade neoliberal, tal como podemos perceber em um trecho escrito por George W. Bush (2002, n.p., tradução nossa): "A competição entre grandes nações é inevitável, mas o conflito armado no nosso mundo não é".

O neoliberalismo é, como já dito, uma ressignificação do liberalismo clássico, associado ao desenvolvimento de teorias econômicas neoclássicas. Tem como principais representantes: Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, que organizaram um dos grupos mais tradicionais e de influência dos preceitos dessa corrente filosófica, a Sociedade Mont Pelerin.

Tal grupo, que existe até hoje, inclusive organizando eventos anuais e cooptando novos integrantes, afirma que seu objetivo não é criar nenhum partido político ou qualquer tipo de ortodoxia, mas discutir, propor e fortalecer princípios para a prática de uma sociedade livre e de um sistema econômico voltado para o mercado. Esse preceito pode ser verificado em documento encontrado no *site* oficial do grupo, quando declara: "A contribuição da Sociedade para os assuntos mundiais é proporcionar um fórum para debate, discussão, estudo e auto-educação entre os seus membros, e não através de acção política" (Buttler; Hartwell, 2012, p. 1, tradução nossa).

Além da Sociedade Mont Pelerin, o neoliberalismo também se desenvolve a partir da "Escola de Chicago", que tem como um dos principais argumentos a defesa de que as divergências entre os interesses coletivos e individuais tendem a desaparecer quando se estabelece uma negociação aberta e franca entre as partes, sendo papel do Estado garantir as condições necessárias para baixar os custos dessas negociações (Mendonça; Araújo, 2003).

Sobre a premissa de uma grande valorização do individualismo, da propriedade privada e dos valores familiares, o neoliberalismo avançou em todos os âmbitos da vida social: da administração pública à educação, da saúde ao lazer. No campo da educação, cabe relatar a importância dos pensamentos de Hayek e Friedman, especialmente na defesa de que a educação não precisa ter um financiamento exclusivamente estatal e que, em certa medida, pode-se verificar a possibilidade de entregar *vouchers* para as famílias que não possam pagar pela educação dos filhos.

Nesse sentido, para os autores, seria perfeitamente viável que a educação das crianças fosse financiada por um fundo público, com distribuição de vales que cobrissem seus custos. Defendem que apenas escolas em comunidades isoladas, em que o quantitativo de crianças for muito baixo e, portanto, os custos extremamente altos para a iniciativa privada, sejam conduzidas pelo Estado. Nessa direção, para a maior parte da população, o ideal seria que a administração e a organização escolar fossem geridas pela iniciativa privada. Friedman (2014) defende que, nesse contexto, cabe ao Estado a supervisão da qualidade mínima da escola, garantindo um maior poder de escolha aos pais.

Em Hayek, identificamos o pensamento de que a educação formal pública, sob administração do Estado, pode trazer à tona conflitos sociais. O autor chega a afirmar que "é melhor que algumas crianças fiquem sem uma educação formal do que morram lutando para decidir quem deve controlar o sistema educacional" (Hayek, 1983, p. 364). Podemos inferir que, segundo o autor, é preferível que haja a negação do acesso à educação para uma parte dos indivíduos, evitando que haja a criação de uma massa que possa exigir melhores condições para a sua educação e, entre tais exigências, quem controlaria o sistema educacional.

Perceberemos em Hayek, também, uma sugestão muito similar a programas governamentais atuais de financiamento estudantil, em que o Estado concede recursos ao estudante para realizar o seu estudo e, posteriormente, é reembolsado, gerando dívidas impagáveis por parte dos devedores. Entretanto, Hayek propunha que apenas os melhores

estudantes deveriam ser beneficiados pelo financiamento, pois proporcionariam maiores retornos para esse empréstimo.

Além disso, é importante relatar que o autor afirma que não há maior ameaça "à estabilidade política [...] quanto a existência de uma intelectualidade proletarizada que não encontra meios de utilizar seu conhecimento" (*Ibid*., p. 368), fazendo entender que o Estado não deveria permitir um aumento excessivo do número de intelectuais, sobretudo nas classes mais baixas da sociedade.

Sobre as condições para o desenvolvimento do trabalho docente, Friedman (2014) afirma que os professores obtiveram os maiores crescimentos salariais quando comparados a outras profissões. Para ele, é equivocado desembolsar recursos em grandes estruturas físicas, tais como quadras de basquete e outros espaços para desenvolvimento artístico, sendo, isto tudo, na visão do autor, gastos que deveriam ser evitados. Para Friedman (2014), aos pais caberia optar por escolas com melhores professores e livros ou por estruturas magníficas. Ou seja, que a a família deve escolher entre uma coisa e outra.

Ainda em Friedman (2014, p. 102), encontramos a sugestão de ações meritocráticas para o pagamento dos salários aos professores, uma vez que "Professores de nível baixo têm salários muito altos, e bons professores têm salários muito baixos. Os níveis salariais tendem a ser uniformes e determinados por tempo de serviço, diplomas obtidos de cursos – mais do que por mérito [...]".

Portanto, várias dessas questões vistas em clássicos do neoliberalismo, como Friedman e Hayek, serão basilares para a constituição de políticas educacionais nos países. No Brasil, também encontramos autores que defendem essa perspectiva neoliberal na educação, tais como Cláudio de Moura Castro e Guiomar Namo de Mello.

Moura Castro (2000) afirma que é possível copiar um modelo norteamericano de universidades municipais, em que parte do financiamento é público e outra advém dos estudantes. Nessa perspectiva, esse modelo de universidade norte-americano tem um valor menor do que as principais instituições de ensino superior, pois uma das formas de baratear os custos para os alunos é precarizando as condições de trabalho dos professores, que trabalhariam em regime parcial, tendo a necessidade de ter outros empregos para complementar suas rendas.

Na comparação entre EUA e Brasil, Moura Castro diz que a possibilidade de trabalhar em tempo integral e estudar, bem como o fato de cursar as disciplinas no tempo que o aluno

puder, são benefícios desse modelo para a nova clientela do ensino superior que se apresenta no país. Ainda segundo o autor, é "melhor um curso curto para pobres e um longo para ricos, do que um longo para ricos e nada para que sirva para os pobres" (*Ibid*., p. 13). Ou seja, há a defesa de que é melhor ter algo, mesmo precarizado para a classe mais pobre, do que não haver nenhuma chance de mobilidade social.

Conclusões

A partir da perspectiva de análise aqui adotada, é possivel considerar que o discurso neoliberal defende uma forte desregulamentação de políticas nos campos sociais, entre eles a educação, com o intuito de facilitar o repasse dos bens públicos para a iniciativa privada, em prol de uma liberdade de mercado. Além disso, é intenção do pensamento neoliberal a constituição de um pensamento competitivo, individualista e empreendedor, com vistas a enfraquecer a unidade de trabalhadores, pois tal unidade pode trazer consequências ao domínio do grande capital.

No campo da educação, a influência do neoliberalimso tem se mostrado como perigosa para as camadas populares, uma vez que com base dos preceitos teóricos e políticos desta concepção de mundo, passa-se a se questionar a ideia da educação enquanto um direito social e as boas condições de trabalho docente como uma prerrogativa fundamental para a materialização das práticas educativas.

Entretanto, como educadores progressitas estamos convecidos de que a crítica da educação não pode mais "confortavelmente" considerar o momento presente como um momento histórico de plenas possibilidades da sociabilidade mercadológica. A análise das influências do neoliberalismo na educação não pode fugir à imperiosa necessidade de se perguntar sobre as condições de possibilidade da democratização do capital mundializado. Neste atual estágio, cada vez mais as lutas democraticas são empurradas ao limite em que colocam as alternativas: ou dão o grande salto ou perigam perder a validade e o vigor.

Referências

BUSH, George W. Securing Freedom's Triumph. **New York Times,** 11 set. 2002. Disponível em: www.nytimes.com/2002/09/11/opinion/securing-freedom-s-triumph.html. Acesso em 15 jul 2023.

BUTLER, Eamonn; HARTWELL, R. M. **A short history of the Mont Pelerin Society.** 2012. Disponível em: https://rybn.org/thegreatoffshore/THE%20GREAT%20OFFSHORE/1.ENCYCLOPEDIA/MONT%20PELERIN%20SOCIETY,%201947/DOCS/A%20SHORT%20HISTORY%20OF%20THE%20MONT%20PELERIN%20SOCIETY%20By%20Eamonn%20Butler.pdf. Acesso em 17 jul 2023.

CASTRO, Claudio de Moura. **Os community colleges: uma solução viável para o Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: https://publications.iadb.org/en/publication/16194/os-community-colleges-uma-solucao-viavel-para-o-brasil. Acesso em 15 jul 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: LTC, 2014.

GEORGE, S. A short history of neoliberalism. In.: **Conference on Economic Sovereignty in a Globalising World**. Vol. 24. 2016. Disponível em: https://www.tni.org/en/article/a-short-history-of-neoliberalism. Acesso em 14 jul 2023.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich August von. **Os fundamento da liberdade**. Tradução de Anna Maria Capovilla e José Ítalo Stelle. Editora Visão, 1983.

MENDONÇA, Hélio; ARAÚJO, Luís de. **Mercado e Estado**: uma síntese da evolução da economia política moderna. In: V Congresso Brasileiro de História Econômica. 2003. **Anais** ..., Caxambu, 2003.

PETERS, Michael A. The early origins of neoliberalism: Colloque Walter Lippman (1938) and the Mt Perelin Society (1947). **Educational Philosophy and Theory**, p. 1-8, 2021. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2021.1951704. Acesso em 14 jul 2023.

O PROCCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Orlando Sérgio Pena Mourão Júnior – UFPA/BRASIL/jrmourao22@yahoo.com.br
Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA/BRASIL/sregina@ufpa.br

GT 03: Formação de professores e trabalho docente

Resumo: Este estudo analisa o projeto de formação continuada e as implicações para a organização do trabalho pedagógico dos (as) professores da Educação Especial. O referencial teórico e o método da pesquisa fundamentam-se na Teoria histórico-cultural. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica como instrumento de produção de informações. Como resultados revelou-se um modelo hegemônico de formação continuada de professores (as) de educação especial, com foco no modelo médico-pedagógico em detrimento ao modelo social. Revelou ainda, que tal projeto de formação continuada implica diretamente na organização do trabalho pedagógico com um direcionamento para a aprendizagem dos (as) estudantes, secundarizando a formação humana completa.

Palavras-chave: Formação continuada; Trabalho pedagógico; Educação Especial.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa bibliográfica em andamento no Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, realizada no ano de 2023 e tem por objetivo analisar o projeto de formação continuada e as implicações para a organização do trabalho pedagógico dos (as) professores da Educação Especial.

De um modo geral, o projeto formativo dos (as) professores (as) da educação básica, que envolve os (as) professores (as) da Educação Especial, assenta-se em uma concepção de escola para atender aos objetivos do capital, caracterizando-se, dentre outros aspectos, pela aceleração dos processos de formação e o consequente esvaziamento teórico com a oferta de cursos em serviço e à distância (Michels; Vaz, 2017).

No campo da educação especial, essa temática está inserida em um projeto de escola, que ao longo dos anos se consolida no sistema público de ensino e visa corresponder à manutenção dos interesses da classe burguesa. Enguita (1993) considera que a escola é o "lugar fundamental onde se efetua a aprendizagem das relações sociais [...]" (p. 221), no entanto "[...] esta aprendizagem das relações sociais de produção não é, naturalmente, a única função da

escola. Outras são a qualificação da força de trabalho, a inculcação ideológica [...], a legitimação da divisão social do trabalho [...]" (p. 222).

Nesse sentido, pensar o caráter classista da educação, significa considerar as relações sociais para além dos muros da escola e compreender que esta "[...] pretende em seu discurso apresentar-se como uma instituição que garante a igualdade de oportunidades ao tratar todos por igual." (Enguita, 1993, p. 246). Na esteira da lógica liberal, o projeto de formação continuada de professores (as) difunde uma concepção em todos os níveis e modalidades da educação, dentre elas, na educação especial, desconectada de um conhecimento teórico sobre uma educação crítica e emancipadora. Ademais, Decker (2017, p. 111) pondera precisamente que "[...] não apenas a formação docente encontra-se sob ameaça do capital, mas a própria compreensão do que é ser professor e sua natureza política [...]".

O hiato na formação docente se deve às proposições dos Organismos Internacionais – OIs junto aos países para realização de reformas educacionais que tem o mercado como o escopo das políticas, estabelecendo o papel da escola alinhado à formação do capital humano. Nesse sentido, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e o Banco Mundial – BM ditam as regras e orientam as políticas educacionais num formato mercadológico, com o ensino de competências para a produção econômica (Maués, 2021).

Sobre esse ponto de vista, Garcia (2011, p. 66) chama atenção para o olhar crítico da compreensão teórico-metodológica da formação de professores/as de Educação Especial enquadrada num modelo de Educação Especial vigente no Brasil estabelecido nas políticas de Educação Inclusiva. A autora colabora para a identificação e caracterização do modelo hegemônico de Educação Especial, sendo "[...] aquele que privilegia um *modus operandi* clínico, com um foco especializado, em desequilíbrio com os processos pedagógicos e que se desenvolve de maneira paralela, com certa autonomia, em relação à escolarização formal".

Metodologia

Assumimos a compreensão da Teoria histórico-cultural como uma contribuição para a formação continuada de professores/as de Educação Especial baseada numa educação transformadora, baseada em quatro princípios gerais, a fim de atingir os objetivos: (a) objeto de análise: a dialética do humano: o desenvolvimento social da personalidade consciente, (b) princípio explicativo: as relações sociais, a existência social da pessoa, (c) unidade de análise:

o significado da palavra e (d) o modo de proceder a análise: método genético-causal (Delari Júnior, 2015).

Vygotsky elegeu três princípios que são a base analítica do psiquismo humano, a saber: 1. Priorizar o processo e não somente os objetos, ou seja, sempre proceder uma análise histórica, dinâmica, em movimento; 2. Descrever, mas principalmente, explicar o fenômeno em busca da verdade, das suas dinâmicas causais e 3. Resgatar a vida do que se vê fossilizado – investigar a origem viva dos processos psicológicos que parecem mecanizados e automatizados (Vygotsky, 1984; 2007).

Para este trabalho, a pesquisa de cunho histórico-cultural, configurou-se dentro do aspecto bibliográfico. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica baseia-se em variados documentos disponíveis em estudos anteriores, contemplando dados e referenciais teóricos utilizados por outros pesquisadores e consolidados enquanto parâmetro para futuros trabalhos.

De acordo com essas formulações, este estudo se processou a partir de uma pesquisa bibliográfica, que consistiu no levantamento bibliográfico dos textos de Vygotsky no que diz respeito ao processo de constituição humana, assim como os direcionamentos para uma educação/educação especial norteada por uma pedagogia emancipadora. Foram tomados (as) como referências pesquisadores (as) que abordam a temática da formação de professores (as) numa perspectiva de educação crítica.

Discussão dos dados

A educação, como núcleo da Teoria histórico-cultural, assume um papel imprescindível para o desenvolvimento da personalidade consciente. Desse modo, Vygotsky elaborou dois conceitos críticos no tocante à educação, ao definir que *Vospitanie* significa formação humana geral – ética, moral, estética e política – e *obutchenie* denota instrução e se relaciona à educação escolar no sentido mais estrito (Teixeira, 2022).

De acordo com Shiroma *et al.* (2017, p. 48), para que ocorra uma educação transformadora é necessário perceber as "[,,,] contradições que perpassam a formação docente e a educação escolar, na qual se destaca o compromisso com a formação da consciência crítica", pois "quanto mais você entende os mecanismos da opressão e da exploração econômica, mais

entende o que é realmente, trabalhar por um salário, mais você ilumina, põe luz naquela obscuridade que a dominação exige" (Freire, 1986, p. 34).

Sobre a perspectiva do não aprofundamento dos processos pedagógicos, autoras como Michels; Vaz, 2017; Shiroma *et al.*, 2017; Maués, 2021 têm demonstrado em suas pesquisas a forma como o mercado atua por meio dos Organismos Internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial - BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, para orientar o processo de formação de professores (as) perfilados (as) de acordo com a hegemonia liberal.

Nesse cenário, indagamos: quem é o (a) professor (a) da Educação Especial e quais as suas atribuições? Concordamos com o conceito formulado por Vaz (2017), que este é um professor (a) multifuncional, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM com a construção de materiais adaptados e o ensino de técnicas aos (às) estudantes, bem como é o próprio gestor da política de inclusão na escola de ensino regular, secundarizando o processo ensino-aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado que compõe a estrutura do currículo escolar. Percebemos que o acúmulo de diversas funções é resultado de um modelo de Educação Especial na perspectiva inclusiva que se configura como uma prestação de serviço aos (às) estudantes com deficiência.

Nesse sentido, há a necessidade de aprofundar as discussões quanto à formação continuada destes (as) intelectuais. Por isso, analisamos com base em estudos já realizados (Jannuzzi, 2004; Garcia, 2011; Michels & Vaz, 2017; Shiroma *et al.*, 2017; Vaz, 2017, Mourão Junior, 2021), o projeto de formação continuada e as implicações teórico-metodológicas para a organização do trabalho pedagógico dos (as) professores (as) de Educação Especial, assim como a relação com o modelo econômico vigente dividido em classes sociais antagônicas.

A partir desses estudos, percebe-se a imprescindibilidade em estudar e aprofundar os trabalhos científicos acerca da formação continuada voltada aos (às) professores (as) de Educação Especial. Constata-se que o projeto de formação continuada para tais professores (as) é pautado numa vertente médico-pedagógica para a atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na SRM. Tal projeto tem um caráter generalista com a adesão de um perfil técnico e gestor dos (as) professores (as) de Educação Especial, o que implica na organização do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva, com foco na

aprendizagem em detrimento do modelo social, que almeja a formação do (a) aluno (a) como uma personalidade humana consciente.

Diante da atual política de formação de professores (as), trazemos no bojo da discussão, um importante conceito crítico elaborado por Vygotsky (1924/2003), que é o conceito de professor como o "organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando" (p. 76) e uma célebre tese que "educar significa organizar a vida" (p. 220). Vygotsky dedicou uma tarefa fundamental ao professor (a), por reconhecer a importância desse intelectual no processo de intervenção e formação dos (as) estudantes como personalidades conscientes. Outro conceito crítico apresentado por Vygotsky é o de "meio social educativo", compreendido como o conjunto das relações sociais vivenciadas na escola, previamente planejadas e organizadas pelo (a) professor (a) em diálogo com os (as) alunos (as), de modo a possibilitar a efetivação de uma educação libertadora, que promova o desenvolvimento social dos alunos (as) como personalidades conscientes (Teixeira; Barca, 2019, 2020; Teixeira, 2022).

O estudo demonstra a importância da problematização no que se refere ao fomento da formação continuada de professores (as) de Educação Especial numa perspectiva emancipadora, dada a relevância no processo ensino-aprendizagem e na vida de professores (as) e estudantes como pessoas críticas e conscientes das contradições da sociedade em que vivem.

Conclusões

Este estudo buscou analisar o projeto de formação continuada e as implicações para a organização do trabalho pedagógico dos (as) professores (as) de Educação Especial.

De acordo com os resultados das pesquisas, constata-se que há um modelo hegemônico de formação continuada de professores (as) de educação especial, com foco no modelo médico-pedagógico em detrimento ao modelo social. Demonstrou, ainda, as implicações para a organização do trabalho pedagógico, com um direcionamento para a aprendizagem (as) estudantes, secundarizando a formação humana completa.

Destaca-se as intenções dos OI no processo de formação de professores (as), sendo necessário lutar contra a lógica dominante e superar a visão mercadológica da educação rumo

à transformação social por meio de conhecimentos críticos viabilizados por uma sólida formação continuada.

Referências

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). *In*: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed., p. 85-116. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2017.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Questões de método em Vygotsky: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Tradução: Ernani Rosa, Revisão Técnica: Tomaz Tadeu da Silva. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351 p.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In*: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 65-78.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MAUÉS, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187 - 216, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021187. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679. Acesso em: 07 set. 2021.

MICHELS, Maria Helena; VAZ, Kamile. A política de formação para os professores da educação especial: a ironia do discurso. *In*: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed., p. 149-168. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2017.

MOURÃO JUNIOR, O. S. P. **A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural**. 163 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto *et al*. A tragédia docente e suas faces. *In:* EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** 1. ed., p. 17-58. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vygotsky: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01. Acesso em: 17 out. 2023.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Cadernos cedes** (impresso), v. 39, p. 73-86, 2019.

VAZ, Kamille. **O projeto de Professor para a Educação Especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas de método.** IN: VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1924/2003.

COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENVOLVIMENTO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva – UFPA/BRASIL/livia.silva@iced.ufpa.br
Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA/BRASIL/sregina@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O presente estudo teve por objetivo analisar as pesquisas disponíveis na literatura brasileira, no período de 2012 a 2022, sobre o envolvimento de coordenadores pedagógicos da educação infantil no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial. O problema de pesquisa concentra-se em responder quais são as ações que caracterizam o envolvimento dos coordenadores pedagógicos nesse processo. Desse modo, utilizamos como método de estudo a realização de uma revisão de literatura. Como resultados organizamos as ações em três tipo de envolvimento, a saber: 1) na tentativa de organizar momentos de formações continuadas para professores e demais profissionais envolvidos na educação das crianças PAEE; 2) na orientação quanto a rotina da instituição, atividades e produção de relatórios para os professores; e 3) na articulação para a solicitação dos profissionais de apoio a educação especial.

Palavras-chave: Coordenadores Pedagógicos; Crianças; Educação Especial.

Introdução

Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento e de uma produção decorrente dos estudos realizados durante a disciplina "Formação de professores e trabalho docente na educação especial" e do projeto de pesquisa "Implicações da teoria histórico-cultural para a formação de professores e o trabalho docente", ambos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC, ligado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA.

Neste presente trabalho, o objetivo consiste em analisar os estudos disponíveis na literatura[26] sobre o envolvimento de coordenadores pedagógicos da educação infantil no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial. O problema de pesquisa concentra-se em responder quais são as ações que caracterizam o envolvimento dos coordenadores pedagógicos nesse processo.

Neste estudo, concordamos com a ideia defendida por Marques e Nogaro (2022), quando afirmam que os coordenadores pedagógicos da educação infantil, atentos a elaboração de uma proposta pedagógica que se ocupe da organização curricular, das práticas pedagógicas, dos ambientes e atividades, promoverão o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive as

[26] A literatura a que este texto se refere compreende aos estudos disponíveis no portal de periódicos da CAPES e no portal de teses e dissertações da CAPES durante o período de 2012 a 2022.

crianças Público-Alvo da Educação Especial - PAEE[27]. Acreditamos ainda que tal desenvolvimento ocorrerá por meio da organização dos momentos de formações continuadas aos professores e que são promovidos pelos coordenadores pedagógicos, seja na realização de uma reunião coletiva, na orientação individualizada ou em uma formação ofertada pelos órgãos externos as instituições educativas e validados pelos coordenadores.

A formação continuada dos professores com vistas à organização do trabalho pedagógico na educação infantil é um debate levantado em diversas pesquisas. No que se refere à formação para o trabalho realizado com as crianças PAEE, na referida etapa da educação básica, o debate se torna sinuoso, pois de acordo com os estudos de Sousa, Santos e Jesus (2021), o trabalho pedagógico para essas crianças é majoritariamente orientado pela organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O AEE para as crianças da Educação Infantil, especificamente as crianças pré-escolares de 4 e 5 anos, é previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008). Em 2015 foi publicado uma nota técnica que organizou diretrizes para o AEE no âmbito da Educação Infantil. Tal documento reafirma as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e orienta que cabe ao coletivo de professores identificar as necessidades educativas das crianças PAEE e propor um planejamento que promova o desenvolvimento de cada uma delas.

Desse modo, a participação dos coordenadores pedagógicos nesse processo é fundamental, visto que eles são os articulares das ações formativas no interior das instituições educativas (TEIXEIRA *et al*., 2014). Consciente ou inconscientemente, os coordenadores participam do processo de inclusão. O que pouco se sabe são as ações que caracterizam o envolvimento deles nesse processo. Sendo assim nos propomos em responder a esse problema por meio de uma revisão de literatura, que tem por objetivo analisar as pesquisas disponíveis na literatura sobre o envolvimento de coordenadores pedagógicos da educação infantil no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial.

Método

Este estudo foi realizado por meio de revisão sistemática de literatura, cujo objetivo foi analisar os estudos disponíveis na literatura brasileira sobre o envolvimento de coordenadores

[27] Neste estudo denominamos crianças público-alvo da educação especial aquelas que possuem alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou transtornos do espectro autista e superdotação e/ou altas habilidades, como descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Brasil, 2008)

pedagógicos da educação infantil no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial. O período escolhido para realizar a busca das pesquisas compreende aos anos de 2012 a 2022 nas bases de periódicos e dissertações e teses da CAPES.

Seguindo as recomendações de Ramos et al. (2014) e Sampaio e Mancine (2007) sobre a organização de revisão sistemática de literatura para a coleta das informações, foram organizados critérios específicos para encontrar os estudos, a saber: 1) equações de pesquisa envolvendo os descritores: coordenadores/supervisores pedagógicos, coordenação/supervisão pedagógica, educação infantil e educação especial; 2) o âmbito da pesquisa se concentrou no portal de teses e dissertações e no portal de periódicos da CAPES; 3) critérios de inclusão: estudos dentro do período mencionado, estudos em língua portuguesa e estudos revisados por pares; 4) critérios de exclusão: estudos que não foram revisados por pares e estudos que não possuem relações com a coordenação pedagógica.

Discussão dos dados

As pesquisas, entre o período de 2012 a 2022, apontam uma importante discussão sobre o processo de inclusão das crianças PAEE na educação infantil, porém, ainda são poucas as pesquisas que apresentam o envolvimento dos Coordenadores Pedagógicos nesse processo, nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa atingiu um total de 241 (duzentos e quarenta e um) estudos encontrados. Deste total, 167 (cento e sessenta e sete) artigos foram revisados por pares e 67 (sessenta e sete) dissertações e 7 (sete) teses. Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos previamente 17 (dezessete), os quais estavam de acordo com os critérios estabelecidos, porém encontravam-se relacionados com o ensino fundamental. Ao aplicar os critérios de exclusão foram aproveitados somente 6 (seis) trabalhos, sendo 2 (dois) artigos, 2 (duas) dissertações e 2 (duas) teses, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas na primeira categoria de análise

Categorias	Âmbito da pesquisa	Título	Autores	Ano
Pesquisas que tratam dos coordenadores pedagógicos e seu envolvimento no processo de inclusão da criança PAEE	Tese	O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-pa.	AMARAL, Míriam Matos	2019
Pesquisas que tratam dos profissionais de apoio a educação especial e o envolvimento com os coordenadores pedagógicos	Tese	Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades	CALHEIROS, David dos Santos	2019
	Artigo	A inclusão na educação infantil – unidades do Proinfância	OLIVEIRA, Luiz Gustavo Prado	2017
	Dissertação	Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar	LOPES, Mariana Moraes	2018
	Dissertação	Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil	COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da	2021
	Artigo	Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará	COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios	2022

Fonte: elaborada pelas autoras

Dos 6 (seis) trabalhos analisados, classificamos as discussões levantadas em 2 categorias diferentes, a saber: *1) pesquisas que tratam dos coordenadores pedagógicos e seu envolvimento no processo de inclusão da criança PAEE e 2) pesquisas que tratam dos profissionais de apoio a educação especial e o envolvimento com os coordenadores pedagógicos.*

Nessa primeira categoria foi encontrada apenas uma pesquisa, a qual teve por objetivo investigar o trabalho do Coordenador Pedagógico no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola inclusiva. Nesse estudo é possível observar o envolvimento dos coordenadores pedagógicos em tentativas de organizar e/ou promover momentos de formações continuadas que sejam coerentes com as necessidades educativas das crianças e as necessidades formativas dos professores. De acordo com a autora, as escolas não têm autonomia para ofertar

formações que propiciem discussões sobre tal relação. Afirma ainda que são de responsabilidade exclusiva da secretaria de educação e de um centro de referência em inclusão educacional existente no município a oferta e acompanhamento das formações continuadas.

Na segunda categoria observamos que as pesquisas não se referem diretamente aos coordenadores pedagógicos, porém, em análise minuciosa é possível observar que os coordenadores pedagógicos são citados e reconhecidos como profissionais que fazem parte da rede de apoio a educação especial nas instituições de educação infantil.

Desse modo, o envolvimento se faz em atividades como: acolhimento e orientações sobre a rotina da instituição, atividades e produção de relatórios para professores da sala comum e ~~os~~ profissionais de apoio às crianças PAEE, nas orientações aos professores do AEE, na solicitação de cuidadores e mediadores/monitores às secretarias de educação e na recepção dos profissionais dos centros específicos de educação especializada.

Conclusões

Este texto evidencia pesquisas que compõem a revisão de literatura sistemática de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo analisar os estudos sobre o envolvimento de coordenadores pedagógicos da educação infantil no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial.

Nas 6 (seis) pesquisas selecionadas observa-se que o envolvimento dos coordenadores pedagógicos da educação infantil permeiam a organização do processo de inclusão das crianças PAEE nas seguintes ações, a saber: 1) na tentativa de organizar momentos de formações continuadas para professores e demais profissionais envolvidos na educação das crianças PAEE; 2) na orientação quanto a rotina da instituição, atividades e produção de relatórios para professores da sala comum, professores do AEE e os profissionais de apoio; e 3) na articulação para a solicitação dos profissionais de apoio à educação especial.

Assim, concluímos que a revisão de literatura revela a insuficiência de pesquisas que investigam o trabalho do coordenador pedagógico no processo de inclusão das crianças PAEE, bem como o importante envolvimento que eles apresentam para a construção de um trabalho cooperativo entre professores e demais profissionais de apoio com vistas ao desenvolvimento das crianças PAEE nas instituições de Educação Infantil.

Referências

AMARAL, Míriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará – Belém – PA, 2019. Disponível em www.ppgedufpa.com.br.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 2, de 4 de agosto de 2015. **Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado.** Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

CALHEIROS, Deivid dos Santos. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades.** 2019, 205f Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019

COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Elida Cristina da Silva de Lima; JESUS, Lana Tuan Borges. Atendimento Educacional Especializado para crianças da Educação Infantil: uma revisão de estudos. **Diálogos e diversidade,** Jacobina, v. 1, n. e11720, p. 01-2, 2021.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil.** 2021, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 769-793, jul./jul., 2022.

LOPES, Mariana Moraes**. Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MARQUES, Tatiana Pinto; NOGARO, Arnaldo. **Coordenação Pedagógica Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Gustavo Prado. A inclusão na educação infantil – Unidades do Proinfância. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação**. Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014

SAMPAIO, R. F.; MANCINE, M.C**. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. **Revista brasileira de fisioterapia**. São Carlos, V. 11, n. 1, p. 83-89, jan/fev 2007

TEIXEIRA, Miriam Santana, AMORIM, Antônio, LOPES, Mariana Moraes, SOUZA, Amilton Alves. O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. **Acta Scientiarum Education**, Maringá v. 40(3), e37961, 2018.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUSSÕES NA PESQUISA EDUCACIONAL

Juliane Gomes de Sousa – UFPA/BRASIL/juliane1@uft.edu.br
Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA/BRASIL/sregina@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O estudo tem por objetivo identificar as discussões acadêmicas acerca do estágio curricular supervisionado obrigatório na especificidade da licenciatura em Educação do Campo na pesquisa educacional brasileira. Percorrendo a problemática de como esse debate tem sido configurado na pesquisa educacional, a estratégia investigativa consiste em um levantamento de literatura no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Analisadas as produções, verifica-se que é um debate incipiente e as discussões apontam para a compreensão do estágio como processo que possibilita a produção de conhecimento sobre o trabalho docente; a ênfase na necessária relação teoria e prática; a importância da articulação entre universidade e Educação básica e a evidência e problematização das condições estruturais das escolas do campo.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado obrigatório; licenciatura em Educação do Campo; Educador(a) do campo.

Introdução

As licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) são herdeiras de um conjunto articulado de experiências, no âmbito de um projeto educacional que entrelaça as lutas dos diferentes movimentos sociais, sindicais e das trabalhadoras e trabalhadores rurais organizados no cotidiano de suas resistências. Como uma nova modalidade de graduação na formação de professores no Brasil (Molina; Sá, 2012), os estudos sobre a dinâmica, estrutura e organização dessas licenciaturas, em suas variadas dimensões e realidades institucionais, podem contribuir, conforme Molina (2015a), para potencializar a ampliação e a consolidação da Educação do Campo no Brasil.

Nesse sentido, o presente estudo, componente de uma investigação de doutorado em andamento, apresenta como objetivo geral: identificar as discussões acadêmicas acerca do estágio curricular supervisionado obrigatório, na especificidade da licenciatura em Educação do Campo, e busca responder o seguinte problema: como está sendo configurado o debate, na pesquisa educacional, sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório na singularidade formativa da licenciatura em Educação do Campo?

Metodologia

Com essa finalidade, foi realizado um levantamento no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php), em virtude de sua importância e reconhecimento na divulgação da produção científica brasileira, demarcando o descritor: **Educação do Campo E Estágio supervisionado**, e utilizando os seguinte filtros: assunto; contém; tipo de material: artigos; qualquer idioma; data específica de 01/01/2014 a 20/08/2022. A escolha do período (2014-2022) é justificado pelo objetivo geral da investigação da tese de doutorado, da qual a presente discussão é componente relevante.

Discussão dos dados

A análise, a partir da leitura integral dos artigos selecionados, apresentados no quadro a seguir, contemplou os aspectos estruturantes das produções, a saber: **1. As concepções sobre o estágio**; **2. Os objetivos gerais dos estudos**; **3. Os resultados e as conclusões**.

Quadro 01: Literatura acadêmica sobre o estágio na Licenciatura em Educação do Campo – Portal de periódicos da CAPES (2014-2022)

Descritor	Título do artigo/Autoria	Revista/Ano
Educação do Campo E Estágio supervisionado	**A1:** O estágio em Arte nas escolas do campo: um estudo de caso na licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música em Tocantins. - **Autores:** Araújo; Aires	Revista da Universidade Vale do Rio Verde (2019)
	A2: Estágio curricular supervisionado: concepções dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias. - **Autores:** Magalhães; Moura	Perspectivas em Diálogo (2021)
	A3: Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: desafios na regência. - **Autores:** Silva; Lopes; Arrais; Pinheiro	Revista Insignare Scientia, (2020)
	A4: Abordagem temática na educação do campo: desafios no âmbito do estágio docência. - **Autores:** Halmenschlager; Del Monano; Stragliotto	Revista de investigación y experiencias didácticas (2017)
	A5: O estágio curricular supervisionado na formação docente: percepções de estudantes e professores de uma licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música. - **Autores:** Gomes; Araújo; Sousa	Revista Triângulo (2021)

Fonte: Produção das pesquisadoras com base no Portal de Periódicos da CAPES, 2022.

Vale destacar, como aspecto inicial, que a partir da leitura dos cinco artigos foi possível identificar como discussão recorrente e geral, apresentada nestas produções, a constatação de poucos estudos sobre o estágio na especificidade da LEdoC. A esse respeito, Araújo; Aires (2019), apontam a incipiência de estudos desta temática específica na literatura científica brasileira. Magalhães; Moura (2021), afirmam que é um assunto pouco estudado no campo da pesquisa educacional. Gomes; Araújo; Sousa (2021), evidenciam a pouca produção acadêmica acerca deste debate particular e sinalizam seu potencial investigativo. Essa incipiência na discussão, pode ser justificada pelo fato de a licenciatura em Educação do Campo estar em processo de consolidação, em suas variadas dimensões, como política de formação singular relativamente jovem na conjuntura da Educação Superior no Brasil.

As concepções sobre o estágio

No que se refere às concepções sobre o estágio é possível visualizar uma convergência. Para Araújo; Aires (2019), o estágio possibilita a compreensão da docência a partir da relação teoria e prática, permitindo ao estudante o contato com aspectos da profissão. Magalhães; Moura (2021), compreendem o estágio como um componente curricular obrigatório, articulador da teoria e da prática e que situa os estudantes no espaço de atuação profissional. Nesse movimento, que relaciona experiências e conhecimento teórico, o estágio tem se constituído como espaço para reflexão contextualizada.

Silva; Lopes; Arrais; Pinheiro (2020) situam o entendimento do estágio a partir da legislação da área, sendo definido, em linhas gerais, como ato educativo supervisionado desenvolvido no campo de trabalho. Gomes; Araújo; Sousa (2021), o conceituam como instrumento que permite experiências de prática docente; o contato inicial com as dimensões do ser educador(a); e a indissociabilidade da relação teoria e prática.

Um aspecto que se destaca nas concepções acerca do estágio é o debate que versa sobre a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Magalhães; Moura (2021), ao refletirem sobre a importância de materializar a relação teoria e prática nas atividades do estágio na LEdoC, anunciam que a dificuldade dessa articulação pode ser um problema de formação na universidade.

Esse posicionamento suscita algumas indagações, a saber: qual o conceito de teoria e de prática que fundamenta o estágio como processo educativo nas licenciaturas em Educação

do Campo? Como a universidade pode expressar essa articulação de modo claro, objetivo e que permita ao estudante se apropriar conscientemente dessa indissociabilidade? O conceito de teoria, para os estágios nessas licenciaturas, articula os saberes populares com os conhecimentos científicos? Tais questionamentos evidenciam a potencialidade do estágio como campo investigativo, especialmente em conjunturas formativas que possuem a relação teoria e prática, como um dos aspectos estruturantes como é o caso dos cursos originários da matriz formativa da Educação do Campo (Molina, 2017).

Os objetivos gerais dos estudos

Os objetivos gerais dos artigos permitem perceber que o eixo central das investigações é o conjunto das experiências ao longo das etapas do estágio curricular supervisionado obrigatório, com uma centralidade nos processos de regências. Nesse sentido, dois dos estudos, Araújo; Aires (2019); e Magalhães; Moura (2021) afirmam que o debate busca refletir sobre essas experiências na primeira turma das licenciaturas em Educação do Campo, ofertada nas realidades investigadas (2014-2018), o que contribui para enfatizar que é uma discussão recente a partir da estrutura e organização desses cursos.

Os objetivos das produções que buscam analisar, identificar, apresentar, compreender, discutir o estágio em diversas dimensões, demarcam a intenção de apresentar os desafios para a materialidade do estágio em espaços formativos específicos, bem como explicitam sua importância como componente do processo de formação de educadores(as) do campo (Gomes; Araújo; Sousa, 2021).

A respeito desse último elemento, a importância do estágio, Molina (2017) afirma que a forma como os estágios são concebidos nas licenciaturas em Educação do Campo, a partir da inserção dos(as) educandos(as) nas escolas no período do Tempo Comunidade, já que esses cursos funcionam a partir da Pedagogia da Alternância, tem contribuído para articular a Educação Básica com o Ensino Superior e promover alterações na tradicional relação de hierarquia entre esses dois níveis.

Os resultados e as conclusões dos estudos

A partir dos resultados e conclusões dos estudos é possível fazer uma síntese das principais considerações sobre o estágio na LEdoC, podendo ser agrupadas em três blocos, a saber:

1 - *Conhecimento sobre o trabalho docente* – essa é a principal argumentação apresentada nas investigações, focalizando o estágio como possibilitador de experiências iniciais no campo social do(a) educador(a) do campo e na área de habilitação do curso, as quais podem ser reveladoras das diferentes dimensões do ser e atuar docente. Desse modo, o estágio é analisado como um momento de visualização dos desafios, das condições pedagógicas objetivas e de o(a) educando(a) assumir o perfil profissional que o curso de formação define em seu projeto pedagógico.

2 - *A articulação teoria e prática; escola e universidade* é pontuada como um desafio a ser ultrapassado, especialmente pela representação reducionista do estágio como atividade de prática instrumental (Pimenta; Lima, 2017). O próprio entendimento do que seja teoria e prática e de como são indissociáveis, na materialidade social, ainda é um aspecto que precisa ser definido nos projetos de formação na universidade.

A relação teoria e prática, tão debatida no campo do estágio, é um dos componentes da matriz formativa das licenciaturas em Educação do Campo (Molina, 2017). Como um projeto educativo que tem por base uma concepção ampliada de prática, cujo fundamento é a transformação da dinâmica social, para a efetivação dessa articulação se faz "[...] necessária uma densa formação que propicie não só essa compreensão, como também cultive o desenvolvimento das habilidades humanas necessárias para promover e desencadear ações coletivas de mudança social [...]" (Molina, 2017, p. 603).

A necessária relação entre escolas do campo e universidade, como duas instituições educativas, é uma articulação que compõe a matriz de gênese das LEdoC, inclusive, com o objetivo de mudanças na relação entre Educação Básica e Educação Superior (Molina, 2017), e precisa ser materializada em uma perspectiva cooperativa. Para Molina (2015a), esse vínculo que deve ser orgânico, também inclui as lutas do campo e é um desafio no processo de expansão dessas licenciaturas.

3 - *Condições estruturais para a efetivação das atividades pedagógicas do estágio nas escolas do campo*. Esse é outro desafio apontado nos artigos e remete, segundo Molina (2015b, p. 391), a um problema tradicional enfrentado por essas instituições que precisam lidar com "[...] as diversas precariedades físicas no âmbito das próprias condições de oferta de escolarização, [ligadas] a diferentes itens da infraestrutura [...]". Com isso, é possível afirmar que as experiências, a partir do estágio, podem permitir a visualização e a problematização de

aspectos totalizantes da conjuntura social em que está situada a escola, como por exemplo, a evidência da precariedade das condições estruturais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e como essa situação é consequência de uma condição histórica de desigualdade na oferta da educação destinada aos povos do campo.

Conclusões

Pelo exposto, ressaltando que os dados apresentados foram reduzidos em virtude da estrutura de resumo, ficou perceptível que as produções atuais que debatem o estágio na especificidade das licenciaturas em Educação do Campo, encontradas no formato de artigos, configuram tentativas iniciais de sistematizar discussões acerca dessa temática, e de modo geral, situam o estágio como importante componente de aproximação dos(as) educandos(as) com o campo do trabalho docente.

Nos estudos, são elencadas como principais discussões: a identificação do estágio como processo que possibilita a produção de conhecimento sobre o trabalho docente; a necessária relação teoria e prática, constitutiva da própria matriz formativa das licenciaturas em Educação do Campo; a superação da concepção do estágio como prática instrumental, representação consolidada nos cursos de formação de professores; a importância da articulação entre universidade e Educação básica e a evidência e problematização das condições estruturais das escolas do campo.

Referências

ARAÚJO, G. C. de; AIRES, H. Q. P. O estágio em Arte nas escolas do campo: um estudo de caso na licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música em Tocantins. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde,** v. 17, n.1, p. 1-10, 2019.

GOMES, C. R.; ARAÚJO, G. C de; SOUSA, J. G de. O estágio curricular supervisionado na formação docente: percepções de estudantes e professores de uma licenciatura em educação do campo com habilitação em artes e música. **Revista Triângulo**, V. 14, n. 1, p. 38-56, 2021.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, S. A. T. de. Estágio curricular supervisionado: concepções dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 18, p. 123-138, 2021.

MOLINA, M. C; SÁ L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 468 – 474.

MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo**: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, 2015a. Editora UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.39849.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015b.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 8. ed. São Paulo. Cortez Editora. 2017.

SILVA, A. L. dos S.; LOPES, S. G.; ARRAIS, G. de A.; PINHEIRO, T. G. Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: desafios na regência. **Revista Insignare Scientia**, Vol. 3, n. 4, p. 41-60, 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM, PARÁ

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro – UFPA/BRASIL/la.mesquita@yahoo.com.br
Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA/BRASIL/sregina@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar o modo como a formação de professores repercute no trabalho pedagógico de professores de alunos com deficiência visual no ensino regular da rede municipal de Belém, Pará. Por problemática tem-se: Como a formação de professores repercute no trabalho pedagógico e, por conseguinte, no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular da rede municipal de Belém, Pará? As informações e dados resultados dos levantamentos bibliográficos e documentais indicam um acesso dos alunos com deficiência visual à escola, todavia, a efetiva inclusão requer outros aspectos, inclusive pertinentes ao trabalho pedagógico e, portanto, também à formação de professores.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Trabalho pedagógico; Formação de professores.

Introdução

O presente trabalho constitui a primeira etapa de um estudo de doutoramento em desenvolvimento, que investiga a organização do trabalho pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência visual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Belém-Pará. Para tal, tornou-se necessário, primeiramente, identificar as escolas que os referidos alunos estão matriculados e o quantitativo de matrículas, bem como a realidade da rede municipal de ensino de Belém-Pará em relação às matrículas de estudantes com deficiência visual.

O estudo está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), ancorada no materialismo histórico-dialético. Para Vygotsky (1926/2003, p. 79), “o processo educativo [...] é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos [...] processos dinâmico, ativo e dialético [...]”.

Nesse contexto, ao abordar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular, o processo educativo se constitui dinâmico e dialético, apontando para uma relação ativa e colaborativa entre o professor, o aluno e o meio que os envolve. A inclusão, por sua vez, não diz respeito apenas ao aspecto legal e normativo e ao direito do estudante ao acesso,

como comumente é compreendida, mas, sobretudo, remete à equidade, à igualdade e às condições de acesso, permanência e de desenvolvimento como uma personalidade consciente.

Neste contexto, o problema da investigação se encontra assim definido: Como a formação de professores repercute no trabalho pedagógico e, por conseguinte, no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular da rede municipal de Belém, Pará?

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o modo como a formação de professores repercute no trabalho pedagógico de professores de alunos com deficiência visual no ensino regular da rede municipal de Belém, Pará. Diante disso, e para dar prosseguimento às discussões, cabe destacar que o texto é composto, além dessa introdução, por metodologia, resultados e discussões e conclusão.

Metodologia

Os procedimentos de produção das informações foram organizados em duas etapas. A primeira etapa foi voltada ao levantamento documental, com a utilização de documentos nacionais disponíveis no site do Ministério da Educação – MEC. Já o levantamento das informações municipais foi feito mediante a entrega de ofício na Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC-PA.

A segunda etapa consistiu no levantamento bibliográfico, desenvolvido com o propósito de aprofundar a fundamentação teórica da pesquisa, discutindo os principais conceitos e as concepções dos autores. Desse modo, foram selecionados livros, artigos, dissertações e teses que apresentassem uma compreensão acerca da temática em investigação.

Discussão dos dados

Matrículas de alunos com deficiência visual na rede municipal de Belém

O município de Belém é composto por uma porção continental e uma porção insular. Está dividido em oito Distritos Administrativos e 72 bairros (Anuário Estatístico do Município de Belém, 2020). Por se tratar de uma metrópole, Belém apresenta realidades muito complexas, inclusive no campo educacional.

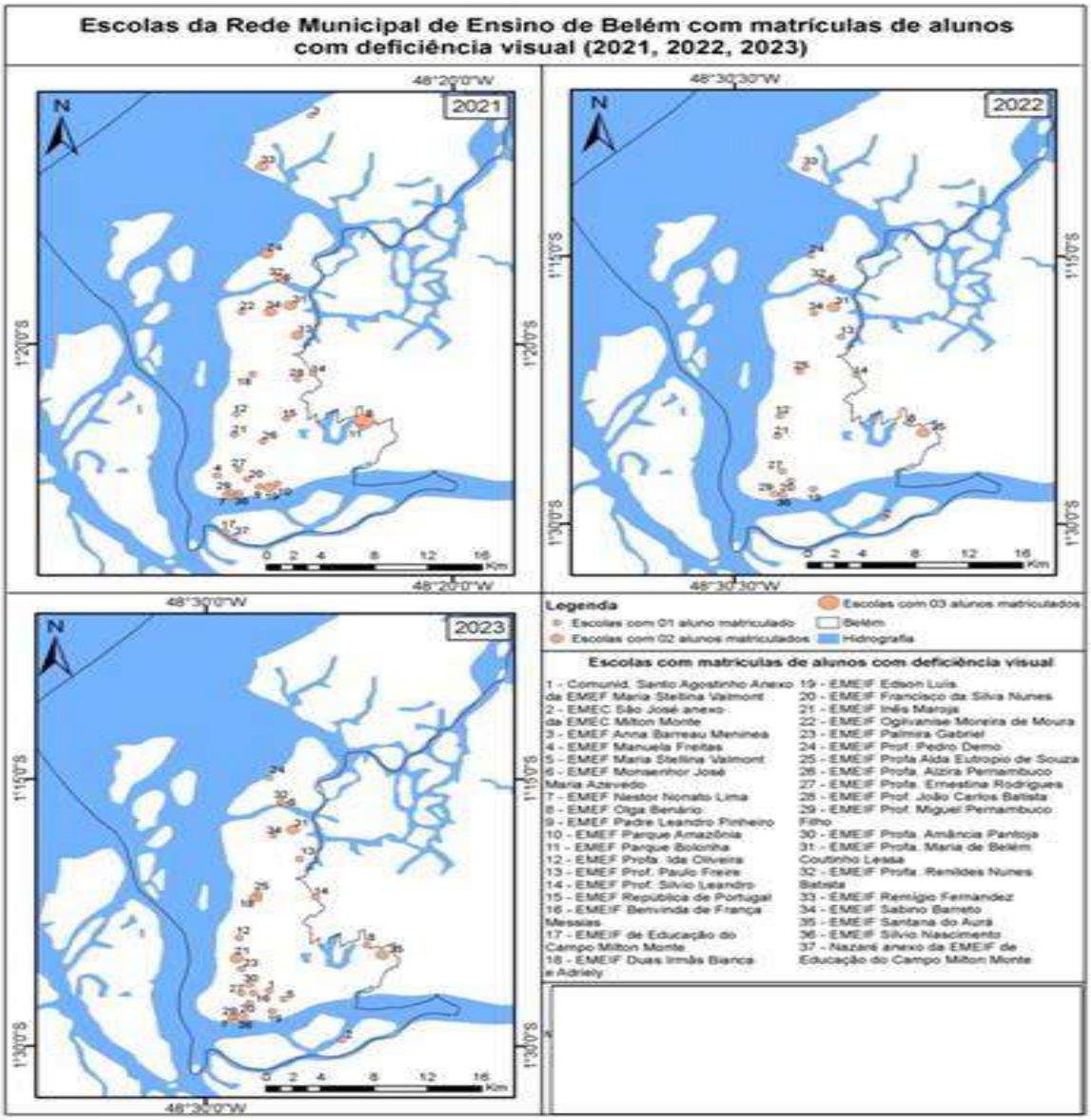
De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino de Belém (Belém, 2012), o Sistema Municipal de Educação de Belém é

organizado em ciclos de formação, com a seguinte estrutura: Ciclo de Formação I – 6, 7 e 8 anos (três anos de duração); Ciclo de Formação II – 9 e 10 anos (dois anos de duração); Ciclo de Formação III – 11 e 12 anos (dois anos de duração); Ciclo de Formação IV – 13 e 14 anos (dois anos de duração).

Para este estudo interessa trabalhar somente com os ciclos I e II, os quais se referem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano). Realizamos um levantamento das matrículas de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belém (Belém, 2021, 2022, 2023).

A figura 1 expõe um mapa das escolas da rede municipal de Belém com essas matrículas, demonstrando que as escolas estão distribuídas tanto na área continental, quanto na área insular de Belém. Observa-se que os números de matrículas de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), nos anos de 2021, 2022 e 2023, variam entre um e três alunos por escola. São 37 escolas com matrículas de alunos com deficiência visual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, matriculados nos ciclos I e II, conforme organização do ensino da SEMEC-Belém (figura 1).

Figura 1 - Belém. Mapa das escolas da rede municipal de Belém com matrículas de alunos com Deficiência visual nos anos de 2021, 2022, e 2023



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação, SIGA - Sistema de Informações de Gestão Acadêmica (BELÉM, 2021, 2022, 2023).

Constata-se que o movimento das matrículas de alunos com deficiência visual nas escolas municipais de Belém vem aumentando e que existem esforços significativos e perceptíveis a explicar tal ocorrência, o que diz respeito à materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Formação de professores e trabalho pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência visual

A análise da inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) a partir da realidade do ensino regular da rede municipal de Belém demonstrou que, de fato, esses alunos estão matriculados na escola. O número de alunos com deficiência visual reflete a materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) quanto ao acesso desses estudantes à escola regular, por meio da obrigatoriedade de matrículas.

Contudo, na contramão dessa tendência positiva, surgem diversos desafios que necessitam de investigação mais detida no âmbito da própria escola e no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual. É justamente neste cenário, enquanto parte dele, que uma série de aspectos precisa ser considerada, como aqueles relativos ao espaço escolar, que envolve as relações sociais entre os sujeitos nele atuantes, a formações de professores e o trabalho pedagógico.

Vygotsky (2000) enfatiza o papel central das relações sociais no desenvolvimento da personalidade consciente. Portanto, é fundamental compreender como os alunos com deficiência visual se constituem no contexto das relações sociais e como a realidade que os cerca se configura. Isso implica analisar o papel desempenhado tanto pela família quanto pela escola na formação da existência social desses estudantes. Isso nos remete ao postulado de Mészáros (2008, p. 76), quando argumenta que “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis”.

No contexto das relações sociais da escola, o trabalho pedagógico possui grande relevância na inclusão de alunos com deficiência visual e está dialeticamente articulado com as condições de trabalho, a formação docente e o planejamento das atividades realizadas no espaço escolar. Como bem afirmam Fuentes e Ferreira (2017, p. 723), “observa-se certa superficialidade acerca dos sentidos de trabalho pedagógico como categoria central, quando se debate sobre quem são os professores e qual o trabalho que realizam”.

De acordo com os autores, o trabalho do professor é essencialmente pedagógico. Eles afirmam que, frequentemente, o significado de ‘pedagógico’ fica minimizado, ou seja, não é abordado em sua amplitude. “Este se potencializa quando está em conexão com um projeto

pedagógico, ou seja, quando compõe um projeto efetivo pelo qual o sujeito age em relação ao mundo, transformando-o e transformando-se" (Fuentes e Ferreira, 2017, p. 723), caso contrário, esse trabalho pedagógico acaba se reduzindo apenas à prática do professor em sala de aula.

A qualidade do trabalho pedagógico, especialmente com alunos com deficiência, em muito se relaciona com a formação de professores e, por conseguinte, é implicado por aspectos como o currículo praticado no curso de formação superior, a experiência do corpo docente, a qualidade e a densidade dos recursos humanos, dos materiais e da infraestrutura mobilizados no processo formativo.

De acordo com as análises de André (2010), Diniz-Pereira (2013) e Michels (2017), a realidade das instituições de ensino superior (públicas e privadas) frequentemente reflete as consequências de um sistema educacional desigual e voltado para o capital. Requerendo, na maioria das vezes, como no caso das instituições privadas de ensino, um processo formativo aligeirado, cujo objetivo principal é preparar as pessoas para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Conclusão

As informações e dados levantados quanto ao município de Belém, capital do estado do Pará e configurador de uma complexa região metropolitana, indicam o acesso dos alunos com deficiência visual à escola, como resultado das políticas públicas voltadas a esse fim. Todavia, a presença na escola, mesmo sendo uma pré-condição, não é suficiente à concretização da inclusão escolar.

As relações sociais produzidas na escola precisam ser expressivas do processo de inclusão, para tanto, o trabalho pedagógico possui um papel fundamental, evidenciando potencial para ir além, inclusive, das dinâmicas associadas à sala de aula e ao processo de ensino-aprendizagem, abarcando, por exemplo, ações sobre os demais sujeitos da escola com vistas à redução dos preconceitos e à constituição de um espaço acolhedor e inclusivo.

Essa relevância do trabalho pedagógico e, portanto, do professor como organizador do meio social educativo (Vygotsky, 2003; Teixeira, 2022), por sua vez, revela as implicações da formação de professores na inclusão escolar, uma vez que diversos fatores associados aos cursos superiores, como a existência de determinadas disciplinas, de espaços adequados, pessoal especializado e qualificado, implicam nas condições de atuação do futuro professor.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010.

BELÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **SIGA - Sistema de Informações de Gestão Acadêmica**, 2021, 2022, 2023.

BELÉM: Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II**. Secretaria Municipal de Educação de Belém, 2012.

BELÉM. Prefeitura Municipal. **Anuário Estatístico do Município de Belém**, 2020. Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2020. Disponível em: https://anuario.belem.pa.gov.br/ . Acesso em: 15 de out de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 10 de out de 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, 2013.

FUENTES, Rodrigo Cardoso. FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica**. Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3. 2017.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: BoiTempo, 2 ed., 2008.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: FFSC/CED/NUP, 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos. A Educação em Vygotsky: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 2022.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. O manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

CONCEPÇÃO/ÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA/S DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE: UM ESTUDO NA EAUFPA

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa – UFPA/BRASIL/leilanepessoa@ufpa.br
Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA/BRASIL/sregina@ufpa.br
Sonia Lopes Victor – UFES/BRASIL/sonia.victor@ufes.br

GT 03: Formação de professores e trabalho docente

Resumo: O trabalho aborda parte de uma pesquisa em andamento e tem por objetivo analisar, compreender e avaliar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o trabalho docente na Educação Especial na Amazônia Paraense, tendo a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) como principal lócus de estudos. O problema de pesquisa diz respeito às concepções de educação especial que vêm sendo constituídas historicamente e de que forma essas concepções impactam no trabalho docente. A metodologia consta de pesquisa bibliográfica e das orientações teórico-metodológicas de L. Vygotsky (1896-1934), as quais são objetos de discussões no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC/UFPA. Resultados iniciais revelam que o modelo médico-psicológico se vincula estreitamente com a história da educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Concepção teórica; Trabalho Docente.

Introdução

A educação especial na região da Amazônia é um campo de pesquisa que merece destaque, dada a notável contradição existente entre sua importância para a biodiversidade do planeta e sua referência em precariedade para acesso e permanência na educação, sobretudo, quando consideramos crianças da educação infantil que constituem o público-alvo da educação especial (Oliveira, 2016). Nesse contexto, embora as condições sejam precárias, há intencionalidades no educar – defendemos para além do *atender* na educação especial. Isso se deve à luta contra as forças do capital, reconhecendo a educação e o trabalho como indispensáveis para a condição humana, os quais desempenham um papel crucial na transformação do ser humano por meio de seu caráter educativo. Logo, o trabalho docente e as concepções teórico-metodológicas que fundamentam este trabalho na educação especial emergem como elementos centrais nessa discussão, considerando, dentre outras, o período de 0 (zero) a 5 (cinco) anos [28] o mais sensível à formação da personalidade humana.

Desse modo, o presente texto, aborda uma pesquisa de doutorado em andamento, no

[28] De acordo com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UFPA e tem como objetivo analisar, compreender e avaliar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o trabalho docente na Educação Especial, na etapa da Educação Infantil, na região da Amazônia Paraense. O estudo concentrar-se-á na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) e acontecerá de forma documental e empírica no período de 2024 a 2027 e tem como problema discutir como as concepções teórico-metodológicas da educação especial vem sendo constituídas historicamente e de que forma essas concepções impactam no trabalho docente na etapa da educação infantil.

Embasamo-nos nas implicações do sistema conceitual da teoria de Vygotsky, pois a sua proposição científica visa compreender a dialética do humano como objeto da psicologia. O autor entende o humano não como uma essência metafísica, imutável, mas como uma síntese contraditória de múltiplas determinações sociais (Teixeira, 2022, p. 3). Abraçar essa perspectiva de compreensão do ser humano, estabelece uma relação direta com a proposta educacional que busca transformar a sociedade com relações humanas solidárias e dialógicas. Essa perspectiva se contrapõe à lógica imposta pelo capitalismo, que enfatiza competições, recompensas e propaga uma visão ideológica que homogeneíza valores e desejos, destacado por Adorno (1986). Tal fato impacta profundamente o significante atribuído às pessoas com deficiência, que contrasta com o seu contracampo lexical da *eficiência* (Pessoa, 2018).

Os estudos no GEPEHC/UFPA contribuem para o entendimento dessa teoria como uma produção histórica, em movimento, marcada pelo contraditório, com avanços, rupturas e superações, alinhado à compreensão sobre o desenvolvimento do humano com base materialista. Desse modo, temos concordância com Delari Júnior acerca da percepção da existência pelo menos três períodos distintos na produção téorica de Vygotsky – intitulados como reflexológico (1924-1927); histórico-cultural (1928-1931) e semântico-sistêmico (1932 a 1934), embora em todos eles, Vygotsky tenha mantido as relações sociais como princípio explicativo para entender seu objeto de estudo, o desenvolvimento da personalidade humana consciente. O GEPEHC/UFPA busca compreender a teoria de Vygotsky, valendo-se principalmente desse último período, o mais avançado da teoria do autor, no qual percebe-se uma radicalização da concepção dialética do processo de determinação da pessoa como uma personalidade humana consciente pela existência social.

Vale destacar, que corroboramos ainda com o pensamento de Soares, conforme citado

por Michels (2005), quando o primeiro autor destaca que existirá lacuna na compreensão do objeto de estudo se estudarmos apenas um aspecto específico da educação especial ou suas diversas especializações sem a interconexão com a educação regular.

O estudo ao investigar as concepções teórico-metodológicas que norteiam o trabalho na educação especial, busca ensaiar acerca das validações circunscritas, sobretudo, nos saberes pedagógicos, a partir da relação de elementos conceituais da teoria deVygotsky e de autores contemporâneos que pesquisam, de forma crítica e dialética, a educação especial brasileira.

Metodologia

O caminho escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, quanto à abordagem do problema e seu necessário exame crítico, valer-se-á do aspecto teórico e metodológico da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Essa abordagem teórico-metodológica possui como base o materialismo histórico,cuja objetivação pauta os condicionantes materiais para flagrar as dissonâncias expressas nas formas de subjetivação, de modo fragmentado aos ditames do sistema capitalista (Pessoa, 2018).

Para tanto, os princípios metodológicos se pautam em um conjunto de procedimentos subsidiados, sobretudo, na concepção marxista de partir o estudo do geral para o particular; na explicação dinâmico causal e não apenas a descrição e no estudo da gênese histórica. Nos valemos também da pesquisa bibliográfica, a qual permite compreender que, se de um lado a resolução do problema pode ser obtida por meio dela, também pode ser considerada o primeiro passo de toda a pesquisa científica (Marconi; Lakatos, 2007).

Discussão dos dados e relevância do estudo

A importância da formação de professores e do trabalho docente se torna evidente quando consideramos os fatores determinantes das políticas e reformas que incidem na educação pública. Esses determinantes estão intrinsecamente ligados ao capitalismo neoliberal, que coloca em destaque a função da educação na reprodução econômica e ideológica do capital. Como observa Libâneo (2017, p. 5), isso resulta na instituição de um ensino instrumental, utilitário e simplificado, em uma organização escolar que visa promover a integração social e a redução de conflitos.

Desse modo, os professores estão sendo instrumentalizados para difundirem uma

concepção de mundo estreita e fragmentada. Ao investigar sobre o professor da educação especial, a pesquisa de Vaz (2013) apontou que, desde a década de 1990, a política de formação de professores vem sofrendo articulações com as orientações de organismos multilaterais e o deslocamento teórico, em razão da generalização da ideia de inclusão.

A política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva(Brasil, 2008), destaca que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada conteúdos que o habilite ao AEE nas salas de recursos multifuncional. Desse modo, a referida política defende a ideia multifuncional, da possibilidade de uma sala de recursos para atendimento das inúmeras deficiências. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009(Brasil, 2009), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, concluiu que não se prevê o envolvimento do professor da Educação Especial na escolarização dos alunos. Tal compreensão, segundo Vaz (2013, p.73), traz à luz o duplo caráter atribuído a esse profissional: de um lado, é um técnico, supostamente apto a trabalhar com recursos materiais adaptados; de outro, um gestor da implementação da política educacional na perspectiva inclusiva. Essa dupla atribuição ao docente e o pressuposto de ele ser concebido como recurso, também pode ser um elemento que ajuda a pensar na organização da sua práxis.

No âmbito da Educação infantil, a Nota técnica conjunta nº. 02/2015, trata da educação especial e formaliza o acesso de crianças da educação infantil ao AEE e orienta para a ocorrência de articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial, com a finalidade de promover a adoção de medidas que favoreçam a consecução da meta da inclusão.

Importa refletir que os professores de Educação Especial eram inicialmente formados sob a forma de habilitação do curso de pedagogia. Sendo assim, se, por um lado, dava-se maior aprofundamento aos saberes da área, por outro, os saberes, na perspectiva médico-pedagógica e psicopedagógica, sobressaiam-se, é o que Jannuzzi (2012) e Michels (2004) afirmam em suas proposições sobre o assunto. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP; BRASIL, 2006) retiraram da graduação as habilitações e, dentre elas, a de Educação Especial. Entretanto, algumas pesquisas denotam que tais modelos foram reiterados nas formações continuadas ou em serviço (Lehmkuhl, 2011; Borowsky apud Michels; VAZ, 2013).

Esse formato, historicamente constituído, segundo Michels (2005) assinala a

dificuldade de superação do referido modelo. A autora acrescenta que a influência da área médica na educação especial é tamanha que os conhecimentos entre ambas podem ser confundidos. Tal relação entre a educação e a medicina pode ser constatada, inclusive, nas orientações das políticas públicas educacionais, quando há exigência de laudo médico, nas escolas, desde a educação infantil, para a inserção no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A exigência do laudo médico persiste nas escolas brasileiras, apesar de a orientação na Nota Técnica nº04/2014 inicialmente destacar o AEE como atendimento pedagógico, não clínico. Há, portanto, uma falsa não obrigatoriedade do laudo médico para o desenvolvimento do trabalho docente, haja vista a consideração de que esse instrumento pode, de forma complementar, apoiá-lo. Um laudo médico, sendo um instrumento em si mesmo, inviabiliza o saber e o fazer pedagógico marcado de possibilidades relacionais e sociais, isso porque, em razão dele, a prática docente comumente pode se direcionar à limitação de atividades concretas, dada essa ser uma característica comum de funcionamento do ser humano com determinada deficiência, de acordo com o laudo.

Essa abordagem implica ainda em desacreditar nas possibilidades dos estudantes com deficiência para aprender, da escola de ensinar e *contribuir com a formação humana*, sendo a atuação de alguns professores caracterizada ainda pela caridade ou pela indiferença diante deles (Victor; Oliveira, 2017, p. 49).

Conclusões

Com base nos estudos desenvolvidos no presente texto, que fazem parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPA), o qual teve por objetivo analisar, compreender e avaliar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o trabalho docente na Educação Especial, na etapa da Educação Infantil, na região da Amazônia Paraense, foi possível depreendermos a forte presença do modelo médico-psicológico na educação especial. Essa abordagem histórica reflete-se nas políticas de formação de professores e nas diretrizes para o trabalho docente na educação especial. Entretanto, vale destacar que as futuras pesquisas documental e empírica na EAUFPA e o aprofundamento dos estudos bibliográficos podem direcionar para outro resultado.

O modelo médico-psicológico na educação especial implica numa concepção teórico-metodológica organicista, centrada no laudo e nos prognósticos da deficiência, a favor de uma educação para o capital e suas alienações.

Assim, na contramão, entendemos a educação como uma zona de possibilidades e por esse motivo, Vygotsky (2012, p. 151) nos encoraja neste horizonte, pois, destaca essa questão das possibilidades ao enfatizar que "[...] a criança com deficiência chega com dificuldade ao pensamento abstrato, a escola deve desenvolver esta capacidade por todos os meios possíveis". O teórico acrescenta que "[...]o objetivo da escola, no final das contas, não consiste em adaptar-se à deficiência, mas em superá-la" (Ibidem). Essa superação, segundo o autor, ocorre pela organização intencional do meio social educativo, inclusive por meio de recursos especiais e caminhos alternativos para a inclusão, objetivando, sobretudo a formação da personalidade humana consciente e crítica.

Referências

ADORNO, T. W. Sociologia e psicologia. In JENSEN, H. **Teoria crítica del sujeito**. México: Editora Siglo Veintiuno, 1986

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionaispara o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico psicológico. **Revista Brasileira deEducação especial**, Marília, v. 11, n. 2, maio/ago. 2005.

MICHELS, M. H. A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. **Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade)** – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico psicológico. **Revista Brasileira deEducação especial**, Marília, v. 11, n. 2, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, I. A. de**. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas**. *Cadernos De Pesquisa*, *23*, 152–160, 2017.

PESSOA, L. N. F**. Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA.** 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação: formação de professores teorias e práticas educacionais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

TEIXEIRA, S. R. dos S. A Educação Vygotsky: prática e caminho para a liberdade. **Educação& Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Los problemas fundamentales da la defectología contemporánea. *In*: **ObrasEscogidas**. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1929/2012, p. 11-40.

VYGOTSKY, L. S. A transformação socialista do homem. URSS: **Varnitso**, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Disponível em: http://pstu.org.br

VICTOR, S. L., & OLIVEIRA, I. M. de. (2017). **Trabalho docente e formação**: o que dizem os professores da educação especial. *Revista Profissão Docente*, *17*(36).

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA QUEM EDUCA ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM: RECORTE DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Ana Paula de Araújo Barca – UFPA/BRASIL/anapaulabarca@ufpa.br
Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA/BRASIL/sregina@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados parciais de um estudo que analisou a produção científica brasileira referente à formação continuada para o coletivo docente atuante com estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, no período de 2008 a 2023. O estudo completo caracterizou-se como uma revisão sistemática de literatura. Os resultados apontaram 336 produções, as quais foram submetidas aos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, restando para análise 07 produções. Para este trabalho, o recorte de análise compreendeu 04 produções, correspondentes a categoria de artigos. Os resultados mostram que neste recorte de pesquisa há uma tendência na organização de percursos formativos centrados nas escolas. Conclui-se que a formação continuada para a Educação Especial precisa avançar em direção à organização de processos formativos mais críticos e com solidez teórico-prática.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Especial; Escola regular.

Introdução

O presente trabalho compõe o coletivo de estudos do projeto de pesquisa intitulado "Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores e o trabalho docente" ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Este trabalho é um recorte de uma revisão sistemática de literatura mais ampla que compõe o trabalho de tese da primeira autora, sob orientação da segunda autora. O estudo está assentado na compreensão de que a educação escolar precisa estar comprometida com a transformação humana, com vistas à construção uma outra sociedade, mais justa e solidária, diferente desta que vivemos, pautada na competição, na meritocracia e na consequente exclusão das pessoas, sobretudo, daquelas com desenvolvimento atípico.

Para este fim, exige-se necessariamente, uma sólida formação docente inicial e continuada, a fim de os (as) professores (as) possam empenhar-se na organização de processos educativos inclusivos, críticos e emancipatórios. Para este trabalho, adota-se a concepção ampla de docentes e estudantes. Enquanto o primeiro grupo compreende professores e professoras do

ensino regular e da Educação Especial, o segundo grupo refere-se ao coletivo dos (as) estudantes, tanto com desenvolvimento típico quanto atípico.

A escola brasileira está assentada no paradigma inclusivo (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Frente a isso, alguns desafios são impostos para a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, designadas pela legislação educacional brasileira em vigor, de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Dentre esses desafios, destaca-se a ausência de formação e/ou a formação precária dos profissionais da área (Michels, 2011; Mendes, 2011).

A fim de corroborar esta problemática, o presente trabalho inclina-se à questão da formação continuada para atuação docente junto aos EPAEE na escola regular. Concordamos com Martins (2010), que compreende a formação profissional, no caso específico, a formação de professores "como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social" (p. 14). Neste caso, a formação docente está vinculada a concretização do trabalho docente.

A formação docente no Brasil, envolvendo os processos de formação inicial e continuada, para atuação docente junto aos EPAEE merece atenção, conforme aponta o Censo Escolar de 2022, o qual indica que 94,2% dos(as) professores(as) da educação básica não possuem cursos destinados à formação continuada em Educação Especial. Além disso, verifica-se que, dentre os(as) docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas 44,3% possuem algum curso orientado para a formação específica em Educação Especial (Painel, 2023)[29].

É neste panorama de investigação acerca da organização da formação continuada para Educação Especial que coube investigar, no âmbito das bases de pesquisas do Portal de Periódicos da Capes e do Banco de dissertações e teses da CAPES, *como vem se materializando a formação continuada docente para atuação com os estudantes público da Educação Especial na escola regular*?

Método

Neste trabalho optamos pelo uso da técnica de revisão sistemática da literatura. Neste tipo de revisão procede-se com a avaliação crítica de um conjunto de estudos que abordam determinada temática, e na sequência elabora-se uma produção reflexiva acerca dos dados

[29] Fonte: Microdados do Censo Escolar – MEC/INEP e Sinopse Estatística da Educação Básica – MEC/INEP

avaliados. Uma construção metodológica detalhada e a viabilidade de reprodução do percurso investigativo são características necessárias a esse tipo de pesquisa (Costa; Zoltowski, 2014; Galvão; Pereira, 2014; Ramos; Faria; Faria, 2014).

Com base nas proposições de Costa e Zoltowski (2014) e Ramos, Faria e Faria (2014), realizamos as seguintes etapas para construção do estudo: 1) Elaboração da questão e do objetivo da revisão; 2) Definição do âmbito da pesquisa; 3) Definição das equações de pesquisa; 4) Definição dos critérios de inclusão e exclusão; 5) Categorização geral dos resultados obtidos; 6) Seleção dos trabalhos para análise; 7) Elaboração da síntese narrativa. Nesta última etapa, para construção da síntese narrativa, realizamos a elaboração dos dados a partir da triangulação entre as informações coletadas na revisão, a literatura especializada e os princípios da Teoria Histórico-Cultural para a educação – base teórica que norteia nossos trabalhos.

A pesquisa de revisão sistemática ocorreu durante os meses de setembro e outubro de 2023. As produções analisadas foram localizadas no Portal de Periódicos da Capes e no Banco de dissertações e teses da CAPES. A delimitação temporal foi de 2008 a 2023, em virtude de 2008 ser marcada pela publicação do documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (Brasil, 2008), e o período final, 2023, a fim de tornar o estudo mais atualizado. Construímos 06 equações de pesquisas a partir da combinação de 06 expressões, são elas: Formação Continuada; Educação Inclusiva; Educação Especial; Estudantes público-alvo da Educação Especial; Escola regular e Escola Comum. Estabelecemos como *critérios de inclusão*: Estudos em língua portuguesa; conter no título ou no resumo discussão relacionada à execução e/ou análise de experiências de formação continuada docente para educação/ensino de EPAEE, envolvendo docentes do ensino comum e da Educação Especial; Estudos em forma de artigos, dissertações e teses; Artigos revisado por pares.

Os *critérios de exclusão* foram feitos em duas etapas. Os *critérios de exclusão parte 1* foram: Estudos que trazem a temática da educação ou ensino de EPAEE sem abordar a questão da formação continuada; Estudos realizados externos à escola regular no contexto da educação básica; Trabalhos repetidos em relação às demais equações; Artigos que não foram revisados por pares. Os *critérios de exclusão parte 2* foram: Estudos que envolvem apenas docentes do ensino comum ou outros profissionais da escola, de modo a não contemplar os docentes da Educação Especial; Estudos que envolvem apenas docentes da educação especial ou outros profissionais da escola, de modo a não contemplar os docentes do ensino comum.

Justificamos esse recorte de investigação por considerar que o corpo docente, atuante na Educação Especial, na escola comum, sejam todos(as) aqueles(as) *que educam* estudantes com desenvolvimento atípico e não somente os(as) docentes especializados, de modo a romper com o vigente modelo hegemônico de Educação Especial (Garcia, 2011).

Discussão dos dados – síntese narrativa

Conforme consta no método, as análises foram divididas em duas etapas, seguindo os critérios estabelecidos. A pesquisa das referidas equações resultou em um total de 336 produções. Após o exame dos títulos e resumos, considerando os *Critérios de inclusão e exclusão - parte 1*, obteve-se um total de 26 produções. A partir desse resultado preliminar, faremos algumas análises. Para isso, organizamos os resultados obtidos em duas categorias, a saber: 1) Perfil geral das produções analisadas; 2) Caracterização dos processos formativos: elementos gerais.

Perfil geral das produções analisadas

No que diz respeito à temporalidade das pesquisas, foram encontradas: (01) em 2008, (03) em 2011, (02) em 2012, (02) em 2014, (02) em 2015, (02) em 2016, (03) em 2017, (01) em 2018, (03) em 2019, (03) em 2020, (03) em 2021 e (01) em 2022. Em relação ao tipo de trabalho foram: (19) artigos, (04) teses e (03) dissertações. Entre as teses e dissertações, nota-se que (02) produções foram oriundas da região Nordeste, (02) estudos foram realizados em instituições da região Centro-Oeste, enquanto (03) trabalhos foram desenvolvidos na região Sudeste. Dado que confirma a originalidade do trabalho de tese, a ser realizado na região Norte, do qual faz parte esta revisão de literatura.

Conforme dito anteriormente, interessa a esta pesquisa, analisar trabalhos que contam com a participação dos(as) docentes do ensino comum e da Educação especial. Neste recorte, foi identificado que em (12) trabalhos constam a participação de docentes do ensino comum e/ou outros profissionais da escola comum, (07) trabalhos consta a participação de docentes da Educação Especial e em (07) trabalhos consta a participação de docentes do ensino comum e da Educação Especial. Essa análise, quanto à participação do perfil docente, corresponde aos *Critérios de exclusão – parte 2* traçados no início da pesquisa.

Portanto, desse grupo de pesquisas analisadas preliminarmente, o foco de análise mais detalhado se deu nas 07 produções que envolvem a participação de docentes do ensino comum e da Educação Especial. Entre esses trabalhos, temos (04) artigos, (01) tese e (02) dissertações. Para este resumo, prosseguiremos com as análises iniciais acerca do coletivo de trabalhos da categoria artigos. Desse modo organizamos a segunda categoria chamada *Caracterização dos processos formativos: elementos gerais.*

Caracterização dos processos formativos: elementos gerais

No trabalho 1 encontramos a análise do Programa de Formação Continuada intitulado "Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual", realizado no Rio de Janeiro, com 120 professores(as). O curso ocorreu em 2015, por meio de atividades presenciais e à distância, totalizando 120 horas. A estrutura do curso revela que foi debatido nos encontros presenciais temáticas bem diversificadas, contemplando aspectos históricos, legais, políticos, conceituais e instrumentais acerca da Educação Especial, além de debates acerca do currículo, ensino e aprendizagem. O curso trouxe debates acerca da concepção de desenvolvimento humano apoiada na perspectiva histórico-cultural, além de conceitos desta teoria para a área da Educação Especial, como o conceito de compensação. Nas atividades à distância foram feitas orientações aos cursistas e o curso terminou com a realização de um seminário, no qual os cursistas apresentaram projetos de intervenção.

O trabalho 2 apresenta análise de um curso ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) intitulado "Aperfeiçoamento em Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental", oferecido a professores de diferentes regiões do Brasil. O curso ocorreu via *TelEduc*, por meio da modalidade à distância, totalizando 180 horas. Segundo a pesquisa, 352 cursistas concluíram o percurso formativo. O curso era composto por 12 disciplinas que abordavam temáticas referentes à Educação Especial e Inclusiva. A metodologia do curso contava com a disponibilidade de materiais para leitura, videoconferências, debates com tutores e a proposição de atividades práticas a serem realizadas pelos cursistas em seus ambientes de trabalho, seguida de compartilhamento na plataforma.

O trabalho 3 trata acerca de uma experiência formativa que teve por objetivo principal debater a proposta de Coensino. O curso ocorreu em um município de São Paulo, entre os meses de março e junho de 2012, os encontros eram semanais e presenciais, totalizando 03h por

encontro. Segundo a pesquisa, 26 docentes concluíram o percurso formativo. Segundo o artigo, a ementa do curso estava assentada na temática do Coensino. Os(as) docentes formadores eram da Educação Especial, os quais foram formados a priori pela pesquisadora.

O trabalho 4 teve por objetivo investigar as contribuições da formação continuada vivenciada por 11 docentes de uma escola pública de um município de São Paulo. O processo formativo analisado estava organizado a partir da organização de grupos de estudo e da escrita dos relatórios de pesquisa. O artigo não revelou indicativos do que seria a ementa do processo formativo. Fica evidente que nesta experiência formativa priorizou-se debates e discussões a partir das demandas oriundas da escola e das salas de aula, num processo de reflexão a partir da prática.

A partir dessa breve análise, nota-se que as pesquisas apresentam duas tendências possíveis no que tange aos processos de formação continuada. A primeira, predominante em 03 trabalhos (1, 3 e 4), refere-se aos processos formativos organizados nas escolas, a partir de ações de pesquisadores(as) das Universidades. A segunda, presente em uma pesquisa (trabalho 2), diz respeito as formações oferecidas via EaD pelo MEC. As análises permitem constatar que processos formativos semelhantes ao apresentado no trabalho 1 apontam um caminho formativo mais potente ao desenvolvimento dos(as) docentes cursistas, uma vez que apresentam uma proposta formativa ancorada em um referencial teórico crítico que debate o desenvolvimento humano, aliado a outros temas condizentes com a área da Educação Especial, de outro modo, o referido curso se distancia de discussões focadas em práticas e instrumentalização.

Conclusões

Este trabalho teve como objetivo compartilhar resultados parciais de uma revisão sistemática de literatura acerca da formação continuada para o trabalho docente na Educação Especial na escola regular. Por meio desse estudo foi possível identificar, de um modo geral, tendências de formação continuada para atuação com EPAEE, em relação ao perfil de participantes, aos conteúdos abordados, às estruturas metodológicas, entre outros aspectos apresentados.

Estudos como este permitem constatar que seja na esfera municipal, estadual ou federal da educação básica, no que tange a Educação Especial brasileira, há um atravessamento comum: a inexistência e/ou fragilidade dos/nos processos de formação continuada para atuação com

estudantes PAEE. Acreditamos que a teoria de Vigotski apresenta um sistema conceitual potente à qualificação de processos formativos, uma vez que que a referida teoria defende a organização de uma educação "omnilateral" – visando a formação humana em todas as suas dimensões.

Os trabalhos analisados indicam horizontes de investigação, ademais deixam rastros metodológicos interessantes e por fim abrem caminhos a trilhar no percurso da produção acadêmica acerca da formação continuada para o trabalho junto aos EPAEE na escola regular.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008**.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.** Lei da Inclusão**.** Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: ago. 2023.

COSTA, A.B.; ZOLTOWSKI, A.P.C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.H; COUTO, M. C. P. P; HOHENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. P. 55-69.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar. 2014

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de Educação Especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.). **Professores e Educação Especia**l. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 65-78.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Autêntica, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K.R.M, JESUS, D.M, BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 131-146.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para reconversão docentes. In: CAIADO, K.R.M, JESUS, D.M, BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 79-90.

PAINEL de Indicadores da Educação Especial. **Diversa**, 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 04 de out. de 2023.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E CONDIÇÃO DOCENTE EM BELÉM-PA: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS CONVENIADAS SEM FINS LUCRATIVOS

Luizete Cordovil Ferreira da Silva/UFPA/Brasil/lucordovil02@gmail.com
Dalva Valente Guimarães Gutierres/ UFPA/Brasil/dalva.valente@gmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O texto aborda a condição docente na Educação Infantil nas Instituições Privadas Conveniadas Sem Fins Lucrativos em Belém-PA. O objetivo do estudo é analisar a condição desse profissional quanto ao seu vínculo empregatício e as repercussões deste na carreira docente. O estudo, documental, teve como base de dados o Laboratório de Dados Educacionais (LDE), considerando-se como principal variável para análise o vínculo empregatício desse profissional no período de 2014 a 2020. O estudo mostra que esses professores são vinculados como "não classificados", que não têm vínculo empregatício com a Rede, submetidos a contratos temporários e que, portanto, são sem carreira. Também revela que, em termos de escolaridade, têm Curso Superior Licenciatura ou Complementação Pedagógica.

Palavras-chave: Parceria Público-Privada; Educação Infantil; Condição Docente.

Introdução

Este artigo discute o tema da condição docente nas Parcerias Público-Privadas (PPP) no campo da Educação Infantil. O objetivo do estudo é analisar dados sobre o professor de Educação Infantil das Instituições Privadas Conveniadas Sem Fins Lucrativos em Belém-PA, configuradas na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA (RME-Belém) como Organizações da Sociedade Civil e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSC/OSCIP) definindo-se o perfil docente nessas instituições específicas, a partir de seu tipo de vínculo e sua escolaridade. Nossa questão central no estudo é saber como está configurada a condição docente nas OSC/OSCIP vinculadas à RME-Belém/PA via PPP.

No primeiro momento, o estudo objetiva "situar" o professor de Educação Infantil nas Instituições Privadas Conveniadas Sem Fins Lucrativos em nível nacional (Brasil) no conjunto de oito dependências administrativas em que estão vinculados os professores desta etapa da Educação Básica, a partir de uma análise quanti-qualitativa.

No segundo momento, o estudo se propõe a apresentar um perfil do professor de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) das Instituições Privadas Conveniadas Sem Fins Lucrativos em Belém/PA, vinculados à RME-Belém mediante contratos de gestão e/ou

parcerias com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-Belém) para a oferta de Educação Infantil no município. Para a construção e análise do perfil deste profissional, a partir de seu tipo de vínculo, consideramos o número de professores e sua escolaridade.

Metodologia

O estudo, de cunho documental, constitui parte de minha Tese de Doutorado que objetiva analisar as implicações das PPP nas Condições de Trabalho do Professor das OSC/OSCIP em Belém/PA, e teve como base de dados o Laboratório de Dados Educacionais (LDE), considerando-se como principal variável para análise o vínculo empregatício dos professores das instituições-parceiras da RME-Belém (OSC/OSCIP), definidas, na base de dados adotada, como Instituições Privadas Conveniadas Sem Fins Lucrativos na condição de instância administrativa analisada.

A série histórica em análise (2014-2020) compreende sete anos de estudo, com início em 2014, ano de aprovação da Lei Nº 13.019/2014 – cuja "força" política na implementação do projeto nacional da política de Parcerias Público-Privada no Brasil (Lei das PPP) foi significativa para a redefinição das relações entre os setores público e privado na prestação de serviços públicos pela administração brasileira, estabelecendo novas regras para a celebração de parcerias entre os setores, marcadas por uma suposta cooperação entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) para alcançar um "interesse comum de finalidade pública" (Brasil, 2014).

O professor de educação infantil das instituições privadas conveniadas sem fins lucrativos no brasil: limites ao ingresso na carreira docente

No Brasil, o tema Carreira Docente tem sido objeto de grande preocupação de muitos pesquisadores do campo educacional, dados os impactos negativos das últimas reformas adotadas no país, especialmente a Reforma Trabalhista, na Categoria dos Profissionais da Educação, especialmente na Categoria Docente.

No campo da Educação Infantil, a luta da sociedade civil organizada em defesa de uma educação como política pública, gratuita e de qualidade social, também perpassa pela garantia de profissionais qualificados para o exercício da profissão e de uma política de carreira que defende o ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos como condição básica

para a construção de uma política de valorização docente.

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/Lei Nº 9.3940 de 1996, entidades de classe, sindicatos de professores e instituições de ensino e pesquisa vêm ampliando os espaços de disputas em torno de uma Educação Infantil de qualidade. Ainda que os avanços dos últimos anos nesta etapa sejam significativos, o Brasil ainda apresenta dados educacionais preocupantes quando ao número de professores vinculados a sistemas de ensino cuja política de valorização profissional assegure, por meio de concurso público, o ingresso na carreira e a respectiva valorização docente, pois os dados sobre "Professores Não Efetivos" e, portanto, sem carreira, ainda são significativos.

Na Tabela 1, é possível constatar que o **Professor de Educação Infantil** (Creche e Pré-Escola) representa, no primeiro ano do estudo, em nível nacional, um total de quase 500 mil professores (**499.152)**, considerando-se todas as dependências administrativas analisadas, entre as quais a "Privada Conveniada Sem Fins Lucrativos".

Analisando os dados dos anos de 2014 e 2020, o número de docentes apresenta um salto de 93.350 professores. De 2014 a 2019, observa-se um aumento significativo do número de docentes nas Instituições Privadas Conveniadas Sem Fins Lucrativos, com leve queda, de 2019 a 2020, de 5.548 professores.

Tabela 1: Número de Docentes, dependência administrativa (federal, estadual, municipal, privada conveniada sem fins lucrativos, privada conveniada com fins lucrativos, privada não conveniada sem fins lucrativos, privada não conveniada com fins lucrativos, privada sem detalhamento), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola) por Tipo de Vínculo - Brasil, 2014 a 2020.

Tipo de Vínculo	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Concursado/Efetivo/ Estável	246.296	260.289	276.629	287.102	295.535	300.891	299.205
Contrato Temporário	83.203	84.118	85.984	90.665	94.458	97.625	98.504
Contrato Terceirizado	2.208	1.577	1.785	1.417	2.049	2.564	2.303
Contrato CLT	6.315	5.969	6.015	6.589	12.633	10.404	10.627
Não classificado	161.130	162.923	167.849	169.559	182.893	186.566	181.863
Total	499.152	514.876	538.262	555.332	587.568	598.050	592.502

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2014 – 2020.
Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

Do conjunto dos tipos de vínculo dos professores em análise, observa-se, ainda na Tabela 1, que o professor com vínculo de "**Efetivo/Concursado/Estável**" está em maior número do conjunto dos tipos de vínculo registrados na base de dados adotada neste estudo, com salto de 54.595 professores de 2014 a 2019, e queda de 1.686 professores no último ano de estudo (2020).

Em 2014, os professores com o tipo de vínculo "**Não classificados**" ocupam a segunda posição, totalizando 161.130 professores. Em comparação aos professores efetivos, também se observa um aumento no grupo de professores com este tipo de vínculo empregatício, entre 2014 e 2019 (25.436), com leve queda em 2020, de 4.703 professores.

Se compararmos o número de professores com vínculo empregatício "**Efetivo/Concursado/Estável**" de 2019, por exemplo (300.891), que têm Carreira e que, portanto, podem passar por processos de valorização docente (a depender das políticas adotadas em seus respectivos sistemas de ensino), com os professores com os demais tipos de vínculo empregatício registrados na Tabela 1 (297.159), é possível afirmar que, no Brasil, os desafios à Valorização do Professor de Educação Infantil ainda são grandes, pois estes últimos correspondem quase à metade dos professores com Carreira.

Para Jacomini (2020), falar da profissão docente é falar de Plano de Carreira, e Plano de Carreira pressupõe ingresso na carreira por Concurso Público de provas e títulos. O contrato temporário de professores, no Brasil, vem submetendo os docentes a processos de precarização e de exploração no trabalho em níveis cada vez mais graves, pois a permanência no cargo depende de acordos e negociações políticas entre empregador/empregado que, muitas vezes, sob o discurso da flexibilização no trabalho, comprometem os direitos dos trabalhadores docentes nos processos de contratação.

O professor de educação infantil das instituições privadas conveniadas sem fins lucrativos em Belém-PA

Em Belém-PA, a condição docente dos professores vinculados às instituições Privadas Conveniadas Sem Fins Lucrativos, definidas pela RME-Belém como OSC/OSCIP, também é preocupante. Os dados da Tabela 2 revelam um aumento significativo no número desse profissional, especialmente entre os anos de 2018 e 2020.

Tabela 2: Número de Docentes, dependência administrativa (Privada Conveniada Sem Fins Lucrativos), etapas e modalidades de ensino por segmento (Creche, Pré-Escola) por Tipo de Vínculo - BELÉM, 2014 a 2020.

Tipo de Vínculo	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Não classificado	43	46	18	18	123	134	136
Total	43	46	18	18	123	134	136

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2014 - 2020
Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

Quanto ao nível de escolaridade, observa-se um número significativo de professores com nível superior atuando nas instituições conveniadas, um fato positivo, se considerarmos a exigência quanto à formação dos profissionais para atuar na docência na educação básica determinada na LDB/1996. Por outro lado, os dados não revelam quanto desses profissionais têm o Curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar na docência na Educação Infantil e quantos têm Curso Superior (outra Licenciatura) com Complementação Pedagógica.

Tabela 3: Número de Docentes, dependência administrativa (Privada Conveniada Sem Fins Lucrativos), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola) por Escolaridade docente - Belém, 2014 a 2020.

Escolaridade Docente	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ensino Médio	7	5	3	2	46	19	8
Ensino Médio na Modalidade Normal	8	9	0	0	9	21	26
Superior Bacharelado ou Tecnólogo	0	0	0	0	0	1	0
Superior Licenciatura ou Complementação Pedagógica	19	19	11	6	50	79	90
Especialização com Bacharelado ou Tecnólogo	0	1	1	0	0	0	0
Especialização com Licenciatura	8	11	3	9	14	13	10
Mestrado com Licenciatura	1	1	0	1	0	0	0
Doutorado com Licenciatura	0	0	0	0	4	1	2
Total	43	46	18	18	123	134	136

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2014 - 2020
Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

Conclusões

Os dados do estudo revelam que ainda são grandes os desafios a serem enfrentados no campo da valorização docente na Educação Infantil, pois quase 50% destes profissionais não possuem carreira, já que são classificados como professores contratados, definidos na base de dados como "Não Classificados", sem carreira e submetidos a condições de trabalho resultado de "acordos" trabalhistas que expressam condições de precarização da profissão docente.

A este respeito, Jacomini (2020) destaca a importância da luta dos educadores pela materialidade dos avanços conquistados no âmbito da legislação brasileira. O ingresso na carreira, via concurso público de provas e títulos, ao contrário do contrato temporário, é decisivo não apenas para a garantia da carreira docente, mas para os avanços nas disputas em torno da Valorização dos Profissionais da Educação, que vai para além de uma remuneração condigna, perpassando a garantia de formação (inicial e continuada), jornada de trabalho com carga horária remunerada para planejamento, progressão e amplitude na carreira.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 13.019/2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público. Brasília, DF: 2014.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

O PRELÚDIO DE TCC: OS REFLEXOS DA NECROPÓLITICA BRASILEIRA PRESENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPA SOB OSCORPOS NEGROS E LGBTQIAPN+

Billy de Almeida Andrade Filho – UFPA/BRASIL/billy.filho@iced.ufpa.br
Telma Guerreiro Barroso – UFPA/BRASIL/telmacgb@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Analisar as influências da necropolítica sobre as leis que garantem acesso, permanência de pessoas negras e LGBTQIAPN+ do curso de Pedagogia-Belém, da UFPA, no período de 2019-2023, resultados iniciais que integram ao TCC intitulado: "Minha Voz Uso Pra Dizer o Que Se Cala: as vozes da resistência negra LGBTQIAPN+ presente no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA diante da necropolítica brasileira", a ser defendido em dezembro de 2023. A questão proposta foi "Quais as influências da necropolítica sobre as leis que garantem acesso, permanência de pessoas negras e LGBTQIAPN+ ao curso de Pedagogia-Belém da UFPA?" Para responder foi realizado levantamento documental e revisão bibliográfica. A fundamentação parte dos conceitos de "necropolítica" e "necropoder" de Mbembe (2018/Necropolítica) e a discussão sobre "biopoder" de Foucault (1979/Microfísica do Poder).

Palavras-chave: Formação do educador; Necropolítica; Pedagogia; UFPA.

Palavras para um início de diálogo

O regime escravocrata no Brasil consolidou-se em mais de 300 anos, mas influencia a sociedade até a atualidade desde o imaginário social sobre a pessoa negra que em si transporta a pseudoliberdade negra advinda da abolição dos escravizados, como marcas persistentes carregadas até hoje. Tais marcas ecoam na sociedade brasileira e são refletidas na educação comoum processo cíclico, um dos processos que auxiliam o racismo estrutural sobre os corpos que divergem das normas impostas pela sociedade e são obrigados a lidar com o genocídio simbólico, por meio do desvio existencial (Rufino; Silas, 2018, p. 11) e "epistemicídio dos seus saberes", o que influencia na sua existência e permanência ou sua negação em diversos espaços. Espaços esses como as instituições públicas de ensino superior, que também não ficam isentas de tal processo de reverberação de preconceitos, tanto diretamente quanto indiretamente. O racismo estrutural e institucionalizado na sociedade brasileira possui todas as características que comprovam isto, desde seu processo sócio-histórico-cultural, já que a necropolítica e necropoder na contemporaneidade evidenciam o quanto as armas de fogo são "posicionada" com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar "mundos de

morte", formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de "mortos-vivos" (MBEMBE, 2018, p. 71). A necropolítica é um conceito que, de acordo com Achille Mbembe (2016): "matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais [...] ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder" (MBEMBE, 2018, p. 5). O controle sobre a mortalidade possibilita questionar se o Estado detém "o direito sobre a morte" em prol de uma regulamentação excludente. Para Mbembe (2011) o Estado constrói políticas de exclusão baseada na ideia de inimigo social e a partir disso elege os grupos considerados úteis ou descartáveis. Ademais, retoma o Estado como um "poder soberano" como ferramenta de ação para o poder da burguesia que tem o direito sobre a escolha de quem irá viver e quem irá morrer ao reforçar que "o poder de gestão sobre as vidas, ditando quem pode viver e quem deve morrer é para garantir o funcionamento da máquina de guerra capitalística (MBEMBE, 2011). Uma vez que a "raça" (ou, na verdade, o "racismo") na biologia é um termo utilizado para categorizar e classificar os seres: um subnível/subespécie de uma taxonomia social abrangente se enraíza em uma racionalidade incontestável. A Universidade Federal do Pará, campo desta pesquisa, supostamente é um dos espaços não isentos de cometer atos excludentes e discriminatórios. Contudo, a realidade vivida por pessoas negras e LGBTQIAPN+ da categoria estudantil no contexto dessa instituição acadêmico/social possibilitam engendrar a seguinte questão norteadora: Quais as influências da necropolítica sobre as leis que garantem acesso, permanência de pessoas negras e LGBTQIAPN+ ao curso de Pedagogia-Belém, da UFPA?

Para alcançarmos a resposta para tal pergunta foi necessário inicialmente realizar o levantamento documental acerca da legislação em vigor e ainda uma revisão da bibliografia que se ocupou dos conceitos sobre necropolítica ainda pouco divulgados em nosso meio acadêmico estudantil. Dessa forma os primeiros resultados dessa fase da pesquisa é o que será destacado nessa exposição. A pesquisa tem ainda uma segunda fase que é o contato direto com estudantes e docentes do curso de Pedagogia, por meio da entrevista semiestruturada com o objetivo conhecer, a partir das respostas dos estudantes, as influências da necropolítica sobre o acesso e a permanência desses sujeitos no referido curso. Essa fase, que prevê as narrativas de pessoas negras e LGBTQIAPN+ do curso de Pedagogia da UFPA, irá privilegiar os estudantes do períodode 2019 a 2023.

Metodologia: caminhada da pesquisa

A pesquisa em andamento possui como procedimentos a revisão de bibliografia que consta do "[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos,como livros, artigos, teses etc." (Severino, 2007). Foram feitas as leituras das obras de Achille Mbembe (2018/Necropolítica) muito influenciada por Michel Foucault (1979/Microfísica do Poder) e Agamben (2002/Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua)[4] também utilizados no processo de desenvolvimento desta pesquisa. Também foram incorporadas as leituras da Constituição Federal Brasileira de 1988 com intenção de identificar e conhecer melhor o que dizem as determinações legais sobre os direitos de pessoas negras e LGBTI+.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que este prelúdio apresenta trata de uma pesquisa que possui abordagem qualitativa a fim de compreender as vivências por meio das narrativas dos alunos, obtidas durante a entrevista semiestruturada, com a intenção, de acordo com Severino (2007), conhecer os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Para isso elaborei o roteiro de entrevistas que foi organizado em (3) grupos de interesse que são: a) "a identidades dos sujeitos negros e LGBTQIAPN+" ; b) "o processo de ingresso no curso universitário e especialmente no curso de Pedagogia" e, c) "a percepção que apresentam acerca do processo de vivência da formação cidadã e profissional em nível superior". Em seguida, analisar as influências da necropolítica sobre cada um. O público escolhido para realizar as entrevistas é composto de discentes negros e LGBTI+ do curso de Pedagogia-Belém, da UFPA, no período de 2019 a 2023.

As entrevistas devem ser executadas em formato *podcast* onde cada aluno entrevistado terá um episódio, cada episódio será disponibilizado após a defesa de TCC, para tal coletar as narrativas as perguntas abertas (de acordo com a fala do discente durante o episódio) ou/e fechadas (já planejadas antes da entrevista em um roteiro). A pesquisa de campo ocorrerá no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Pará, localizada no município de Belém, seus resultados serão analisados para que cheguemos a aproximações conclusivas, com o intuito de analisar as influências da necropolítica sobre acesso, permanência dos estudantes objeto da pesquisa.

Discussão de dados: considerações sobre os referenciais e a realidade vivida no ensino superior.

No estudo pode-se afirmar que a pesquisa busca entender as manifestações que perduram do racismo estrutural na sociedade contemporânea, já que o racismo ainda é ecoado em múltiplos espaços, o que não anula a reverberação na Universidade Federal do Pará no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, por isso a importância em combatê-lo, trazê-lo a foco. Devemos discutir sobre desigualdades e falta de valorização dos saberes da comunidade negra sendo minimizados pelas cotas raciais, que são oferecidas com a justificativa de uma dívida histórica, que na verdade reflete uma tragédia de um país que mais escravizou pessoas na história recente da humanidade.

Parece que o racismo se extingue com as cotas raciais ao invés de ser pensada em uma educação de qualidade de fato para todos. É válido ressaltar que são minimizados os impedimentos ao ingresso, entretanto, se percebem as dificuldades de uma avaliação sobre a falta de equidade, Dessa maneira, Piovesan afirma que: “Ao longo da história asmais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do "eu" versus o "outro", em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos.(PIOVESAN, 2009, p. 295), O outro como um ser menor em dignidade e direitos, [...]. Nesta direção merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância (PIOVESAN, 2009, p.296).

Tais violações dos Direitos Humanos possibilitam refletir se logo justificarão o descaso com a tentativa de “pagar” mais essa dívida histórica, de preconceito, exclusão com a comunidade LGBTQIAPN+ com cotas também. Nesse sentido é inadmissível que tal cenário persista na sociedade e nas instituições nela existentes, considerando institucionalização da necropolitica sobre os corpos negros e LGBTQIAPN+. Nesse sentido, para Paulo Freire (1989/A Importância do ato de Ler), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), ou seja, a realidade vivida é alicerce no desenvolvimento de conhecimento, o que me permitiu ler e ver o mundo a partir das minhas experiências no curso de Pedagogia, enquanto negro e homossexual que resiste a um espaço majoritariamente branco, hetero. É válido ressaltar que me refiro a educação pública, gratuita que pode sim ser de qualidade, respeitar as diversidades, ser laica e para todos. Nesse sentido, com intuito de refletir e quiça, auxiliar a resistência da permanência dos discentes negros e LGBTQIAPN+ do curso

de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará, justifico o desenvolvimento dessa pesquisa. A vista disso, reforça a importância de compreendermos no desenvolvimento deste trabalho a permanência no curso como um ato de resistir, o que significa que para além do ingressar, as garantias de permanência e o existir no espaço institucional devem ser garantidas no cotidiano do curso.

Discursos potentes dos alunos do curso deve ser entendido para além do que diz Foucault: "Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault, 1979, p. 43), e sim do discurso resultante da uma necropolítica que engendra-se da resistência de pessoas negras e LGBTQIAPN+, sobre as incertezas das garantias de direitos básicos, da permanência "negada" em instituições centrais da sociedade moderna atual.

Como os discursos potentes dos alunos do curso devem ser entendidos para além do que diz Foucault justamente pela consciência negra do negro sobre a realidade que lhe é imposta. O racismo não é um termo referente apenas ao passado da nossa nação, ele estrutura-se cada vez mais, exclui e mata cada vez mais pessoas. Desse modo, temáticas que auxiliem na luta de pessoas negras por seus direitos sempre serão relevantes e necessárias para lembrarmos que ainda precisamos fazer muito mais. Com isso, as Universidades são algumas das instituições fulcrais, centrais da sociedade moderna, assim como as escolas, no que diz respeito à formação de massas, deve se pensar para além da Lei N° 12.711, foi promulgada em 29 de agostode 2012, comumente conhecida como Lei de Cotas.

No entanto, precisa-se pensar para além do ingressar, pensar no combate ao racismo que perdurar na realidade dos estudantes de Pedagogia negros e LGBTQIAPN+, já que "o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão.

O poder passa através do indivíduo que ele constituiu" (FOUCAULT, 1979, p. 183-184). Na perspectiva da educação é reflexo da "transmissão" da sociedade, é possível afirmar que a necropolítica reflete na educação, e assim são reproduzidos preconceitos e exclusões que perduram na sociedade (DANNER, 2010, p. 145)[7]. Abruptamente a dominação racial influênciam na redução do imaginario e realidade de pessoas ngras LGBTQIAPN+ presentes nas universidades públicas do Brasil, o racismo e suas ramificações construíram uma

perspectiva embranquecida do que seria a "razão negra" que foi é construida a partir da violencia, o "devir-negro do mundo", que é a situação de subalternidade do negro, resultado da expropriação material, empobrecimento ontológico e condição servil (Mbembe, 2014, p.140).

Entretanto, "conjunto de vozes, discursos, saberes" é capaz de construir e se perceber como negro, "a consciência negra do negro" em que Achille Mbembe escreve em sua obra intitulada: "A Crítica da Razão Negra" (2014), entende-se que imagens do saber; um modelo de exploração e depredação; um paradigma da submissão e das modalidades da sua superação, e, por fim, um complexo psiconírico" (Mbembe, 2014), no qual os espaços estigmatizados com maior incidência de pessoas negras são os presídios, hospitais psiquiátricos e a criminalidade, "o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria" (Mbembe, 2014).

Considerações finais

Destarte, conforme o que foi exposto, a pesquisa ainda encontra-se em andamento, na parte de seleção de discentes que serão entrevistados para iniciarmos as gravações das entrevistas em *podcast* que logo serão disponibilizados a todos pelas redes sociais. De antemão, é válido ressaltar a inquietação na conclusão desta pesquisa e defesa de TCC trazendo consigo todos os resultados e análises sobre o cenário pressuposto da UFPA. Contudo, é válido ressaltar a relevância de sempre focarmos em lacunas sociais esquecidas e reverberadas na sociedade brasileira. Portanto, a luta constante a favor dos direitos das pessoas negras e LGBTQIAPN+ se fortalecerá e se fará presente em todos os espaços.

O estudo busca entender as manifestações que perduram contra o racismo estrutural na sociedade contemporânea, já que o racismo ainda é ecoado em múltiplos espaços, o que não anula a reverberação na Universidade Federal do Pará no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, por isso a importância em combatê-lo, trazê-lo a foco. Pois, devemos discutir sobre desigualdades e falta de valorização dos saberes da comunidade negra sendo minimizados as cotas, que são oferecidas com a justificativa de uma dívida histórica, reflexo de uma tragédia de um país que mais escravizou pessoas na história recente da humanidade, que se extinguem com as cotas raciais ao invés de ser pensada em uma educação de qualidade de fato para todos. É válido ressaltar que não existe nenhum impedimento ao ingresso, entretanto, sabe-se das

dificuldades de uma avaliação com falta de equidade no acesso e permanência de pessoas negras e LGBTIAQPN+ que comumente são invisibilizadas e marginalizadas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Lei N° 12.711, foi promulgada em 29 de agosto de 2012

Danner, Fernando. **O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault**. 2010. Revista Estudos Filosóficos nº 4 /2010 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967 http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG Pág. 143 – 157.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo, Paulo Freire – **A Importância do ato de Ler.** São Paulo: Cortez/Autores Associados,1989.

MBEMBE A. **Necropolitica:** seguido de sobre el governo privado indirecto. Santa Cruz de Tenerife: Melusina; 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

PIOVESAN, F. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: LEITE, G.; SARLET, I**. Direitos Fundamentais e Estados Constitucional:** estudos em homenagem a j. j. gomes canotilho São Paulo: RT/Coimbra: Coimbra Ed., 2009, p. 294-322.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. **Fogo no mato:** A Ciência Encantada das Macumbas. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DE MARITUBA/PA (OLIPMMA): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE DE LÍNGUA MATERNA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARITUBA/PA-SEMED

Eryton Mesquita da Paixão – UNAMA/BRASIL/professoreryton@gmail.com
Lucélia Lopes de Souza – UFPA/BRASIL/lucelialopesdesouza6@gmail.com
Verônica Moreira Souto Ferreira – UFPA/BRASIL/vnferreira94@gmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Em formato de relato de experiência pedagógica, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Marituba/SEMED, o objetivo deste trabalho é exemplificar como uma olimpíada pedagógica municipal pode ser planejada, como forma de incentivo pelo interesse dos componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) em avaliações de larga escala, pelas comunidades escolares. Observando o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no município, nota-se o insucesso em provas como o SAEB E ENEM que avaliam a aprendizagem dos estudantes no Brasil e são reflexo de um ensino tradicional pautado no estudo da gramática pela gramática, assim como os problemas com o ensino e aprendizagem de matemática, que aqui não discutiremos. Pois, o foco deste trabalho é discutir e relatar de experiência pedagógica no que tange o ensino Língua Portuguesa, enquanto área do conhecimento. A Olimpíada de Língua Portuguesa e Matemática de Marituba - OLIPMMA teve sua primeira edição em 2022 e em 2023 encontra-se em fase de desenvolvimento.

Palavras-chave: Município de Marituba; Olimpíada pedagógica; Educação linguística.

Resumo expandido

Saindo de Belém, a capital paraense, em direção aos interiores do estado do Pará o viajante na BR passa por duas regiões metropolitanas e a segunda delas chama-se “Marituba”. Um lugar cujo o topônimo indígena vem da palavra “umari” um fruto oriundo de uma árvore já quase extinta pela cidade, mas que um dia possuía em abundância no lugar, assim se eternizando a velha paisagem de vegetação em seu nome.

Marituba cuja sua história foi marcada como um lugar que recebia hansenianos em uma colônia numa época que não havia cura para doença, assim como conhecida por um dia ter sido uma vila de operários com moradores que trabalhavam na construção da Estrada de Ferro Belém/Bragança. Hoje Marituba chama atenção por ser considerada por muitos como uma “cidade dormitório”, pois está localizada na principal saída da capital, muitos que ali residem estudam e trabalham em Belém, enquanto os que não moram apenas passam pelo local à procura de praias, igarapés e balneários. Porém, hoje a concepção acerca deste lugar vem ganhando novas paisagens, principalmente no que tange a Educação, como a vitória em olimpíadas

pedagógicas.

Em uma rápida pesquisa na internet encontramos o nome da aluna da rede municipal Vitória Mellyna que recebeu a medalha de ouro na 17ª edição da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP em 2022, mesmo ano que surgiu a primeira edição da Olimpíada de Língua Portuguesa e Matemática de Marituba - OLIPMMA. Trata-se de um projeto municipal que estabelece uma competição escolar entre alunos da rede municipal Marituba - PA, que está no calendário das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no calendário escolar de todas as unidades escolares do município, que possuem o público alvo no regulamento vigente da edição anual, tais como em 2023: o 7º ano e a 4ª etapa.

Dessa forma, atentando-se ao desempenho da próxima turma do 9º ano que fará a prova, com dois anos futuros posteriores, além da participação da EJA a nível de inclusão e observação do nível letramento para a transição do ensino fundamental para o médio. O projeto culmina no final do ano escolar premiando as três primeiras colocações de cada "modalidade" assim denominado o componente curricular escolhido pelos alunos no ato da sua inscrição, com a modalidade de Língua Portuguesa dividida em duas fases:

a) 1ª fase (7° ano): 20 questões objetivas de Língua Portuguesa com 4 alternativas de múltipla escolha (A - D) e uma única opção correta.

b) 1ª fase (4ª etapa): 10 questões objetivas de Língua Portuguesa com 4 alternativas de múltipla escolha (A - D) e uma única opção correta.

c) 2ª fase (7ª ano e 4ª etapa): foi determinado a construção de um texto narrativo, de acordo com o gênero: memórias literárias. Essa produção textual deve possuir no mínimo de 20 linhas e máximo de 25 linhas, sobre o seguinte tema: "MARITUBA: NA MINHA TERRA TEM UMARIS ONDE CANTAM OS PARDAIS".

Nesse aspecto, sob um viés de fomentar a cultura local mariuara com questões contextualizadas à cultura local, espelhando-se nos objetivos estabelecidos pela "OBMEP" e a "Olimpíada Escrevendo o Futuro" olimpíadas pedagógicas que visam promover ações que criem metas para reforçar as aprendizagens significativas nas escolas públicas de Marituba - PA. Tendo em vista o contexto educacional brasileiro alarmante desvelado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Em relação ao 9° ano do ensino fundamental, no qual em 2019 registrou-se que 40,81% dos alunos possuíam proficiência inadequada em língua

portuguesa e 39,66% dos alunos avaliados estavam em níveis insatisfatórios de proficiência matemática (INEP, 2019).

Assim, Secretaria de Educação de Marituba (SEMED), por meio do Departamento pedagógico incluiu ao currículo escolar do município a Olimpíada de Língua Portuguesa e Matemática com o intuito de incentivar a leitura e a escrita para a formação de cidadãos conscientes linguisticamente capazes de refletir acerca da sociedade em que vivem.

No ensino de língua portuguesa a questão da consciência linguística é extremamente importante para a formação do aluno consciente, no que diz respeito ao uso da língua. De posse do conhecimento, o aluno terá condições de selecionar as palavras no momento de sua interação comunicativa.

Conforme Bagno (2007), mesmo havendo resistências por parte de alguns profissionais da educação em ensinar a língua de modo diferente do tradicional. Existem vários educadores que defendem a ideia de que a escola deve ter um tempo para ensino reflexivo da língua:

> [...] os seres humanos são criaturas que sabem que sabem: e é precisamente isso que assegura que seu conhecimento tenha uma dimensão crítica. A língua tem de ser trazida à atenção como um objeto de investigação consciente e crítica. Isso quer dizer simplesmente que a teoria é essencial. Stubbs (2007, apud, BAGNO, 2007, p.58-59).

Entretanto, para que, isso seja possível, faz-se necessário que primeiramente o professor se conscientize das suas práticas de ensino tradicionais, dessa forma, ele poderá mudar o seu modo de ensinar a língua, visto que tal atitude incidirá na forma como o aluno passará a enxergá-la.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro também embasa o certame no sentido de democratizar a utilização da língua portuguesa, mitigar o fracasso escolar e o "iletrismo", articular a melhoria do ensino através da formação docente, entre outras propostas indexadas (DOLZ, 2011).

Então o professor de Língua Portuguesa deve refletir sobre o trabalho docente. Por que ensinar a língua portuguesa para falantes de português? Segundo (TRAVAGLIA,1996), consiste em desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor). Para o autor esse desenvolvimento é importante para capacitar o usuário de acordo com a situação comunicativa que ele estiver inserido, essa é uma prática que julgamos a mais adequada e que é possível estimular o interesse do aluno pelo componente curricular da

educação linguística.

Para (GERALDI,1986), a linguagem é concebida como uma atividade interacional, visto que ela constitui o sujeito que a pratica, mas também é constituída por esse sujeito e por suas práticas. Assim, cabe ao professor tornar os alunos conscientes da natureza da interação social.

Em 2023 Marituba aderiu ao Documento Curricular do Pará - DCEPA. De acordo com o DCEPA a escrita acontece a partir da concepção interacionista da linguagem que concebe leitura por meio da interação entre leitor-texto, visto que que os sentidos de um texto são construídos a partir do conhecimento de mundo do leitor e daquilo que o texto oferece, bem como a perspectiva discursiva do texto.

Nessa perspectiva interacionista a escrita se dá, por meio de um trabalho, isto é, do esforço do aluno, pois esse processo é continuo e envolve etapas que propiciam ao aluno ser sujeito do seu próprio contar. Como é o caso da 2ª fase da OLIPMMA, pois nessa etapa a escrita apresenta etapas de produção textual (planejamento do texto; escrita; revisão e reescrita), onde é necessário que brevemente o aluno ter um professor como mediador apontando caminhos para o aluno dizer o que ele se propõe.

Assim, a SEMED promoveu formações aos docentes da rede municipal sobre o gênero textual escolhido para a 2ª edição da OLIPMMA (memórias literárias) e suas características, para que, assim os docentes possam melhor mediar o conhecimento sobre o gênero em questão. Logo, ao falarmos de ensino de língua materna, faz-se necessário também que o professor repense de forma crítica o seu trabalho docente e não veja o aluno apenas como um número a ser ranqueado em avaliações de larga escala, mas que o processo da olimpíada seja prazeroso e possa descobrir novos talentos na área da linguagem.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DOLZ, Joaquim. **A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Salto para o Futuro, 2011, vol. 21, no. 11, Olimpíada de Língua Portuguesa, p. 4-9. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23150>. Acesso em 28 set 2022.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol.1. São Paulo: Cortez, 1997.

MENEGASSI, R. J; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

PAIVA, Z. L. R. **O ensino do Português como instrumento de formação para a cidadania na Educação de Adultos**. 2008. Dissertação (Doutorado em Didática). Departamento em Didáctica e Tecnologias Educativas, Universidade de Aveiro, Aveiro/Portugal, 2008.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará**. 2. ed. Belém: CEE, 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º grau. São Paulo: Cortez, 1996.

PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO: UM OLHAR SOBRE A CONSCIENTIZAÇÃO EM ADORNO E FREIRE

Juliane Nunes Leão – UFPA/Brasil/*juliane.ufpa2013@gmail.com*

Carlos Nazareno Ferreira Borges– UFPA/Brasil/*naza_para@yahoo.com.br*

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O presente trabalho decorreu de estudos integrantes da Disciplina Optativa "Educação e direitos: as contribuições de Adorno, Gramsci e Benjamin" do PPGED. O objetivo é analisar a concepção de conscientização de Adorno e Freire pelo prisma social do magistério diante da seguinte questão-problema: quais as atribuições feitas ao magistério no que tange ao processo de conscientização? O presente estudo dispõe da abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa teórico-reflexiva e bibliográfica, tendo como fonte de análise as obras dos referidos teóricos. Os resultados apontam que a conscientização acerca da profissionalização do magistério, tratada nas referidas obras, está permeada pelos meandros da consciência coisificada, mas também podem e devem estar permeados da consciência crítica.

Palavras-chave: Consciência crítica; Conscientização; Profissionalização.

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar a concepção de conscientização de Theodor Adorno e Paulo Freire pelo prisma social do magistério diante da seguinte questão-problema: quais as atribuições feitas ao magistério no que tange ao processo de conscientização? O conceito de conscientização perpassa em duas obras dos referidos teóricos: Educação e Emancipação (Adorno, 1995) e Conscientização (Freire, 1979) nas quais o presente estudo tem como fontes principais de análise.

Segundo Freire (1979) "A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica". (p.56). Dessarte, a realidade a ser conhecida precisa estar imbricada pela chamada consciência crítica.

Para o autor supramencionado, a consciência crítica "é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais". (Freire, 1967, p.105). A consciência crítica se integra com a realidade, sendo o oposto da chamada consciência ingênua que "se crê superior aos fatos, dominando-os de fora [...]". A consciência ingênua se sobrepõe da realidade. (Freire, 1967, p.105).

Freire (1979) aponta a conscientização como elemento fulcral no ato de desvelar a realidade, segundo ele

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

A ação-reflexão (práxis) se movimenta dialeticamente com a conscientização o que possibilita a consciência crítica dos fenômenos da realidade. Para o autor a conscientização está baseada na "relação consciência-mundo" (Freire, 1979, p. 57). Extraindo dessa relação uma reflexão crítica.

Nos meandros da consciência, Adorno (1995) aponta a chamada consciência coisificada. Para o autor, "uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo". (p. 70). Nessa perspectiva a leitura da realidade fica superficial uma vez que a consciência coisificada torna a realidade estática. Ainda segundo o autor, a consciência coisificada,

> É sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador (Idem, p. 131).

A consciência coisificada se crê superior aos fatos como ocorre na consciência ingênua por meio de um condicionamento absoluto da própria existência de qualquer "vir-a-ser". Romper com essa consciência implica na conscientização por meio da consciência crítica. Dessa forma, nosso escrito aqui pretende dialogar, ainda que de forma simplificada, com Adorno e Freire, no sentido de entender o processo de ruptura. Assim, após essa breve introdução, descrevemos de forma suscinta a metodologia de estudo e já partimos para a evidenciação do material de nosso estudo e a conversa com os autores, para em seguida, finalizarmos com nossas considerações.

Metodologia

O presente estudo dispõe da abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995) a abordagem qualitativa "parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve." (p.58). Evidencia-se nessa abordagem a dinamização do processo a partir da reflexão crítica do movimento da realidade social.

Trata-se de uma pesquisa teórico-reflexiva e bibliográfica, tendo como fonte de análise as seguintes obras principais: Educação e Emancipação (Adorno, 1995) e Conscientização (Freire, 1979). A categoria em destaque é a conscientização atrelada ao necessário processo de reflexão no magistério naquilo que se refere à profissionalização.

Enquanto procedimentos, adotamos a leitura das referidas obras, sobretudo pinçando das mesmas os excertos que se relacionam à categoria conscientização, sendo essa tomada *a priori*. Em seguida, em leitura flutuante dos excertos, utilizamos as recomendações de análise de conteúdo, propostas por Bardin, (2011), para perceber a emergência de categorias de análise.

Discussão dos dados

A leitura do material e a tomada de excertos nos permitiram, nos limites desse trabalho, encontrar e discorrer sobre a categoria fundante conscientização a partir de duas categorias de análise, as quais passaremos a expor, destacando no próprio texto, a nominação que lhes demos.

Na primeira categoria emergente, percebemos que a conscientização do magistério evolui por uma **necessária (auto) avaliação do valor da profissão**, o que implica a necessidade de reflexão sobre a própria profissão.

Adorno aponta a chamada "crise de renovação do magistério" (Adorno, 1995). Nesse apontamento, o autor pontua elementos que tangenciam a imagem do magistério em diferentes contextos e lugares. Cabe aqui ressaltar a problemática acerca das "representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério". (p. 97). O autor traz à tona o olhar pelo chamado prisma social no qual o magistério transmite a falta de seriedade (Adorno, 1995).

Segundo o pensamento adorniano, apesar de sua alta relevância social, o prestígio do magistério não é o mesmo de áreas como da medicina e do direito. Por outro lado, mostra ainda a ambivalência da profissão do professor universitário e do magistério de 1º e 2º graus na Alemanha de seu tempo. O autor destaca: "na mesma ordem de questões situa-se a proibição do título de "professor", negado na Alemanha pelos docentes universitários aos docentes do

segundo grau (chamados de *Stuãicnràte*, algo como "conselheiro de estudos")". (Adorno, 1995, p. 98).

Nos excertos observamos o embate entre as representações internas e externas aos sujeitos. Vê-se a necessidade de reflexão e também necessária tomada de consciência para superar os próprios julgamentos de suposta desvalorização do magistério, assim como de hipervalorização. A síntese é a tomada de consciência do real valor do magistério na sociedade.

Por outro lado, a conscientização deve ser suficiente paras se apropriar dos conhecimentos e argumentos necessários à contribuição no processo de mudança das representações externas. O exercício conscientizado do magistério, aliado aos argumentos apropriados pela formação continuada quanto às aplicações desse exercício enquanto papel social, podem ajudar na influência das melhores representações que a sociedade possa ter do mesmo.

Em Freire (1979) se aborda que a tomada de consciência imediata a respeito da realidade que circunda os indivíduos, não é suficiente para tomar essa realidade como algo cognoscível. Isso porque ainda está em um processo de aproximação com a realidade que lhe permite encontrar somente o que procura nela, o que o autor chama de consciência ingênua. Somente o desenvolvimento crítico da percepção, permite ao indivíduo fazer experiência da realidade como ela realmente é, e a esse processo é que o autor chama de conscientização.

Não por menos, já tivemos a oportunidade nesse presente texto de encontrá-lo a dizer que a realidade, tal qual ela se encontra no mundo, é testada pela conscientização. Os testes nos permitem revelar, portanto, a conscientização é que permite o 'desvelo' da realidade, ou a percepção das essências fenomênicas dos objetos que se encontram à nossa frente para análise. Portanto, o que lemos e dissemos antes a respeito da conscientização na ótica freireana, agora se mostra claro diante nós ao analisarmos a questão de crise do magistério.

Baseados na ideia freireana supra exposta, a respeito do trabalho docente e de qual seu papel social, quer isso seja objeto em questão pelo próprio docente, quer seja por outros, podemos dizer que o processo de reflexão precisa de alguma forma operar de forma crítica, a partir de um olhar do próprio docente sobre sua prática profissional e de como ela se mostra à sociedade. É a partir desse processo de construção da própria conscientização que se pode passar a refletir sobre processos que possam ajudar as outras pessoas a alcançarem esse nível

de tomada de consciência, crítica, capaz não somente de ter novas representações sobre o trabalho do magistério, mas sobre outras demandas sociais.

No entanto, como já pudemos afirmar na primeira parte do presente texto, Freire (1979), diz que a conscientização e a práxis são intrínsecas entre si, e por isso mesmo a práxis requer ação – reflexão. Somente agindo por meio da práxis, os seres humanos cumprirão alcançarão sua identidade e seu papel no mundo, porque é a unidade dialética entre ação e reflexão que permite aos seres humanos se reconhecerem como tal no mundo e transformá-lo. Nesse sentido, vemos um encontro com o que ainda há pouco, baseados nas ideias adornianas, chamamos de um 'exercício conscientizado' do magistério. Ou seja, o processo de reflexão, contínuo, não pode ser separado de um exercício contínuo comprometido com a realidade social refletida criticamente.

Em uma segunda categoria emergente de nossa leitura, pudemos observar que parece haver então, segundo as denúncias adornianas, embora devessem ser consideradas as nuances de cada uma, olhar diferenciado para as mais variadas dimensões do magistério em grau de hierarquia. Desse modo, haveria na profissão de magistério diferentes valores, considerando o nível de desenvolvimento do processo educacional e, portanto, tipos e níveis de trabalho docente a estabelecer hierarquia nesse trabalho.

Em defesa da reflexão a respeito da profissão, a síntese do autor destaca a "necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério" (p. 112). Por meio da conscientização, Adorno (1995) propõe o caminhar da leitura reflexiva do "que fazer" no entrelaçar do magistério. Para o autor, em cuja obra se manifesta como um defensor da perspectiva emancipatória para a educação desde a educação infantil, o papel do docente no processo de proposição de uma perspectiva emancipatória não pressuporia diferenciação de responsabilidade entre diferentes níveis. Nesse sentido, ainda que por motivos diversos, os sistemas de ensino façam diferenciação de recompensas econômicas ao trabalho docente para os diferentes níveis, não encontramos motivos para hierarquização de valores entre os mesmos, sendo o trabalho docente de relevância social em qualquer nível. Mas, esse tipo de posicionamento pressupõe um estado de conscientização.

Corroborando com a questão do prestígio da profissão, Nóvoa (1987) afirma que,

> A definição de uma profissão tem a ver como reconhecimento e prestígio concedidos pela sociedade, a qual, por deter o poder de classificar e categorizar o mundo, concede

> a um certo grupo profissional o controle (e monopólio) de um determinado domínio de trabalho, confiando-lhe um mandato para definir as regras a que deverá estar sujeito o exercício da sua atividade (p. 30).

Pelo excerto acima, vê-se que a profissão é produto de um determinado conteúdo ideológico que a permeia. Nesse contexto da crise do magistério, cabe destacar que o processo de conscientização acerca da profissionalização é necessário para a afirmação da valorização do fazer docente a começar pela visibilização do magistério enquanto profissão. Mas, nesse caso, não está dada a questão da diferenciação dos níveis, e sim algo que se aplique ao magistério como um todo.

A questão de superação da crise do magistério, se pensada em termos do que e de como operar quando se atua em cada nível de exercício, encontrará no pensamento freireano a resposta de que deve ser um contínuo processo de conscientização. Para Freire (1979) "a conscientização é um compromisso histórico[...] e está baseada na relação consciência-mundo" (p. 15), ela se faz e refaz a todo tempo porque o mundo e a realidade são dinâmicos, exigindo tomada de consciência crítica dinâmica. Assim, "A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil" (Idem, p. 16). Dessa forma, o trabalho docente em cada nível de ensino, responde à realidade dos sujeitos em cada nível, que se altera conforme o próprio sujeito, mas também em relação às mudanças do mundo, no entanto, o trabalho docente tem a mesma responsabilidade.

Freire (1979) diz que, em todas as etapas da vida os sujeitos precisam estar sendo alfabetizados politicamente, porque há processos de ensino que são 'domesticadores', desumanizadores, e o processo de conscientização precisa se contrapor a isso. Assim sendo, a educação tem potencial de se tornar humanizante e libertadora (Freire, 1967). Esse é o papel docente, seja qual for o espaço e tempo em que se desenvolva com os educandos.

Conclusões

Os resultados do presente estudo apontam que a conscientização acerca da profissionalização do magistério, tratada nas obras de Adorno e Freire, está permeada pelos meandros da consciência coisificada, mas também podem e devem estar permeados da consciência crítica. Tem-se o magistério com diferentes atribuições sociais sendo contextualizadas pelos olhares da realidade da docência sob a ótica da imagem a partir do

contexto da crise do magistério, mas que podem e devem ser reconfigurados no próprio sujeito docente e na sociedade por meio da conscientização.

Os autores apontam os elementos da conscientização como indicativo para a leitura crítica da realidade a fim de desvelar a essência do fazer docente. A falta de seriedade apontada por Adorno se dá pelo prisma social que aponta a falta de consciência crítica na formação de professores por meio de representações inconscientes ou pré-conscientes vinculadas à consciência ingênua no processo formativo. Da mesma forma, em Freire, vê-se a recomendação de que a conscientização se torne um elemento de práxis na formação e atuação docentes.

À guisa de conclusão, a conscientização precisa existir com o ato da ação-reflexão (práxis) no processo formativo a fim de compreender no processo crítico-reflexivo a realidade com o compromisso dialético de transformação do mundo.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra. São Paulo, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Cortez. São Paulo, 1979.

GODOY, Arilda. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63. São Paulo, 1995.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**. Vols 1 e 2. Lisboa, 1987.

CRÍTICAS À PADRONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O RETROCESSO INSTITUÍDO PELA BNC-FORMAÇÃO

Cirlene Damasceno Picanço – UNIFAP/BRASIL/c.lenedpicaço@gmail.com
Arthane Menezes Figueirêdo – UNIFAP/BRASIL/arthane@unifap.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar discussões relativas à instituição da Base nacional Curricular da Formação de Professores (BNC-Formação) para os cursos de formação de professores no Brasil, com ênfase nas críticas à padronização e controle do trabalho docente e essa perspectiva fundamentada no neoliberalismo. Busacamos identificar os desafios, bem como as contribuições no processo de formação dos professores tendo por finalidade refletir sobre a importância de uma formação de professores emancipadora e humana diante das políticas curriculares hegemônicas em curso no Brasil por meio da Base Nacional da Formação de Professores (BNC-Formação). Trata-se de um estudo documental que aponta elementos da normativa, bem como discute manifestações públicas de entidades educacionais brasileiras e artigos de autores que discutem as políticas de formação de professores no país, entre eles, destacam-se Hipólyto, Evangelista, Fiera e Titon, Albino e Silva, entre outros. Como resultados, constatamos o caráter reducionista do currículo e da formação humana na normativa analisada, especificamente, na formação de professores, pela vinculação à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), ao modelo de Pedagogia das Competências e ao reducionismo da formação, com destaque para a retirada de componentes teóricos a fim de efetivar a ampliação das práticas, configurando uma formação com viés tecnicista.

Palavras-chave: Formação de Professores; BNC-Formação; Currículo; Padronização do conhecimento; Neoliberalismo.

Introdução

O presente artigo apresenta a discussão acerca da temática Formação de Professores, trazendo uma reflexão sobre a concepção de formação de professores numa perspectiva contemporânea, busacando ampliar o entendimento da complexidade do processo formativo, que deverá garantir aos professores, durante sua formação, um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente. A Base Nacional Curricular da Formação de Professores (BNC-Formação) foi instituída no Brasil por intermédio da Resolução n. 02/2019-CNE/CP, de acordo com a proposta, a formação deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Uma formação padronizada para todos os docentes de todo país baseada em três eixos sendo eles: conhecimento, prática e engajamento, partindo deste pressuposto ela tem sido amplamente criticada nacionalmente por educadores e entidades que vêem nessa política um retrocesso para a formação docente, no

sentido de alinhar-se aos princípios neoliberais e ao tecnicismo.

Metodologia

A abordagem metodológica da presente pesquisa é de cunho qualitativo, de acordo com o pensamento de Minayo (2015, p. 21), ao afirmar que "a pesquisa qualitativa corresponde a questões muito particulares, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode e não poderiam ser quantificáveis". Nessa perspectiva, entendemos que o conjunto de fenômenos humanos, crenças, valores e atitudes, fazem parte da realidade social que dificilmente serão traduzidos em números e indicadores quantitativos.

Quanto aos procedimentos metodológicos trata-se de uma pesquisa documental, pois está, subsidia o aposte térico ao pesquisador, axilia na construção de importantes conhecimentos, bem como fundamenta e sistematiza teoricamente o trabalho. A pesquisa fora realizada no banco de disseração e teses da CAPES, em revistas eletrônicas. As discussões apontam elementos da Resolução n. 02/2019-CNE/CP, bem como discute manifestações públicas de entidades educacionais brasileiras, como ANPED e ANPAE, além de artigos que analisam as políticas de formação de professores no país na perspecitva neoliberal, entre eles, destacam-se Hipólyto, Evangelista, Fiera e Titon, Albino e Silva.

Discussão dos dados

A formação de professores é um tema contemporâneo de relevância indiscutível, muitos teóricos debruçaram-se sobre a temática, enfocando diferentes contextos, abordagens e dimensões, sendo considerada assim, elemento chave para a mudança na qualidade da educação.

A formação, por se constituir como um processo, "implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização" (Flores, 2003, p. 127). Para Garcia (1999, p. 112), a formação de professores deve atender as exigências do mundo moderno, as demandas que chegam às escolas, os desafios de diferentes ordens e responsabilidades cada vez mais complexas. Sendo assim, para o professor "sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer" (Almeida, 2012**).**

Para Ghedin (*apud* Guedes, 2018, p. 94) o desafio da formação de professores na contemporaneidade requer que os educadores e governantes "assumam um projeto de formação cultural que proporcione à escola condições de responder aos desafios da sociedade podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológico, antropológicos, políticos, éticos e estéticos", a partir deste entendimento, percebe-se que não será qualquer política de formação que dará conta desse projeto.

Com a chegada do neoliberalismo no Brasil fora exigido da escola uma organização focada na gestão de qualidade orientada pelo mercado, sendo "necessário" assim um reajuste, baseado na restruturação produtiva com a justificativa de que "a escola já não estava atendendo à nova demanda do capital, de formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do mercado globalizado" (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 95).

A partir dos anos 1990, as políticas de formação de professores ganharam importância estratégica na realização da reforma educativa, tendo em vista que nesse período o país encontrava-se aprofundado nas "políticas de corte neoliberal em resposta à crise do capital"(Costa; Farias; Souza, 2019, p. 95). Tal cenário mobilizaram as reformulação curriculares no Brasil, e a discussão girou em torno da definição e da proposta de uma formação humana para o indivíduo, assim documentos como Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica sofreram forte influência e adesão à concepção de formação por competência, que segundo Albino e Silva (2019) "visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização e trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) foi instituída no ano 2017, referente à Educação Infantil e Ensino Funamental e no ano 2018 foi apresentada a BNCC do Ensino Médio, alinhada à reformulação do próprio segmento através de um decreto presidencial instituído pelo então presidente Michel Temer, que foi denominado Novo Ensino médio (NEM).

A fundamentação de educação da BNCC foi baseada na denominada Pedagogia das competências, e constitui-se em "um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação Básica" (Brasil, 2018a, p.7), deste modo, trata-se de um referencial obrigatório na elaboração do currículos das redes de ensino de todo país.

Por se tratar de uma política nacional voltada para a Educação Básica seu objetivo alinha-se a outras políticas, dentre elas a de formação docente, a BNC-Formação, que foi instituída pelo Conselho Nacional da Educação do Ministério da Educação (MEC), nas palavras de Evangelista, Fiera e Titon (2019), "na calada do dia", tendo em vista que não passou por nenhuma discussão com a sociedade civil ou educadores do país, num momento em que as instituições educacionais ainda estavam em processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas em 2015 e que foi aprovada após ampla discussão nacional, provocando surpresa, indignação e repúdio de várias entidades acadêmicas, sindicais e científicas do Brasil, que divulgaram manifestações em contraposição.

Uma das fortes críticas atribuídas tanto à BNCC quanto à nova diretriz, a BNC-Formação, é de que esta se caracteriza pelo retorno da formação a uma perspectiva tecnicista, sendo embasada em três elementos: a responsabilização, meritocracia e privatização; Freitas (2012) denomina de "neotecnicismo", que para Costa, Farias e Souza (2019). No que se refere à BNCC observa-se fortemente a

> responsabilização docente, onde o professor é colocado como o único responsável pela formação dos sujeitos da educação básica; centralidade nos processos de trabalho e controle sobre os mesmos mediante a materialidade da BNCC nos currículos escolares; rebaixamento da formação mediante o engessamento de conteúdos o que fere a autonomia docente diante de seus processos de estudo, criação e criatividade no trabalho; avaliação em larga escalas com testes que visam o desempenho das escolas, alcance de metas e índices que incentivam a competição e individualidade entre os docentes e escolas (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 104).

A BNC-Formação, por sua vez, define que a formação dos futuros profissionais seja prontamente alinhada à BNCC e seus princípios, com ênfase no pragmatismo que a constitui e, desta forma, pode-se afirmar que tal alinhamento trará implicações para o processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, bem como desempenhará um controle sobre o trabalho docente e normatizará a responsabilização docente quanto ao desenho escolar, ou seja, alterações curriculares que impactarão diretamente nos cursos de formação de professores (Hipólyto, 2019).

A proposta da BNC-Formação, ensse sentido, tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC, na perspectiva da formação por competência, assegurada tanto na Resolução nº 1, quanto na Resolução nº 2 do CP/CNE. A proposta foi justificada pelo baixo

resultados das escolas brasileiras nos exames nacionais e internacionais, baixa qualidade na formação docente, pois a importância da atuação do professor na determinação do desempenho do aluno, todavia, Hipólyto (2019) ressalta que as mudanças curriculares em curso no país são resultado de acordos internacionais, elaborados por associações constituídas por instituições financeiras e países deenvolvidos que definem os rumos globais.

Segunda as palavras de Evangelista, Fiera e Titon (2019), a devastação provocada pelo capital, entretanto, vem sendo contrarrestada pelas lutas populares em vários países da América Latina, no Brasil entidades como a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa (ANPED)Associação Nacional e Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) E Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalente das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) posicionaram-se contrário a divulgação preliminar da Base Nacional Comum para formação de professores, através do "Manifesto em defesa da formação de professores", e denunciaram seu caráter impositivo e autoritário, pois o documento fora elaborado sem uma busca de diálogo com os principais atores da formação de professores, bem como apresentaram um retrocesso na proposta em decorrência da fragmentação da formação e retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades (ALBINO; SILVA, 2019, p. 148).

Os movimentos da área da educação, nos manifestos apresentados, criticaram a proposta de formação por competência, e o projeto de alinhamento da formação dos professores à BNCC. Defenderam ainda a manutenção da Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, e para a formação continuada. Questionam a visão tarefeira, reduzida e alienada da docência e destacaram a ausência dois princípios, que historicamente defendido pelos movimentos, a sólida formação teórica e interdisciplinar e a unidade teoria-prática de modo a garantir o trabalho como princípio educativo da formação profissional.

Conclusões

A institucionalização da BNC-Formação aponta mudanças significativas na formação inicial e continuada dos professores, uma vez que os currículos dos cursos devem adequar-se a esse modelo que padroniza e altera a configuração dos cursos de formação de professores.

Para as entidades educacionais como ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, entre

outras, a política caracteriza-se o projeto educacional proposto pela BNC-Formação como centralizadora, verticalizada e retrógrada, posto isto, reforça-se a importância e a complexidade da formação de professores, haja vista que é uma temática que não cessa, inacabada, um objeto multifacetado.

Cumpre ressaltar que muitas entidades, com destaque para a ANFOPE, têm se mobilizado no sentido de requerer do CNE, especialmente com a mudança de governo no ano 2022, do atual presidente Lula, a Revogação das Resoluções n.02/2019-CNE/CP e 01/202-CNE/CP, a retomada da Resolução CNE/CP n. 2/2015, pauta que até o momento vem sendo adiada, sem persepctiva de atendimento e aproximando-se o prazo para que as Intstituições de Ensino Superior se adequem às novas regras, o que torna essa espera angustiante para todos que defendem uma formação docente crítica e ampla, sem o engessamento que a nova diretriz impõe.

Nesse sentido, faz-se necessário uma discussão ampla com todos os atores que atua no processo de formação dos professores, sobre a política de formação, pois a política instituída desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, bem como sua atuação e a sua carreira docente, precarizando a qualidade dos processos formativos, dos programas de currículos, impossibilitando a garantia de condições de assumir-se um profissional intelectual da educação.

As organizações educacionais repudiam a aprovação Base Nacional Comum da Formação de Professores da educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pois evidenciou-se o lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promovendo a descaracterização dos cursos de formação de professores/as.

Posto isto, é preciso edificar um projeto de formação docente emancipatório, crítico, criativo e dialógico, que possa ser uma alternativa de resistência, contra a hegemonia, que fortalece o direito ao trabalho e à formação em condições dignos para o exercício da docência, além de respeitar os profissionais que enfrentam diversas complexidades no exercício da docência, como desvalorização profissional, falta de infraestrutura, más condições de trabalho e formação de má qualidade, carente de aprofundamento teórico, o que em nada contribui para a formação.

Referências

ALBINO, Ângela C A; SILVA, Andréia F. BNCC e BNC Formação de Professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v13, n25, 137-153, jan/mai.2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE) FORUM NACIONAL DE DIREITOS DE FACULDADES/CENTROS/DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Manifesto em defesa da formação de professores.** 14/12/2018. 2018. Disponível em http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMAÇÃO%C3%87%C3%830_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf Acesso em: 20/06/2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) et al. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores.** 21/12/2018. Disponível em http://www.anped.org.br/new/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formação-de-professores. Acesso em : 20/06/2023.

COSTA, Maria da Conceição dos S; FARIAS, Maria C. G; SOUZA, Michele B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento Revistas de Educação**, Niterói, ano06, n10, p. 91-120, jan/jun.2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruicao do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v33, n119, p. 379-4004, p. 379-404. Abr/jun. 2012.

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova política de formação de professores no Brasil: enquadramento da Base Nacional Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Invenção às *Práticas***, *Vol. 9*, N.º 1 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, v 13, n25, p.187-201, jan/mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995

GARCIA, Marcelo C. (1999). **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ely do Socorro Oliveira de Medeiros – Universidade Federal do Pará/elysom1966@gmail.com
Sônia Regina dos Santos Teixeira – Universidade Federal do Pará/ sregina@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Este trabalho é fruto de reflexões construídas a partir da disciplina "Formação, Profissionalização e Trabalho docente" do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. O objetivo do estudo é debater o papel do Plano Educacional Individualizado (PEI) como um recurso pedagógico para uma educação inclusiva. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, apresentando elaborações teóricas sobre educação inclusiva, formação de professores e Plano Educacional Individualizado. Conclui-se que a educação inclusiva é um processo desafiador que requer comprometimento, planejamento e investimento por parte das instituições educacionais e das autoridades governamentais, e o PEI se apresenta como um recurso imprescindível para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Plano Educacional Individualizado.

Introdução

A educação inclusiva, compreendida como uma concepção de educação que tem como princípio básico o acesso e a permanência de todas as pessoas à escola, independentemente de suas condições econômicas, raciais, étnicas, de gênero, culturais ou de desenvolvimento, enfrenta desafios contínuos e significativos para a sua efetivação. No Brasil, os marcos legais desempenham um papel crucial na previsão da garantia desse direito. Desde 1988, com a Constituição Federal, a educação inclusiva vem sendo pautada como um direito público de todo cidadão brasileiro. Nessa direção, apartir dos anos 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a pontuar o acesso e a permanência à escola como uma meta a ser atingida, culminando no atual momento histórico, com um amplo arcabouço legal, formado por leis, resoluções normativas, diretrizes, documentos orientadores, dentre outros, projetados para esse fim.

Atualmente, no Brasil, a educação inclusiva é um tema frequente e amplamente discutido na literatura da educação, de um modo especial no que diz respeito à formação de professores e à organização de um trabalho pedagógico capaz de superar barreiras e desafios que historicamente excluíram certos grupos da educação formal, como as pessoas com deficiências, transtornos de

desenvolvimento. Um dos temas investigados tem sido a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), compreendido como uma prática educacional condutora das complexas relações que envolvem o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes considerados como o público-alvo da educação escolar (PAEE), a saber, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo debater o papel do PlanoEducacional Individualizado (PEI) como um recurso pedagógico impulsionador de uma educação inclusiva para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Metodologia

O presente estudo consiste numa pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (1987), parte de uma exploração mais ampla, sendo consultados materiais já elaborados, como livros e artigos. Os autores utilizados no estudo foram fontes de conhecimento, debates e questionamentos na disciplina "Formação, Profissionalização e Trabalho docente", ministrada para os estudantes de mestrado e doutorado da Linha de Formação deProfessores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade federal do Pará – PPGED/UFPA. Soma-se a isso, autores que discutem a educação especial inclusiva e, mais especificamente, o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Discussão dos dados

A educação inclusiva tem por princípio geral garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham igualdade de acesso e permanência a uma educação de qualidade. Ela promove a participação de todos os alunos em ambientes de aprendizado, independentemente de suas capacidades, necessidades, características ou origens. Para Santos e Paulino (2003), a educação inclusiva amplia os processos de mudanças educacionais e cria estratégias pedagógicas para proporcionar e garantir a educação inclusiva para todos. Santos e Paulino (2003, p. 03) definem a inclusão:

> como um processo que reitera princípios democráticos de participaçãosocial plena [...] não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, saúde ou educação. ela é uma luta, um movimento quetem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional.

Na perspectiva de Vigotski (2000), o ser humano se constitui como uma personalidade humana consciente em imanência com a sua existência social. Amparado nessa premissa, o autor refuta as concepções clássicas de desenvolvimento, que consideram esse processo como algo universal, evolutivo e linear. Diferente disso, para o autor, apesar de o desenvolvimento humano apresentar leis gerais, que são iguais para todos os seres humanos, trata-se de um processo dialético, marcado por evoluções, involuções e revoluções, crises e mudanças qualitativas, no qual cada ser humano forma as suas qualidades humanas numa relação dialética com a sua realidade social.

As pessoas com deficiências ou transtornos de desenvolvimento também sedesenvolvem de acordo com esse mesmo princípio, mas apresentam peculiaridades em seus processos de desenvolvimento que requerem caminhos alternativos e recursos especiais para que possam se desenvolver plenamente (Vygotski, 2021). É nesse sentido que o PEI ganha destaque, como um recurso especial que pode contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que apresentam essas peculiaridades em seus processos de desenvolvimento, no Brasil, denominados de estudantes público-alvo da Educação Especial.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um recurso importante na área da educação especial inclusiva, voltado especialmente para os estudantes PAEE. Trata-sede um documento que descreve de forma detalhada as estratégias, adaptações e recursos necessários para atender às necessidades educacionais específicas de cada aluno em particular. Por intermédio desse documento, o estudante tem um mapeamento dos seus processos de aprendizagem, permitindo à escola, família e equipe pedagógica identificarem suas possibilidades atuais e processos em desenvolvimento. Esse Plano se apresenta, portanto, como um recurso imprescindível para a educação inclusiva dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Para Santos *et al.* (2022) o Plano Educacional Individualizado é um documento necessário no processo de educação dos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), sendo:

> um processo de planejamento culminante em um documento que norteia o percurso necessário e os suportes a serem oferecidos aos estudantes PAEE. Ele descreve as habilidades e necessidades do estudante, define prazos e metas a serem alcançadas e estabelece os profissionais responsáveis por sua elaboração e execução (SANTOS *etal*., 2022, p. 18).

O Plano Educacional Individualizado é desenvolvido em colaboração entre professores, especialistas em educação especial, família e com a participação ativa do próprio aluno. Ele busca

identificar as habilidades, metas, necessidades e desafios do estudante, a fim de proporcionar um plano de ensino personalizado que potencialize seu aprendizado e participação na escola, podendo incluir várias informações, tais como: perfil do aluno, metas e objetivos educacionais, adaptações curriculares, recursos e apoio, avaliação e monitoramento e plano de transição (FURTADO *et al.*, 2022).

No entanto, para que o Plano Educacional Individualizado atinja o objetivo para o qual foi concebido, torna-se necessário que os professores participem de processos de formação continuada que envolvam não somente a elaboração e a aplicação instrumental do Plano, mas o estudo aprofundado de como se dá o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano e a organização do meio social educativo para a educação das pessoas com trajetórias de desenvolvimento não hegemônicas. Cabe aos professores, a criação de ambientes educacionais inclusivos que atendam às necessidades específicas desses alunos.

No que diz respeito à formação de professores, Teixeira e Barca (2019) analisaram como os professores de um curso de Formação continuada organizavam o meio social educativo para a educação de crianças de turmas de Educação Infantil. As autoras constataram que muitos professores ainda organizavam suas práticas sem a adoção de uma base teórica explícita e consciente, que direcionasse seus fazeres pedagógicos.

Sabemos que embora tenha havido avanços na formulação no processo de formulação de políticas de formação de professores em nosso país (ANDRÉ, 2010), na prática, isso ainda não é uma realidade. Concordamos com Freitas (2007), que esse problema não pode ser enfrentado apenas com a elaboração e a publicação de políticas, mas com a criação de condições objetivas para tal. Precisamos de um projeto deformação de professores que envolva

> [...] uma política global de formação e valorização dos profissionaisda educação, que contemple de forma articulada e prioritária formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica de educador a orientá-la [...] (Freitas, 3007, p. 143).

Desse modo, compreende-se que o Plano Educacional Individualizado, por ser um documento que sinaliza as necessidades educacionais específicas de cada aluno com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades, inserido nas turmas regulares de ensino, tem muito a contribuir no desafio de construção de uma educação escolar inclusiva, desde que seja

cumprido o que Freitas (2007) sinaliza com relação à formação dos professores.

Considerações finais

A educação inclusiva não se restringe ao acesso à matrícula e à presença de todos os alunos na mesma sala de aula, mas envolve a adaptação de práticas pedagógicas, construção de documentos pedagógicos, materiais e ambiente para atender às necessidades variadas de aprendizado aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, requer a promoção de uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das contribuições individuais de cada estudante. A promoção da cidadania, do acesso universal e dos direitos educacionais de todas as crianças, jovens e adultos é um pilar fundamental da educação inclusiva. Isso significa reconhecer a importância da educação como um direito humano básico essencial para o desenvolvimento individual e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e diversa.

No entanto, pode-se afirmar que a implementação da educação inclusiva enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de formação adequada para os professores, a adaptação das estruturas escolares e curriculares, a conscientização da sociedade em geral e o investimento em recursos e apoios necessários para garantir que todos os alunos tenham sucesso em seu percurso educacional. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico que requer o comprometimento de governos, instituições educacionais, professores, famílias e toda a sociedade para construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, onde cada indivíduo possa participar plenamente e contribuir de acordo com suas capacidades e potencialidades.

Nesse processo de construção de uma educação inclusiva em nosso país, o Plano Educacional Individualizado – PEI ganha destaque, por constituir-se como um recurso pedagógico capaz de promover mudanças educacionais geradoras de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Referências

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, p. 174-181, set. / dez. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF,

2011.

FREITAS, H. C. L. de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. *In*: SOUZA, J. V. A. (Org.)**. Formação de professores paraa educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 143-158.

FURTADO, K. D. P.; JESUS, R. G.; COTONHOTO, L. A. **Desvendando o plano educacional individualizado (PEI).** Vitória: Edifes acadêmico, 2022.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

SANTOS, J. R.; PICCOLO, G. M.; VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. **Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação,** Documento eletrônico, São Paulo; EDESP-UFSCar, 2022.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; BARCA, A. P. A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas,** v. 24, n. 1, p. 71-84, mar. 2019.

VYGOTSKI, L. S. O manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Problemas fundamentais da defectologia contemporânea. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia – Volime I**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 145-195.

O ENSINO ESTRUTURADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TEA: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO AEE, MUNICÍPIO DE SANTANA, AMAPÁ

Jaciône de Oliveira Góes de Souza – FICS/e-mail: jacinhagoes@gmail.com
Revan Araújo de Souza – PPGED – UNIFAP/e-mail: revan.araujo@unifap.br
Ana Cabana Cabanas –FICS/ e-mail: anakabanass@gmail.com

GT 03: Formação de professores e trabalho docente

Resumo: O Ensino Estruturado opera como agente de organização e previsibilidade na vida escolar e pessoal do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. A referida Prática Pedagógica é utilizada por professores no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Autismo. Daí surgiu a seguinte **questão-problema**: qual é a percepção docente acerca do Ensino Estruturado, como prática pedagógica, no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo? Deste modo, o presente trabalho investigou a percepção de docentes do Atendimento Educacional Especializado acerca da aplicabilidade do Ensino Estruturado em alunos com Autismo. No tocante à metodologia, trata-se de pesquisa descritiva com natureza básica e paradigma quali-quanti. A amostra foi composta por 56 professores do Atendimento Educacional Especializado de 16 escolas públicas da cidade de Santana, Estado do Amapá. Os resultados indicam que os professores de Atendimento Educacional Especializado percebem o Ensino Estruturado como uma prática eficiente, posto que desenvolve a cognição, autonomia, socialização, além da coordenação motora de alunos com Autismo.

Palavras-chave: Ensino Estruturado; Transtorno do Espectro do Autismo; Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa, no âmbito escolar, uma possibilidade e/ou esperança de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Não se pode considerar, no entanto, que tal tarefa seja responsabilidade única e isolada do/a profissional que, por meio de um serviço especializado, atende a esse público. Antes, trata-se de uma atribuição de todos. Dessa feita, entende-se que, teoricamente, o professor do AEE possua uma gama de conhecimentos que a maioria não detém e, de algum modo, isso possa ser usufruído pela comunidade escolar. Estão abarcadas aí as práticas pedagógicas (PP) de caráter inclusivo como o Ensino Estruturado (EE), por exemplo.

O EE opera como elemento de organização e previsibilidade na vida escolar e pessoal

do aluno com TEA, permitindo uma gama de possibilidades de aplicações no cotidiano. A referida PP envolve atividades de vida diária, comunicação e partilha social, podendo ser adaptado a diferentes níveis para atender necessidades individuais do educando. O que leva a crer que é uma prática importante para ser aplicada pelos professores de AEE a seus alunos com TEA.

Neste panorama, resta saber o que docentes do AEE têm a dizer, em específico, sobre uma das PP que consubstanciam a sua atuação no "chão da escola", ou melhor, como esses profissionais enxergam a aplicabilidade do EE em alunos com TEA. Daí o **objetivo** da investigação consistiu em identificar a percepção dos professores acerca do Ensino Estruturado, como prática pedagógica, no Atendimento Educacional Especializado oferecido a alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Diante deste objetivo emergiu a necessidade de responder a seguinte **questão-problema**: qual é a percepção docente acerca do EE, como PP, no AEE de alunos com TEA? A **temática** deste estudo, portanto, envolve a percepção de docentes do AEE acerca da aplicabilidade do EE em alunos com TEA.

Metodologia

Para fundamentar epistemologicamente o estudo, recorreu-se às concepções substanciais de alguns intelectuais de referência que se debruçam sobre o tema ora pesquisado (Fonseca; Ciola, 2016). Primeiro, explorou-se o caminho trilhado pelas pessoas com deficiência (PCD) ao longo da história (Manacorda, 1996) e a luta pela Educação e Inclusão. Para isso, partiu-se de uma visão macro (mundo), depois uma breve passagem pelo contexto da América do Sul (Saforcada; Vassilíades, 2011), Brasil (Aranha, 2012) e do Estado do Amapá (Lobato, 2009), discutindo questões apresentadas em cada período.

Em seguida, afunilou-se para o AEE, comentando os documentos legais que o fundamentam, além dos objetivos e função do professor deste atendimento, junto ao aluno com TEA. E finalmente, chegou-se ao EE como PP destinada a esse público-alvo.

Do ponto de vista dos objetivos, esta investigação é do tipo descritiva, haja vista a necessidade de conhecer previamente a teoria sobre EE para a posterior conexão com a PP do professor de AEE, com natureza básica, uma vez que não se tem a pretensão de gerar mudanças, mas sim, obter conhecimento sobre o fenômeno estudado. Portanto, utilizou-se o paradigma quali-quanti, por

considerar que o modelo misto oferece mais sustentabilidade à pesquisa, por conta de sua profundidade e amplitude em relação ao problema de investigação (Cabanas, 2018).

A amostra foi composta por 56 professores do Atendimento Educacional Especializado de 16 escolas públicas da cidade de Santana, Estado do Amapá. O período de coleta de dados foi de 02 de dezembro de 2022 a 21 de janeiro de 2023. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário composto por 10 perguntas referente à seguinte variável: **Prática Pedagógica (PP) -** diz respeito ao Ensino Estruturado aplicado ao aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no Atendimento Educacional Especializado.

Aplicou-se o questionário como instrumento de coleta de dados por entender que com uma amostra de 56 professores, em distintos locais (escolas) seria a técnica mais adequada, possibilitando a aplicação a várias pessoas ao mesmo tempo (Marconi; Lakatos, 2021). E ainda, porque esta técnica supriria as questões levantadas pela pesquisa.

Assim, o questionário foi dirigido aos professores de AEE contendo dez perguntas, sendo quatro questões com foco no perfil pessoal e seis com ênfase na aplicação do EE durante o AEE. Das 10 perguntas, cinco foram formatadas com respostas fechadas (RF), dentre estas, seis foram classificadas como resposta única (RU). Além disso, uma das questões foi elaborada com resposta aberta (RA), as demais, com respostas semiabertas (RSA).

Empregou-se a técnica de levantamento de dados como forma de padronizar as informações já que o público é específico e a intenção foi identificar a percepção dos professores de AEE sobre o EE em alunos com TEA.

Do universo que corresponde a 63 professores de AEE da rede pública, extraiu-se uma amostra de 56 professores que correspondem a 88,9%. Portanto, para este estudo foi definida a amostragem não probabilística intencional para a seleção dos sujeitos. Isso se deve ao fato desses sujeitos serem professores de AEE e, portanto, teoricamente conhecedores do tema investigado. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o método de abordagem deste estudo é o hipotético-dedutivo, haja vista que, para satisfazer os objetivos deste estudo necessita-se do detalhamento do EE e a aplicação na PP a partir da variável selecionada, ou seja, a hipótese formulada foi submetida a testes de falseabilidade na tentativa de comprová-la (Cabanas, 2018).

Assim, nesta pesquisa utilizou-se com foco no objetivo, o método de procedimento estruturalista que possibilitou o detalhamento do processo, na identificação da percepção dos professores de AEE sobre o EE e na caracterização das PP, definidas a partir das palavras-chave:

Ensino Estruturado (EE), Prática Pedagógica (PP) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Nesse sentido, estabeleceu-se a variável (V) para este estudo, bem como as dimensões e indicadores da mesma, do seguinte modo:

Quadro 1 – Dimensões e indicadores para a operacionalização da variável estudada

N	DIMENSÃO	N	INDICADOR
1	**Práticas Pedagógicas**	1	Perfil docente
		2	Ensino Estruturado
		3	Diversificação
2	**Ensino Estruturado**	1	Conhecimento
		2	Aplicabilidade

Fonte: Autora (2023).

Discussão dos dados

Em conformidade com McDaniel e Gates (2016), a análise de dados é a ciência que se encarrega de examinar um conjunto de dados com o propósito definir conclusões sobre a informação para tomar decisões ou, simplesmente, ampliar os conhecimentos sobre diversos temas. Portanto, entende-se que a análise dos dados é o momento no qual busca-se compreender os dados coletados e os transformam em informações que respondam ao problema de pesquisa.

Especificamente, os dados quantitativos foram mensurados e expostos em gráficos e tabelas de acordo com o número de variáveis. Enquanto, os dados qualitativos foram descritos na íntegra. Assim, os dados, de modo geral, foram analisados à luz dos pensamentos teóricos e epistemológicos.

Os dados foram tabulados, organizados, analisados e transformados em informações. Para isso, realizou-se a interpretação e a análise crítica dos resultados obtidos, que envolveu a amostra de 56 professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 16 escolas públicas da cidade de Santana-AP, Brasil.

Da amostra de 56 profissionais da Educação que atuam no AEE para alunos com TEA, a maioria (92.9%) é do gênero feminino, com 60.7% na faixa etária entre 41 e 45 anos. Um perfil de mulheres adultas predominante na área da educação.

Metade dos participantes (50.0%) é licenciado em Pedagogia, com 71.4% especializados em Educação Especial e Inclusiva. Em conformidade com as determinações da Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação - CNE e Comissão de Educação Básica - CEB (Brasil, 2009) que exige a especialização em Educação Especial e Inclusiva ou em AEE para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Referente ao tempo de atuação no AEE, 32.1% dos sujeitos amostrados têm

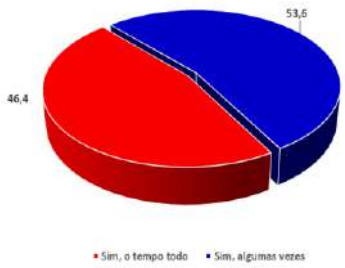
experiência entre 14 e 16 anos.

Quanto à prática pedagógica (PP) com o EE no AEE, a totalidade dos sujeitos investigados (100.0%) indicou ter estes saberes. Contudo, solicitou-se aos amostrados que comentassem sobre o entendimento do EE usado no AEE, a maioria comentou sobre o planejamento, a organização e o processo de aprendizagem, como exposto na fala seguinte:

> É uma metodologia que possibilita ao estudante com TEA atendido no AEE, uma estrutura organizada para a realização das atividades, bem como a diminuição da ocorrência de erro, oportunizando a ele maior segurança, autonomia e independência na execução das mesmas e na construção de sua própria aprendizagem (Professor 3).

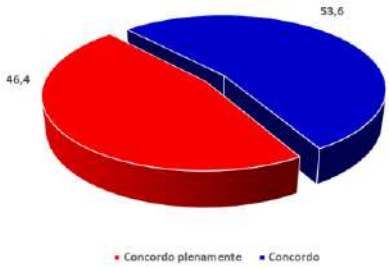
Uma parte considerável dos amostrados (46.4%) trabalha o tempo todo com o EE para o atendimento de alunos com TEA. Por isso, ao serem questionados sobre a valorização do EE na PP junto a estes alunos, a maioria (56.6%) concordou plenamente, como destacado nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Distribuição docente por aplicação ou não do Ensino Estruturado em alunos com TEA (n=56)



Fonte: Autora (2023).

Gráfico 2 – Percepção docente referente à valorização do Ensino Estruturado na prática pedagógica em alunos com TEA (n=56)



Fonte: Autora (2023).

Baseando-se em Figueiredo (2013), dentre as diversas responsabilidades do professor de AEE, destaca-se aquela voltada a facilitar o acesso do ACD (Aluno Com Deficiência) ao ensino comum.

Para isso, este educador deverá enriquecer o currículo e organizar recursos para que os ACD tenham acesso aos conhecimentos.

O EE por possuir uma organização que apresenta os conteúdos sistematicamente, tendo estratégias bem definidas, o trabalho do professor do AEE facilita a aprendizagem dos alunos com TEA. Como citado por Leon e Moraes (2018), é preciso que as práticas pedagógicas (PP) estejam alinhadas às necessidades de adequação do ambiente, da elaboração dos materiais e de seleção de objetivos que sejam funcionais, a fim de que esse trabalho seja integrado com toda a escola e com a família e, finalmente, realizar registro diário das evoluções e das dificuldades estudantis.

Conclusões

Mediante os resultados deste estudo, a partir de uma amostra de 56 professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de 16 escolas públicas da cidade de Santana-AP, Brasil, identificou-se que o Ensino Estruturado (EE) foi concebido como eficiente por grande parte dos amostrados, sendo utilizado sempre como prática pedagógica (PP), uma vez que contribui para o processo de aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a maioria dos participantes apontou que o EE facilita o desenvolvimento da autonomia e o desenvolvimento cognitivo. De modo geral, conclui-se que o EE na percepção dos professores de AEE demonstra evidência de sucesso para a aprendizagem dos alunos com TEA nas SRM.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo, Brasil: Moderna, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n°4** de outubro de 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409 .pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o Acesso em: 18 mar. 2023.

CABANAS, A. **Investigación sin misterios**: El camino para la tesis. Rosario, Argentina: Laborde, 2018.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e aprendo**: fundamentos do Programa TEACCH . 2 ed. Ribeirão Preto, Brasil: 2016.

FIGUEIREDO, E. C. F. R. **O ensino estruturado como resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo**. 2009. 143 f. (Dissertação) - Mestrado em

Antropologia da Educação, Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa. Portugal:
ISCTE, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/10071/2644. Acesso em: 01 fev. 2023.

LOBATO, S. S. **Educação na fronteira**: a política educacional no Amapá (1944-1956). 2009. 159 f. (Dissertação) - Mestrado em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, Brasil, 2009.

LEON. V. C.; MORAES, C. **Portfólio de atividades para ensino estruturado**. Campinas, Brasil: Memnon, 2018.

MARCONI, M. A., & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9 ed. São Paulo, Brasil: Atlas, 2021a.

MANACORDA, M. A. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias.** São Paulo, Brasil: Cortez, 1996.

MCDANIEL. C.; GATES, R. **Investigación de mercados**. 10 ed. Campus, México: Abril Vego Orozco, 2016.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, A. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 287-304, 2011.

REFORMADORES EMPRESARIAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Mayze Fonseca da Silva, mayze.silva@iced.ufpa.br
Michele Borges de Souza, Escola de Aplicação da UFPA,michelebs@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: A presente pesquisa visa estabelecer discussões a respeito dos reformadores empresariais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como caracterizar quais os órgãos governamentais e não-governamentais intrinsecamente ligados as reformas educacionais públicas. Os reformadores empresariais atuam deliberadamente nas formulações de documentos por meio de organismos internacionais, e atuam nas políticas públicas, como exemplo, a formação de professores e o documento de base BNCC, dentre os interesses ideológicos e políticos dos empresários está a padronização curricular. Dessa forma, tem-se como problemática: de que forma os reformadores da educação têm interferido na definição das políticas educacionais brasileiras. Para isso utilizou-se levantamento bibliográfico. Concluíu-se a importância do assunto para a comunidade acadêmica, ao estabelecer discussões a cerca do interesse dos reformadores empresariais na área da educação.

Palavras-chave:BNCC; Reformadores empresariais; Políticas educacionais.

Introdução

A presente pesquisa visa estabelecer discussões a respeito dos reformadores empresarias e a BNCC,e tem como objetivo geral analisar o interesse dos empresários no campo educacional. Considerando as transformações recorrentes presentes no campo da educação, a partir das reformas educacionais que surgem com base em evidências científicas, e seguem a logica do mercado, buscou-se analisar os frutos dessas transformações que atuam diretamente no currículo da educação básica e no trabalho docente. Para o norteamento da pesquisa algumas perguntas problemas foram realizadas: De que forma os reformadores da educação têm interferido nadefinição das políticas educacionais brasileiras? Qual seu papel na constituição da BNCC? Quais as influências dos Reformadores empresariais no trabalho docente? As perguntas foram realizadas afim de expor a intencionalidade do empresariado na educação e formação docente.

Os aspectos teóricos mais importantes que fundamentaram a elaboração da pesquisa foram dos estudos anteriores, de forma cronológica dos autores: Lima e Martins (2005);Neves

e Santanna (2005); Evangelista e Leher (2012); Souza (2017); Costola e Borghi (2018); Decker e Evangelistas (2019); Filipe, Silva e Costa (2021); Hypolito (2021), os pesquisadores aqui citados desenvolvem análises a respeito da influência dos empresários na educação.

Metodologia

Primeiramente, foi realizado o levantamento da produção acadêmica sobre o objeto investigação no banco de dados "Scientific Electronic Library Online (SciELO)" e na plataforma Capes periódicos. Tais buscas foram feitas no período de Dezembro de 2022 a julho de 2023. A revisão da literatura foi feita buscando artigos publicados no período de 2012 a 2023, ou seja, últimos dez anos.Foram selecionados ao todo 07 artigos, divididos nas seguintes categorias: Formação docente; padronização curricular e Organismos internacionais .

Discussão dos dados

As reformas educacionais têm ocorrido de acordo com interesses ideo-políticos que visualizam a educação como uma fonte estratégica de lucro, a citar a organização e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que atua como documento norteador do currículo, apesar de ser considerada não obrigatória. As atuações dos empresários estão articuladas as recomendações de Organismos Internacionais (OI) que trabalham diretamente na organização e formulação desses documentos tais como a Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e as Organizações para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (LIBANÊO, 2016).

Os Organismos Internacionais orientam especialmente países em desenvolvimento e estabelecem metas estipuladas por uma agenda política reformista, sendo a educação um alvo principal. Dentre os discursos propagados por OI está o de que a educação qualifica e forma trabalhadores para o mercado de trabalho, além de fomentar o crescimento econômico do país e reduzir o desemprego, neste cenário passa-se a exigir novas ideias para o currículo educacional, afim de suprir as exigências do mercado internacional.

Sobre essas orientações , surgem questões e críticas ao papel social da escola, aos métodos

que se empregam no processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, atuação dos professores apontada como retrógrada e inadequadas frentes às exigências das últimas transformações (AMARAL, NOVAES, SANTOS, 2021, p .2). A classe docente sofre com a opressão, tanto pelas condições de trabalho que em muitas vezes é insuficiente quanto pela intensa exigência dos profissionais, tanto o fracasso ou a vitória são atribuídos ao professor, as organizações internacionais culpabilizam duramente "compõe tal apelo a ideia de ausência- estaria ausente no professor mais vontade de ensinar: capacidade de refletir sobre sua boa prática; boa formação inicial; mobilização; investimento na formação continuada; implementar a lista governamental" (EVANGELISTA, TRINCHES, 2014).

Além das associações como estes organismos, existem também programas e ONG's brasileiras articuladas com interesse empresarial, grupos como Airton Senna, Fundação Lehman, Instituto Alfa e Beto, Todos pela Educação, Instituto Itaú e Unibanco, dentre outras fundações muito conhecidas, são as que mais atuam nas reformas educacionais, que também agem como mediadores entre órgãos como o Ministério da Educação (MEC), secretárias estaduais e municipais. Os OI visam especialmente países não desenvolvidos e estabelecem metas estipuladas por uma agenda política reformista, a partir de evidências científicas, tem como objetivo principal formar trabalhadores em força de trabalho.

Nas últimas décadas temos vivido e debatido a influência neoliberal da educação, principalmente no contexto de globalização, já que o impulso e a disseminação do neoliberalismo tiveram na globalização uma acomodação e um acolhimento propícios para a mobilidade de politicas (BALL, 2014 ; 2017). Neste sentido, os discursos das esferas privadas estão estritamente ligados a demandas e reformas instauradas pelo movimento de globalização, é sabido que a reformulação da formação de professores visa adequar o modelo de trabalho as exigências mercadológicas. Tal desafio confere aos professores grande responsabilidade, no sentido de que se constituam partícipes ativos e comprometidos no desenvolvimento educacional, social, cultural e econômico da humanidade, o que requer que estejam preparados para a atuação profissional (CORTE, NUNES, SARTURI, 2018, p.96).

Tais desafios e pressupostos estão engendrados ao discurso de democratização da Educação e da necessidade de aumentar a escolarização da população nos países não desenvolvidos e emergentes, desencadeando um processo de aligeiramento da formação básica e da formação inicial em nível superior, bem como um processo de certificação institucional docente e discente em larga escala que, muitas vezes, não condiz com a tão esperada e necessária qualidade educacional (CORTE; NUNES,

SARTURI, 2018, p.90).

Considerando as perspectivas das reformas, nota-se a educação vinculado a lógica do capital, seguindo as demandas do mercado, ao seguir a lógica neoliberal do mercado, o Brasil prioriza a criação de políticas públicas de formação para profissionais de educação a fim de adequar-se as metas e exigências mercadológicas. Nesse sentido, o empresariado defende a reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como agente deste processo, modificando a agenda de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar apenas o capital e o aumento da produtividade (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 2).

Conclusão

Conclui-se, portanto, que os questionamentos apontados na realização dessa pesquisa são necessários para reflexão crítica dos interesses que norteiam as bases educacionais estabelecidas no Brasil. Como vimos, a educação técnica e sistematizada tem ganhado cada vez mais espaço e investimento por meio dos organismos internacionais e dos reformadores empresariais, dessa forma, o exercício do questionamento através de produções como essa são de extrema relevância para o campo educacional.

Referências

AMARAL, G.; NOVAES, H. T.; SANTOS, J. D. G. As reformas educacionais e a as políticas de formação docente no Brasil':o caminho para sua mercantilização. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37–55, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.9857. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857. Acesso em: 30 out. 202**3.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br, 2016. Acesso em 25 de jan de 2022.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889. Acesso em: 29 out. 2023.

DECKER, A. EVANGELISTA , O. . Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206. Acesso em: 29 out. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 13 jun. 2018.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. DOS S.; COSTA, Á. DE C.. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul. 2021.

HYPOLITO, Álvaro M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915. Acesso em: 29 out. 2023.

LIMA, Kátia Regina de Souza. MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios es estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova Pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. SP: Xamã, 2005.

TODOS PELA DE EDUCAÇÃO. **Movimento Todos pela Educação**. Disponível em: http://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/#a-educacao-que-defendemos. Acesso em 23 de jan de 2022.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PESPECTIVAS DOS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA.

Vanderson Costa Carreira - Universidade Federal do Pará/vandersoncosta2002@gmail.com
Maria da Conceição dos Santos Costa - Universidade Federal do Pará/concita.ufpa@gmail.com
Barbara Araújo da Silva - Universidade Federal do Pará/barbaralearaujo18@gmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a configuração da formação docente no contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Educação Física a partir das posições dos movimentos/coletivos que debatem a temática. A metodologia utilizada foi um questionário on-line para os representantes dos movimentos que debatem sobre a temática, com aproximação ao materialismo histórico-dialético. Os resultados apontaram que essas DCNs foram criadas sem um diálogo com a comunidade acadêmica e os trabalhadores/as da Educação Física, por outro lado os movimentos sociais/coletivos resistem à imposição das DCNs e buscam uma formação ampliada.

Palavras-chave: Educação Física; Formação de Professores/as; DCNs.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar a configuração da formação docente no contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Educação Física a partir das posições dos movimentos/coletivos que debatem a temática. Trata-se de um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Desertificação da docência em Educação Física e as atuais DCNs: as resistências em movimento no Brasil’ (PIBIC/UFPA), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF/UFPA).

A Resolução de nº 06/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Educação Física (EF). De acordo com Antunes Mariana (2018), as DCNs são um documento usado como referência pelos cursos de formação no território nacional, é a partir dele que são selecionados as disciplinas e os conteúdos presentes no currículo dos cursos.

A resolução expressa no art. 5º a nova dinâmica do curso: “[...] a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas [...]” (BRASIL, 2018, p. 1). Sendo a primeira etapa com uma formação geral e a segunda com conhecimentos específicos para o bacharelado ou licenciatura.

Esse trecho acaba indo de encontro com a formação ampliada que diversos estudiosos do campo de EF defendem, uma vez que fragmenta a formação do futuro/a professor/a e impõe que o mesmo escolha entre a licenciatura ou bacharelado, privando este sujeito de ter acesso ao conhecimento ampliado da área da EF.

De acordo com Penna et. al (2021. p.18) "Estamos diante de uma nova política internacional para a formação de professores, ajustando-os à atual fase capitalista. A esta cabe adequá-los às suas necessidades de superexploração [...]". Diante disso, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais ao invés de contemplar a formação plena dos acadêmicos/as de EF, se mostram submissas aos interesses empresariais para a ocupação do mercado de trabalho.

Ademais, é importante ressaltar qual a nossa concepção no que se refere à formação de professores, quanto a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) apresenta no Art. 43. o compromisso que a educação superior deve ter quanto a formação dos sujeitos como; "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;". Ou seja, uma das funções das instituições de ensino superior deve ser a construção do exercício crítico, socialmente contextualizado nas mais diferentes esferas da vida humana para a transformação da realidade.

Devido essa configuração em torno das DCNs da EF os coletivos formados por alunos/as, professores/as e trabalhadores/as de várias regiões do Brasil, tanto aqueles/as que já possuíam um histórico de debate sobre o campo ou aqueles/as que surgiram a partir da Resolução N° 06/2018, se constituem como um importante elemento de resistência contra a imposição deste documento que fragmenta a formação de professores/as.

Metodologia

O método utilizado alinha-se ao materialismo histórico-dialético pela defesa política e pedagógica no processo de construção e socialização do conhecimento. De acordo com Ciavatta (2001), é a partir das categorias mediação e totalidade, desenvolvidas pelo materialismo histórico, que é possível compreender a realidade social e assim ir além da aparência dos fenômenos/problemas investigados. Foi realizado um levantamento dos grupos e/ou coletivos que pesquisam e produzem sobre as atuais DCNs do curso de EF no Brasil.

Fizemos uso do questionário on-line, construído na plataforma *Google Forms*, enviado por e-mail para os/as representantes dos principais movimentos que estão engajados na luta contra as atuais DCNs da EF. O questionário é constituído de perguntas de identificação e questões abertas referentes ao tema de formação de professoras e professores no contexto das atuais DCNs da EF.

Utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para informar aos participantes o fim exclusivamente acadêmico da pesquisa e para recebermos o consentimento do uso dos nomes verdadeiros de cada participante/representante dos movimentos. O questionário foi enviado para os seguintes movimentos sociais e/ou coletivos e para seus respectivos representantes:

1) Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, representantes: Cássia Hack, Sidnéia Flores Luz e Adriana Penna. **2) Fórum Nacional de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliada (FORLIA):** Celi Nelza Zulke Taffarel. **3) Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR):** Hajime Nozaki e Thiago Barreto Maciel. **4) Grupo de Trabalho Temático (GTT) – Formação Profissional e Mundo do Trabalho / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE):** Márcia Morschbacher. **5) Coletivo de Goiás:** Roberto Furtado e Paulo Ventura e Reigler Siqueira Pedroza.

Discussão dos dados

Perfil dos participantes

Em relação aos dados de identificação, participaram 04 (quatro) professores do sexo masculino e 5 (cinco) do feminino; 04 (quatro) dos professores têm idade entre 30 e 40 anos e 3 (três) dos entrevistados possuem entre 50 e 60 anos; em relação à formação inicial dos professores/as, 8 (oito) cursaram sua graduação em uma universidade pública e somente um cursou em uma instituição privada, sendo que 8 (oito) se formaram na modalidade licenciatura e um em licenciatura plena. No que diz respeito ao tempo de serviço na universidade pública a maior parte dos entrevistados/as, isto é, 4 (quatro) professores/as, atuam entre 10 e 15 anos. Esses/as docentes atuam nos seguintes estados do Brasil: Bahia, Rio Grande do Sul, Goiás, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Amapá.

Com relação à construção das DCNs os professores/as que participaram do questionário apontam para um processo autoritário, arbitrário, à margem da comunidade, o professor Hajime Nozaki, representante do MNCR, descreveu como um "Processo conturbado, sem ampla discussão, desconsiderando as discussões anteriores à última formação do CNE responsável por sua elaboração." Similarmente, o professor Thiago Maciel, também representante do MNCR, caracterizou como "Um

processo extremamente antidemocrático não houve diálogo com as parcelas da sociedade civis historicamente engajadas nos estudos acerca da formação profissional em educação física".

Ainda de acordo com Maciel (2021. p. 202);

> [...] o processo de consolidação das DCN foi amplamente antidemocrático, realizado nos bastidores, sem a ampla participação da sociedade civil. Além disso, contou com um tempo exíguo entre a divulgação do Parecer e a homologação da Resolução, dificultando a mobilização e participação democrática. Acrescentamos o fato de tudo ter ocorrido ao final do semestre letivo, período que dificulta a participação das instâncias acadêmicas por todo o Brasil.

O item na Resolução Nº 06/2018 que causa bastante debate é o art. 5°, o qual aponta a divisão do curso de EF nas modalidades licenciatura e bacharelado. Sobre isso, de acordo com a professora Celi Taffarel, representante do FORLIA, esse modelo é "resultado da atuação de setores empresariais, divisionistas que pretendem com isso obter lucros no processo de formação dividido entre licenciatura e bacharelado.". A professora Adriana Penna, representante do Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, também critica esse cenário, pois "[...] o fenômeno das atuais DCNs da EF é apenas um entre as muitas expressões da reorganização do capital e de seus desdobramentos que incidem diretamente no campo da educação."

Desse modo, evidenciamos que um documento que deveria ser o alicerce da formação de professores/as, no sentido de trazer prerrogativas para a comunidade acadêmica e para classe trabalhadora, se constitui como uma estratégia do capital que favorece somente os interesses de grandes empresários e desconsidera as discussões de movimentos sociais e/ou coletivos de professores/as e interessados/as no campo de formação, comprometidos com um ensino crítico.

Em busca de uma formação ampliada, de qualidade e emancipadora, se encontram os movimentos de resistência formados por professores/as, trabalhadores/as e alunos/as da EF. Sobre esses movimentos, a professora Celi Taffarel listou aqueles que, na sua percepção, são mais relevantes mediante o contexto brasileiro, foram eles: a Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais da Educação (ANFOPE); o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR); O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); os movimentos estudantis; grupos de pesquisa articulados em rede como LEPEL.

Após uma análise das respostas dos entrevistados observou-se que o Comitê Nacional Contra as Atuais DCNS de EF foi citado por 7 (sete) dos 9 (nove) participantes como uma importante

resistência no campo da formação. A professora Sidnéia Luz descreveu esse Comitê da seguinte forma: "[...] constituído por docentes e estudantes de diferentes instituições da Educação Básica e Superior, atua em defesa de uma Educação Física que privilegie a formação humana fundada em bases técnico-científicas críticas [...]". Complementando a respeito desse movimento, a professora Adriana Penna comenta que "Esse movimento se manteve muitíssimo ativo sob várias ações realizadas, entre elas entregou, num primeiro momento, em 2019 e depois, em 2021, cartas ao CNE contestando essas DCNs e exigindo a sua revogação". O coletivo citado foi responsável por apresentar a carta contra as atuais DCNs da EF, solicitando que as resoluções CNE/CES N° 06/2018, CNE/CP Nº 2/2019 e CNE/CP Nº 1/2020 fossem revogadas. Além disso, solicitava também que houvesse a realização de uma reunião entre o Conselho Nacional de Educação e as IES com suas unidades da área de EF, com o objetivo de estabelecer que tipo de formação de professores a comunidade acadêmica defende e outras temáticas de interesses formativos.

O MNCR também é apontado como um importante coletivo quanto ao debate em relação às DCNs. Sobre o movimento Taffarel, Morschbacher, Hack, Luz (2021) apontam que o movimento surge em 1999, a partir da criação do Conselho Federal de EF, o movimento é integrado por docentes, alunos e trabalhadores. Seu objetivo principal é a oposição a regulamentação da profissão, uma vez que o modelo Confef se mostra apresentar características corporativistas e fragmentárias ao separar o curso em licenciatura e bacharelado. Dessa maneira, O MNCR defende uma licenciatura ampliada com a construção de uma graduação com uma formação humanista baseada na reflexão filosófica e rigor científico.

Considerações finais

A atual fase do capitalismo tenciona o avanço do setor privado em várias áreas da sociedade e o campo educacional não fica de fora. A formação de professores é palco disputa desde os primeiros regulamentos que orientam o processo formativo e incute seus interesses de acordo com as necessidades do tempo histórico.

As novas Diretrizes Curriculares Nacional expressas na Resolução do CNE/CES nº 06/2018 materializam esses interesses, essa investigação aponta que essas DCNs foram criadas sem um diálogo com a comunidade acadêmica, estudiosos/as da área de formação docente, desconsiderou discussões anteriores sobre a construção das diretrizes e que por isso fere a autonomia universitária.

Nesse contexto evidenciamos a importância dos movimentos e/ou coletivos e ações contra-hegemônicos: Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física; a Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais da Educação (ANFOPE); o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR); o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); os movimento estudantis; e grupos de pesquisa, dentre outros.

Coletivos fundamentais que articulam mobilizações locais e nacionais, ocupam espaço de debate com as direções e estão na universidade e fora dela resistindo às imposições legais que interessam apenas à burguesia e ao lucro do setor empresarial; constituem uma frente ampla em favor da formação e trabalho docente com dignas condições e criticidade, e em favor da educação e universidade pública, gratuita e socialmente referenciada.

Referências

ANTUNES, M. F. DE S. NOVAS DCN'S PARA EDUCAÇÃO FÍSICA**. Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 6, p. 479–496, 5 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. ***Diario Oficial da União***, Brasília, 23 dez. 1996.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; (Org.). **Teoria e educação no labirinto da capital.** 2ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

FREITAS, R. G. DE; OLIVEIRA, M. R. F. DE; COELHO, H. R. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 245–253, 20 maio 2019. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21959 . Acesso em: 17 de jul. 2023.

GOMES, G. V.; SOUZA, M. DA S. Formação de professores em Educação Física Pós-BNCC. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 2, p. 858–873, 17 set. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38854 . Acesso em: 25 de jun. 2023

MACIEL, T.B. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (Resolução n°06/18): as forças sociais hegemônicas na condução dos rumos da formação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, 2021.

PENNA, Adriana et. al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: Arautos da Nova Arquitetura Precarizada Para a Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento,** Rio de Janeiro. v.3, i.2, n.6, p. 497-519, jul./dez. 2021. Disponível em: NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA | Revista Formação em Movimento (ufrrj.br) Acesso em: 20 ago. 2023

TAFFAREL, Celi et. al. Formação em Educação Física no Brasil: Contribuições da ANFOPE, FORLIA E MNCR: **Revista Fluminense de Educação Física**, Rio de Janeiro. 2, n. 01, 2021. Disponível em: FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE, FORLIA E MNCR | Revista Formação em Movimento (ufrrj.br) .Acesso em: 22 de jun.2023

SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; CALHEIROS, Vicente Cabrera. **Conhecimento em Educação Física:** No movimento das mudanças no mundo do trabalho. Santa Maria: Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência, 2016.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO: PROJETO MAGISTÉRIO EXTRATIVISTA

Larissa Moura - larissamoura95@gmail.com
Jânio Guedes - janyoguedes@hotmail.com
Salomão Hage - salomao_hage@yahoo.com.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Esta pesquisa tem como foco o processo de formação de professores desenvolvido no projeto/curso Magistério na Terra do Meio, na Reserva Extrativista Rio Xingu. O estudo foi baseado em uma experiência pautada na Pedagogia da Alternância, que visou a formação de moradores da Terra do Meio para exercer a docência em suas comunidades. Os objetivos deste trabalho consistem em: 1. Analisar as expectativas dos egressos sobre o seu processo de formação, antes e após a conclusão do curso; 2. Verificar qual transformação ocorreu na vida pessoal e profissional dos egressos; 3. Refletir sobre a formação educacional diferenciada nas comunidades extrativistas. Como método utilizou-se a cartografia, segundo os estudos de Alvarez e Passos (2009). As referências teórico-metodológicas basearam-se também nos estudos de Flick (2009 e 2013) e Dezin e Lincoln (2006), quanto à abordagem qualitativa. Até chegar no *lócus* da pesquisa - Resex Rio Xingu -, foi feita uma explanação sobre as reservas extrativistas no Brasil e na Amazônia e um relato histórico de como elas se constituíram em seus diversos aspectos culturais, políticos e socioeconômicos. Posteriormente, apresentamos questões referentes a formação de professores e educação do campo no contexto da Amazônia, com foco em áreas de conservação e, por fim, trazemos aspectos diretos da experiência de formação docente do Projeto Magistério Extrativista. Após o período de acompanhamento do processo e da coleta de informações foi feita análise e esquematização dos dados com o intuito de elucidar os objetivos propostos. Para aprofundar e contextualizar os estudos e dados desta dissertação foram essenciais os estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2012), Candau (2011), Freire (1996), Hage (2005; 2010; 2011), Parente, Lopes e Miléo (2020), Lopes e Miléo (2021) e outros que corroboram com as pesquisas sobre formação de professores, educação diferenciada e do campo. As singularidades do Projeto Magistério observadas durante o acompanhamento do fenômeno e com base na ótica dos egressos, contemplada durante os diálogos (entrevistas), como o currículo diferenciado e integrado, formas de seleção dos sujeitos participantes, ressignificação do modelo de escola, articulação entre teoria e prática e entre o real e o oficial, demonstraram uma experiência exitosa, que não se apresenta como a resolução dos grandes problemas da educação dos povos das águas e das florestas, mas como uma alternativa estratégica que abre espaço para a organização diferenciada de uma educação capaz de contribuir de forma efetiva com a transformação social dos espaços em que se aplica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Reservas Extrativistas; Pedagogia da Alternância.

Introdução

Esta pesquisa tem como foco o processo de formação de professores das reservas extrativistas da Terra do Meio, especificamente da Reserva Extrativista Rio Xingu – RESEX Rio Xingu, e foi baseada em uma experiência que aconteceu entre 2015-2019, o Projeto Magistério Extrativista. O Projeto em questão visou à formação de jovens e adultos – em nível médio (magistério), das Reservas Extrativistas (RESEX) que compõem o Mosaico da Terra do Meio, sendo elas RESEX Rio Xingu, RESEX Rio Iriri e RESEX Riozinho do Anfrísio. Essas três RESEX 's estão localizadas no município de Altamira-Pará e integram a bacia hidrográfica do Rio Xingu.

A realidade da educação escolar na região destacada, no município de Altamira, assim como em outros territórios marcados pela lógica de área de fronteira (VELHO, 1972), considera-se um desafio, não só para os estudantes, mas também para os docentes, que enfrentam obstáculos a começar pelo processo de formação, que não incorpora elementos da realidade local como conteúdo curricular e, maioria das vezes, apenas reproduz matrizes urbanocêntricas e descontextualizadas.

Os objetivos deste trabalho consistem em: 1. Analisar as expectativas dos egressos sobre o seu processo de formação, antes e após a conclusão do curso; 2. Verificar qual transformação ocorreu na vida pessoal e profissional dos egressos; 3. Refletir sobre a formação educacional diferenciada nas comunidades extrativistas. Assim, a intenção deste trabalho é evidenciar as transformações dessa iniciativa na vida pessoal e profissional dos egressos, analisando suas expectativas em contraste com a experiência efetivamente vivenciada ao longo Projeto Magistério, observando o processo de formação e investigando as dinâmicas ali desenvolvidas tendo como eixos de ação a cultura, o território e as particularidades das reservas extrativistas.

A forma de viver em comunidades tradicionais tem suas peculiaridades e resulta de um processo histórico de constituição territorial que faz com que os povos extrativistas tenham identidades, práticas culturais e costumes particulares que denotam um conjunto de saberes resultantes de suas experiências nos e com seus territórios, por isso variam de região para região e até de comunidade para comunidade.

A experiência de formação docente aqui investigada baseou-se em um paradigma de educação diferenciada, que fosse capaz de proporcionar percursos formativos que preparassem sujeitos sensíveis e comprometidos com a luta por direitos para que pudessem, uma vez investidos pela experiência encarnada no chão da vida local, vir a assumir a condução de processos de educação

escolar conectados aos anseios de seus próprios territórios.

Tendo em vista esses objetivos, as práticas educativas e ações pedagógicas precisaram partir e voltar à realidade dos educandos, a partir de situações problema do dia a dia, considerando elementos significativos para construir aprendizagens significativas. Dessa forma, aspectos referentes ao modo de viver e produzir precisavam ser a origem, o ponto de partida do currículo. Para isso, foi preciso se acercar dessa realidade, buscar conhecê-la. Daí a pesquisa-diagnóstico foi realizada junto às comunidades extrativistas que produziu a matéria prima do futuro Projeto de Formação de Professores (UFPA, 2013).

Nessa perspectiva, a matriz curricular do Magistério Extrativista foi pautada na concepção metodológica da Pedagogia da Alternância, o que possibilitou, inclusive, atender a um número maior de participantes, tendo em vista que muitos trabalhavam na extração de castanha, na pesca e na roça, e eram responsáveis pelo sustento da família. Assim, essa pedagogia está posta também como uma forma de resistência dos povos do campo, das águas, das florestas, das reservas e de outros espaços que possuem suas características diferenciadas de viver e produzir. Pois é necessário o fortalecimento da identidade das comunidades tradicionais para que o legado e a história da comunidade perdurem e vivam, é necessário fortalecer os laços do povo com a terra, com a natureza. Como afirmam Hage, Silva E Costa (p. 302, 2021) a Pedagogia da Alternância também "se constitui como uma metodologia de resistência cultural diante de realidades tão plurais como as Amazônias, com os mais diversos territórios rurais que se afirmam por meio de sua cartografia social".

Metodologia

Com base nos estudos de Passos e Barros (2009) e Alvarez e Passos (2009), apresento o caminho metodológico que percorri na construção desta pesquisa, considerando que, dada sua natureza, trata-se bem mais de acompanhar processos do que propriamente descobrir ou revelar supostas verdades. Assim, destacamos a cartografia como possibilidade de caminhar junto, de vivenciar e compartilhar aprendizagens.

A Cartografia é apresentada "[...] como uma alternativa metodológica no âmbito da pesquisa qualitativa, que consegue adentrar no emaranhado das múltiplas e heterogêneas dimensões que as relações entre sujeitos e objetos tecem no contexto contemporâneo" (OLIVEIRA E SOUSA, p. 23, 2022). Dessa forma, a cartografia desenvolve-se como uma estratégia metodológica que acompanha o percurso de construção da pesquisa, que prioriza o movimento dos acontecimentos, de forma que

as possibilidades de estudo, interação entre pesquisador e campo de pesquisa alarguem-se e não sejam restringidas (OLIVEIRA; MOSSI, 2014).

Pela natureza da presente pesquisa, como abordagem, destacamos a qualitativa, pois permite compreender as concepções acerca de um determinado processo, bem como descobrir as aspirações dos sujeitos, egressos do projeto de formação de professores Magistério Extrativista. De acordo com Flick (2013, p. 23), a pesquisa qualitativa "[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes".

Inicialmente, a pesquisa se deu pela observação participante, momento em que estreitei os laços com o fenômeno estudado, que seria posteriormente delineado e construído no decorrer da experiência. Após esse período, iniciei a pesquisa bibliográfica e documental (OLIVEIRA, 2007) com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre os principais conceitos e categorias a respeito dos temas Formação de Professores, educação diferenciada, reservas extrativistas, Pedagogia da Alternância e outros temas transversais ao tema central deste estudo, de forma a contextualizar as questões norteadores e a realidade do campo de pesquisa. Foram analisados também os portfólios, que são documentos que registram atividades, textos, desenhos e diversas produções realizadas pelos estudantes ao longo do curso e armazenadas em um tipo de pasta individual (JONES; SHELTON, 2006).

Após a observação participante e a investigação documental foram realizados os diálogos com os sujeitos, que aconteceram no período de 2022-2023. Guiando-me por um roteiro de questões, conversei com os egressos sobre as expectativas anteriores e posteriores ao curso, trazendo outros temas como a dinâmica do curso, o método/sistema educativo da Pedagogia da Alternância utilizado na experiência, a inserção no campo profissional e as transformações na comunidade decorrentes do processo de formação docente em foco.

Discussão dos dados

Os momentos de diálogo com os egressos e a análise dos portfólios trouxeram muitas reflexões para esta pesquisa, pois trata-se de compreender uma realidade observada por meio da ótica dos sujeitos que estiveram no centro do fenômeno, como o processo de formação foi vivenciado, quais as motivações que permitiram a mudança de paradigmais, a transformação da realidade e quais mudanças ocorreram após a conclusão do curso magistério.

Os dados da pesquisa afirmam que a educação do campo (ribeirinha, extrativista...), por sua

natureza tão diversa e ao mesmo tempo tão particular, exige uma educação diferenciada, que seja consoante com a realidade em que a escola do campo está integrada. Essas questões nos confrontam a "pensar a escola do campo a partir do contexto onde está inserida, pois a realidade social, cultural, política, econômica, inclusive questões de gênero, de gerações e questões étnicas, são fundamentais para a construção da identidade da escola" [...] (ZIECH, 2017, p. 109).

Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática educativa deve ser constante e a formação dos professores precisa ser permanente, pois a busca pelo conhecimento é um processo infindável, que se refaz a cada avaliação crítica de uma prática com o intuito de aprimorá-la. Este é um movimento inacabado, que caracteriza a educação como um processo permanente.

Por meio das falas dos egressos é possível perceber um estranhamento à oportunidade de formação ofertada, um receio e uma desesperança (termo destacado do diálogo com um dos egressos), fatores motivados pela precariedade da oferta de educação neste território, onde são comuns os problemas relacionados a educação, como a falta de professores, dificuldades/falta de transporte escolar, merenda e infraestrutura.

Para além das problemáticas, observamos que o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipada abre espaço para a mudança de paradigmas quando possibilita a transformação do pensamento, do reconhecimento de si a da sua função social em seu espaço de pertencimento, o que vai ao encontro do pensamento de Ziech "a ação educativa precisa ser pensada a partir da realidade social-político-cultural do grupo a que se destina, tendo uma intencionalidade, uma formação voltada ao campo, não restrito ao campo, mas partindo dele (p. 109, 2017)".

A execução do projeto Magistério foi o desenvolvimento de uma alternativa que pudesse em médio prazo diminuir os danos sociais causados pela falta de acesso e permanência ao ensino nas comunidades da Terra do Meio, pois era necessária alguma medida urgente para transformação do contexto da educação no território.

Todos os aspectos aqui apresentados, de acordo com as bases teóricas citadas, foram percebidos, vividos e destacados no diálogo com os egressos, induzindo a compreensão acerca do processo de formação de educadores realizado por meio do curso/projeto magistério, que esteve direcionado pelos pressupostos teóricos-metodológico da educação popular e diferenciada, pautadas pela Pedagogia da Alternância.

Atualmente, a maioria dos entrevistados nesta pesquisa estão exercendo a docência em suas comunidades ou em outras, na Terra do Meio, por meio de seleção de professores do município de

Altamira, e também estão cursando o ensino superior na UFPA/ Campus Altamira, em variados cursos, como Letras, Educação do Campo, Etnodesenvolvimento e Medicina.

Conclusões

Mesmo com tantos desafios e adversidades, a escola do campo tem se constituído como um espaço de resistência e transformação social, quando conduzida pelo percurso da luta por direitos, enquanto não se instaure uma política de educação de qualidade para todos e em todos os espaços. Embora os avanços sejam lentos, são observáveis as transformações ocasionadas em decorrência das lutas realizadas pelos mais diversos movimentos sociais.

A formação de professores é um tema complexo, que envolve várias ações educacionais que buscam sempre a melhoria não só dos processos de formação, mas também que anseiam por resultados melhores no processo de ensino aprendizagem. Inicial ou continuada, a formação de professores é uma questão de destaque na educação por estar diretamente ligada aos processos pedagógicos e ações educativas relacionadas a um determinado momento histórico ou realidade.

A realidade em foco aqui é um tanto singular, pois destaca um processo formativo no coração da Amazônia, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas de um sistema de educação conhecido como Pedagogia da Alternância, que viabilizou a formação em magistério/nível médio. Assim, esta pesquisa buscou trazer elementos de um processo de formação de professores diferenciado, que priorizou as necessidades e os modos de vida dos moradores da Terra do Meio. Os resultados foram exitosos, embora os percalços tenham sido muitos.

Não é intuito deste estudo romantizar a experiência em tela, mas apresentar uma alternativa educacional, com estratégias que deram certo em um cenário que denuncia o descaso com o comprometimento de uma educação de qualidade universalizada e que permita o acesso e a permanência dos sujeitos extrativistas na educação básica, principalmente em áreas remotas, como no caso da maioria das reservas extrativistas.

Dessa forma, buscamos apresentar o cenário em que se estabelece a educação em território extrativista e também a dinâmica socioeconômica e territorial da região, analisando as questões da pesquisa, sob a ótica dos egressos, no sentido de identificar e refletir sobre essa estratégia diferenciada de formação, priorizando o caminho percorrido pelos egressos, no âmbito de suas expectativas e posteriormente a inserção acadêmica e profissional dos sujeitos.

Para além dos percalços, que não foram poucos, essa experiência foi significativa, pois foi

direcionada à uma formação docente inicial sólida, para que o educador, após o processo de formação, estivesse apto à uma prática pedagógica diferenciada em seu espaço de pertença, valorizando e respeitando a cultura e o território. Além disso, visou também uma formação crítica e emancipada, cumprindo o papel da educação como um ato político, como ela o é (FREIRE,1992).

Referências

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. **Cartografar é habitar um território existencia**l. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HAGE, S. A. M; SILVA, H. do S. de A; COSTA, M. da C. dos S. **Formação de Professores e Professoras na Amazônia Paraense**: Regulação, Resistências e experiências contra hegemônicas. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.16, p. 126-141. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2949 . Acesso em: 15 out. 2023.

JONES, Marianne; SHELTON, Marilyn. **Desenvolvendo o seu portfólio**: melhorando seu aprendizado e apresentando suas criações. Um guia para estudantes ou profissionais. New York: Routlegde, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. O.; MOSSI, C. P. **Cartografia como estratégia metodológica**: inflexões para pesquisas em educação. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, M. M.; G. S. SOUSA. **Cartografia**: Perspectivas Metodológicas na Pesquisa em Educação. Cadernos Fucamp. V.21, n. 50, p. 17-33, 2022. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2702/1687 . Acesso em 10 out.

PASSOS, E.; BARROS, R. D. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA. **Projeto de formação de professores extrativistas da Terra do Meio – Magistério.** Altamira/PA, 2014.

VELHO, Otávio Guilherme. **Capitalistmo Autoritário e Campesinato**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ZIECH. Márcia Eliana. A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular. Revista Contexto e Educação. Nº 102. Maio/Agosto de 2017. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6463/5444. Acesso em: 20 out. 2023.

O TRABALHO DOCENTE NA ERA DA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA: ANÚNCIOS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DE WALTER BENJAMIN

Fernanda Yully dos Santos Monteiro – UFPA/ fernandayully@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O texto trata da reconfiguração do trabalho docente e como esse fenômeno contribuiu para a precarização, flexibilização e perda da aura do professor e sua identidade, a partir da vinculação à teoria crítica e aos anúncios de Walter Benjamin, considera-se que na atualidade o trabalho docente sofre de forma intensificada uma reprodutibilidade técnica. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e o que Mills (2009) caracteriza enquanto artesanato intelectual para apresentar as abstrações contidas no trabalho. A partir do exposto compreende-se que as reformas neoliberais e a precarização do trabalho dos professores tem contribuido com o declínio da função do trabalho do professor enquanto um trabalho intelectual necessário.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Reprodutibilidade técnica do professor; Walter Benjamin.

Introdução

O trabalho docente nas últimas décadas tem sofrido diversas investidas dos setores neoliberais que repercutem na natureza e especificidade do trabalho escolar. As reformas neoliberais no Brasil e demais países da América Latina tem incidido diretamente nos processos de flexibilização e precarização das relações de trabalho, que repercutem na desvalorização e desqualificação dos professores. Esse quadro reflete na desprofissionalização e na proletarização do magistério, assim como, na perda da identidade do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Para Oliveira (2008, p.30) os professores são considerados "os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais". No entanto, vale lembrar que o professor é atravessado por diversos contextos, inclusive de novas exigências frente ao trabalho docente, desempenhando funções que estão além de sua capacidade técnica e humana.

O docente dentro da nova reorganização de seu trabalho deve contemplar "as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades", esse quadro, além de precarizar, intensifica o trabalho docente (OLIVEIRA, 2008 p.30)

Essa profunda reestruturação do trabalho dos professores, se concatena com o que Walter

Benjamin aponta como uma reprodutibilidade técnica, que atinge a aura do trabalho docente, e além de precarizar o trabalho do professor, apresenta novos fenômenos à reconfiguração do trabalho docente como a uberização[30].

O texto em questão busca trazer algumas reflexões sobre a reprodutibilidade da profissão professor frente às reconfigurações do trabalho docente, e como esse fenômeno atinge a identidade do professor que não é mais compreendido enquanto um intelectual, mas como um individuo que executa tarefas simplórias ou transmite conteúdos sem sentido ou significado para os alunos.

Metodologia

Este trabalho pode ser caracterizado enquanto uma pesquisa bibliográfica que segundo Severino (2013) é desenvolvido a partir de material previamente elaborado, como livros e artigos científicos.

Consideramos que este trabalho parte da perspectiva do artesanato intelectual, proposto por Mills (2009) que caracteriza o trabalho intelectual a partir de experiências de vida, examinando e interpretando de forma continua seu fazer, como forma de reflexão do cientista social.

Deste modo, um pouco além do que propõe a pesquisa bibliográfica, compreende-se que o artesanato intelectual permite refletir sobre o objeto de forma crítica, dando-lhe substância para elaborar ou conjeturar novas categorias no decorrer do processo.

A reprodutibilidade do trabalho docente: Anúncios a partir de Walter Benjamin

Walter Benjamin foi um filósofo e sociólogo alemão associado à Escola de Frankfurt e à Teoria crítica, em um de seus notáveis ensaios, Benjamin se debruça sobre "a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". Neste ensaio, o autor apresenta as obras de arte como um fenômeno passível de reprodução, mas que com o advento da indústria cultural (cinema, rádio, televisão, fotografia, etc.) acabaram tendo essa reprodutibilidade intensificada, perdendo sua autenticidade e sua aura.

Para Benjamin (1987) as obras de arte carregam consigo uma autenticidade que mesmo a mais perfeita das reproduções é incapaz de repetir, trata-se do "aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a

[30] A Uberização é um termo que surge a partir da popularização do aplicativo Uber como meio de transporte individual que se alastrou por diversos países, incluindo o Brasil. A uberização é concebida enquanto uma nova forma de organização do trabalho que consiste no trabalhador que negocia com um empregador a sua remuneração e seu tempo de trabalho, esse trabalhador arca com seus custos de trabalho e não tem benefícios garantidos (SILVA, 2019).

história da obra. O professor é um sujeito que não produz obras de arte, mas pelo fio da educação faz um trabalho de artista, a obra é o trabalho que se materializa na própria formação dos sujeitos, e tal qual a obra de arte, no caso do trabalho docente é impossível reproduzir a mesma aula quando o professor reflete sobre ela e sobre os distintos sujeitos.

Capra e Loponte (2016) em pesquisa realizada entre 2014 e 2016 apontam que diferentes áreas do conhecimento utilizam o termo professor-artista, entendendo esse sujeito enquanto aquele que tem características equiparadas ao de artesão, pois, o professor transforma a matéria em objetos de ensino, e além de modelar momentos pedagógicos, apresenta a habilidade de passar da mera técnica à reflexão da realidade. Talvez esse seja o maior desafio do professor-artista, tornar a realidade alvo de reflexão pelos sujeitos que estão em processo formativo.

No entanto, o modo de produção de vida traz reconfigurações ao trabalho docente que o tornam cada vez mais reprodutível e distante do que Benjamin considera enquanto uma aura autentica do artista, neste trabalho consideramos o rompimento da aura do professor. A aura é "uma figura singular, compostas de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja" (BENJAMIN, 1987 p.170).

A desregulação do trabalho sempre se fez presente na vida dos trabalhadores, mas na atualidade vem ganhando novas roupagens. Essas alterações no modo de trabalho e de vida dos sujeitos podem ser compreendidas como precarizações através de novas formas de trabalho decorrentes de mudanças estruturais no atual cenário do capital (OLIVEIRA, DEL PINO e ACCORSSI, 2021).

Ainda segundo os autores, o capitalismo tem tornado a produção mais flexível, o que reflete no trabalho precário intensificado pelas reformas neoliberais desde a década de 1990 (OLIVEIRA, DEL PINO e ACCORSSI, 2021). Quando tratamos do tema da precarização do mundo do trabalho e refletimos sobre a educação, surgem novos termos como a "charterização e a uberização" do trabalho docente (SILVA, 2019).

As novas formas de reconfiguração do trabalho docente como a uberização para Silva (2019) são destruidoras de profissões, isto porque, flexibilizam o vínculo empregatício do professor; o professor sem vínculo é mais precarizado que o professor temporário, ou seja, aquele admitido por contrato, pois não tem garantia no emprego e apresentam remuneração insegura (SILVA, 2019).

A falta de incentivo à carreira docente e toda precarização sofrida pelo professor em tempos de uberização do trabalho docente, faz com que esse profissional não se sinta pertencente ao grupo

do qual faz parte, isto significa dizer que o sujeito não se sente pertence a classe dos professores. A condição apresentada interfere no trabalho docente que por sua vez se "concretiza no ensino expropriado brutalmente, afinal o papel dos professores é manter as turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição para professores eventuais, configurando uma força de trabalho para ser utilizada na exata medida pelo Estado[...] (SILVA, 2019 p.238).

É essa reconfiguração e precarização do trabalho docente que faz com que o professor não apresente mais uma aura autentica, tornando-se tão flexível e polivalente que o seu fazer docente passa a ser um produto, a educação mercantilizada, tal como as obras de arte comentadas por Benjamin, tende a ser uma reprodução que traz a perda da autonomia.

No sentido de mercadoria, tanto o trabalho docente quanto as obras de arte têm seu capital cultural reduzido à um "clarão putrefato que emana do caráter da mercadoria", e que ao perder sua aura, perde também seu valor se tornando uma "consciência corrupta das massas, que o fascismo tenta pôr no lugar de sua consciência de classe" (Benjamin, 1987 p.180).

Nesse sentido, pode-se inferir que como forma de mercadoria a educação e o trabalho docente passam a ser reprodutíveis, de tal modo que, a função do professor enquanto intelectual se perde e este sujeito perde sua identidade e a razão de seu trabalho não é vista como primordial ou necessária.

Considera-se que para romper com essa reprodutibilidade é necessário não apenas refletir, mas também intervir na realidade, primeiro nos convencendo sobre a importância de um novo modelo social que se oponha a mercantilização da educação, e segundo pensando sobre a concepção de educação e o papel do professor enquanto intelectual.

Dentro deste panorama complexo e contraditório, Giroux (1997) aponta que em tempos de desvalorização e desabilitação do trabalho docente faz-se necessário afastar a ideia de que o professor enquanto intelectual apresenta função meramente técnica e instrumental. Na verdade, quando desempenha o papel enquanto intelectual o professor se aproxima de uma postura ativa e reflexiva que tem como intuito transformar a sociedade dominante em uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, o professor quando vinculado ao status de intelectual transformador, assume um papel que além de pedagógico é político. Esse fazer pedagógico, ou prática pedagógica metaforicamente aproxima-se da obra de arte e o professor em concepção estética aproxima-se do artista.

Com isso, consideramos que Benjamin (1987) ao tratar da reprodutibilidade das obras de arte permitiu reflexões sobre o professor como produto de uma gênese social que têm corrompido sua

aura. Mas, ao pensar de forma dialética sobre a concepção de professor-artista somos impelidos para outros pensamentos, um deles é o de considerar o enquanto artesão de suas aulas e sujeito crítico que pode transformar a realidade.

Assim, é possível inferir que o professor-artista quando não se filia à lógica mercantil apresenta uma obra que se assemelha a obra de arte, trata-se da prática pedagógica, que não é uma matéria física palpável, mas é uma formação que permite "acompanhar na possibilidade de que o outro (o aluno) se transforme no transitar do mundo" (EUSSE, BRACHT e ALMEIDA, 2016 p.14).

Considerações finais

A partir das reflexões suscitadas no texto foi possível fazer algumas ponderações sobre como o trabalho docente tem sua aura capturada dentro da lógica neoliberal. O professor tem perdido sua identidade e seu trabalho tem se intensificado e precarizado ao ponto de sucumbir à uma reprodutibilidade técnica naturalizada socialmente.

Em oposição a este pensamento é necessário conceber o professor enquanto um intelectual que cumpre um papel político e social, que ao se distanciar da lógica mercantil da educação muito acendidas na atualidade pode de fato transformar a sua prática social e por conseguinte transformar a formação e a prática social dos sujeitos.

Referências

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura- Obras escolhidas, Vol. 1, 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987

CAPRA, C.L.; LOPONTE, L.G. Ditos sobre professor-artista. **XI ANPED SUL, Reunião científica Regional Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, UFPR/Curitiba 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em: www.researchgate.net/profile/Carmen-Capra/publication Acesso em: 29 de outubro de 2023.

EUSSE, k.G.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2016. Disponivel em: Revista Brasileira de Ciências do Esporte | Vol 38, Issue 1, Pages 1-104 (January–March 2016) | ScienceDirect.com by Elsevier Acesso em: 01 de novembro de 2023.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

MILLS, C.W. **Sobre o artesanato intelectual e outros trabalhos**. Zahar, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, J.H.F.; DEL PINO, M.A.B.; ACCORSSI, A. A precarização do trabalho ao seu encalço: o futuro da docência nas plataformas digitais. **Scielo**, 2021 Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints. Acesso em: 29 de outubro de 2023.

OLIVEIRA, D.A. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 29 de outubro de 2023.

OLIVEIRA, D.A. O trabalho docente na América Latina Identidade e Profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 29 de outubro de 2023.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, A.M. A uberização do Trabalho Docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho necessário**, v.17, nº 34,Set-dez 2019. Disponível em https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario Acesso em: 30 de outubro de 2023.

O LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Naelma Sousa Rios – UFRA-BRASIL/ naelmasrios@gmail.com
Elianne Barreto Sabino - UFRA-BRASIL/elianne.sabino@ufra.edu.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: A pesquisa destaca a importância do letramento digital na educação, capacitando professores para integrar eficazmente a tecnologia. A introdução de tecnologias digitais nas salas de aula trouxe mudanças significativas, mas desafios persistem, como falta de recursos e qualificação docente. Assim o objetivo geral é discutir o letramento digital e a formação docente. Sabemos que preparação para desafios tecnológicos é crucial, promovendo uma educação em que à era digital e suas tecnologia possam contribuir para o processo ensino aprendizagem. A ascensão das tecnologias digitais promete contribuir com a educação, mas a disparidade no acesso cria desafios. A metodologia utilizada, para este trabalho, é a pesquisa bibliografica para fundamentação ou a revisão teórica do tema em questão. As discussões teóricas são constituidas a partir de autores como Silva (2005), Bruce (1997) entre outros que subsidiam a compreensão do letramento digital e a formação docente para um processo de ensino aprendizagem significativo.

Palavras-chave: Letramento digital; Professores; Tecnologia.

Introdução

A Sociedade Brasileira de Computação (2019), destaca a essencialidade da compreensão do 'mundo digital' na contemporaneidade, equiparando-o à compreensão do 'mundo real' através das ciências da natureza e das ciências humanas. Nessa Era da Informação, onde a informação é um tesouro, a Revolução digital desenvolveu transformações impactantes na sociedade, tornando imperativo que cada indivíduo adquirisse um conhecimento profundo do funcionamento do Mundo Digital para otimizar suas habilidades e navegar de forma eficaz na era da tecnologia digital.

No âmbito educacional, o letramento digital capacita os professores a integrar efetivamente com a tecnologia em suas práticas pedagógicas, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos e preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Segundo Fonseca e Alquéres (2009), a introdução das tecnologias digitais nas salas de aula trouxe alterações significativas para o cotidiano escolar. Observa-se que muitas escolas têm testemunhado um aumento na dificuldade de concentração dos alunos, algo que tem gerado preocupações tanto entre os pais como entre os professores. Os autores ainda acrescentam que esses estudantes desejam ter uma participação ativa em seu processo de aprendizado, buscando um engajamento mais profundo, ao invés de apenas serem passivos receptores de informações.

A escola é, muitas vezes, criticada por não conseguir acompanhar as transformações do mundo e, portanto, por estar defasada em relação ao seu tempo histórico, a sociedade conectada. Isso porque a contemporaneidade da escola com o mundo e com as relações sociais, econômicas, políticas e culturais se dá por vias que nem sempre os seus críticos mais apressados percebam. É o caso, por exemplo, dos produtos tecnológicos e seus usos. Tais produtos, entendidos como artefatos tecnológicos, habitam a escola, assim como estão presentes em outras instituições e no cotidiano das pessoas na contemporaneidade.

A educação vem se transformando significativamente ao longo dos últimos anos. Uma das principais mudanças diz respeito as metodologias mais passiva e inerte para outra totalmente ativa e que coloca o estudante como centro do processo de aprendizagem. Além disso, existe outra relação que merece destaque nesse novo cenário: educação e tecnologia.

É impossível, hoje em dia, imaginar atividades que não sejam realizadas com o auxílio de tecnologias, sejam elas digitais ou não. A tecnologia proporciona uma série de ferramentas importantes para potencializar a educação. Durante a pandemia, por exemplo, sem os recursos tecnológicos aplicados a esse segmento, os alunos não poderiam ter continuado estudando no lockdown. Felizmente, a tecnologia foi rapidamente adaptada para essa esfera e proporcionou ganhos importantes, porém nos demonstrou uma enorme dificuldade dos docentes para as habilidades metodológicas tecnológicas.

O letramento digital inclui utilizar conceitos de computação para compreender o mundo digital, percebendo a relevância dessas plataformas em diversos campos. Além disso, utiliza tecnologias, programas e aplicativos para melhorar o processo ensino aprendizagem. A ascensão veloz das tecnologias digitais pode contribuir, possibilitando abordagens mais interativas e personalizadas. Contudo, a disparidade no acesso e recursos tecnológicos cria desafios, com alguns alunos enfrentando obstáculos significativos, como falta de internet e dispositivos. Questões éticas digitais, como privacidade e desinformação, também se tornam urgentes. O descompasso entre as

ações públicas e as necessidades educacionais agrava a precarização do processo de aprendizagem dos alunos, destacando a necessidade de os educadores terem um conhecimento, mínimo que seja, sobre o que é letrar digitalmente.

Metodologia

Para consecução do estudo, a metodologia eleita foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, delimitou-se um "[...] conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atentando ao objeto de estudo" (LIMA; MIOTO, 2007, p.38). A pesquisa bibliográfica possibilitou elucidar o objeto de estudo, respondendo às questões propostas e conferindo materialidade ao objetivo estabelecido.

A pesquisa bibliográfica pode ser definida como aquela que "[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994 apud LIMA; MIOTO, 2007, p.40).

Por isso, realizar pesquisa bibliográfica é localizar e consultar nas fontes escritas as informações pertinentes ao tema proposto, coletando dados úteis para embasar, complementar e responder a um problema pela utilização de bibliografias já publicadas. A localização e a consulta de bibliografias já publicadas podem ser feitas em livros, revistas, sites, dicionários, dissertações, teses, monografias, entre outras fontes que abordem o assunto a ser elucidado. Posteriormente, é realizada uma seleção para melhor determinar os textos e informações mais pertinentes para fundamentar o trabalho e oferecer respostas para o problema que norteia o estudo. Ressaltamos que esta pesquisa está em fase de andamento, mas se direciona para a realidade de Capitão Poço - PA, concentrando-nos especificamente nos professores da rede municipal.

Discussão dos dados

O letramento digital para professores em uma escola municipal representa um marco crucial na evolução do processo educacional, desencadeando uma série de impactos que transcendem as fronteiras da sala de aula. Ao capacitá-los com habilidades digitais, não apenas se promove uma transformação na dinâmica do ensino, mas também se prepara o terreno para uma educação mais adaptada e conectada com a era contemporânea.

A sociedade da informação e do conhecimento "caracteriza-se pela multiplicidade de informações, pela aceleração dos seus processos de produção e de disseminação" (MATA; SILVA,

2008, p.28). Neste contexto, torna-se necessário preparar cidadãos capacitados para selecionar, avaliar, interpretar e utilizar as fontes de informação habilmente, nos mais variados suportes.

Num primeiro plano, a aquisição de competências digitais permite aos educadores integrar de forma mais eficaz tecnologias educacionais. Essa integração não é apenas uma adição ao currículo, mas uma potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Aulas tornam-se mais dinâmicas, envolventes e alinhadas às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, o letramento digital capacita os professores no acesso a uma vasta gama de recursos educacionais online, possibilitando a atualização constante e a diversificação de métodos de ensino. A relevância das informações transmitidas é, assim, sustentada pela capacidade de incorporar conhecimentos atualizados e variados.

O letramento é a competência em compreender, assimilar, reelaborar e chegar a um conhecimento que permita uma ação consciente, o que encontra correspondente no letramento digital: "saber utilizar as TIC, saber acessar informações por meio delas, compreendê-las, utilizá-las e com isso mudar o estoque cognitivo e a consciência crítica e agir de forma positiva na vida pessoal e coletiva" (SILVA,2005, p.33).

A preparação para os desafios tecnológicos torna-se uma competência intrínseca aos educadores letrados digitalmente. A partir da resolução de questões práticas relacionadas a dispositivos até a integração eficaz de ferramentas digitais no currículo, esses profissionais estão melhor equipados para enfrentar as demandas da era digital.

Destacando a diferença dos conceitos e a importância do incentivo da prática, a competência em informação é a habilidade no uso das tecnologias; é preciso ter a capacidade de encontrar as informações nas fontes, facilidade no manejo de processos e controle da informação, construção de conhecimento e sua aplicabilidade de modo a utilizá-lo com sabedoria (BRUCE, 1997).

O engajamento dos alunos é um dos frutos colhidos dessa transformação. Ferramentas digitais, jogos educativos e plataformas interativas passam a ser aliados na conquista da atenção e participação ativa dos alunos. A educação deixa de ser um processo unilateral e se converte em uma experiência envolvente e alinhada aos interesses da geração digital.

Nesse contexto, não se trata apenas de ensinar sobre tecnologia, mas de desenvolver habilidades essenciais do século 21 em nossos alunos. O pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação digital tornam-se competências fundamentais que

transcendem os limites da sala de aula, formando os estudantes para um mundo em constante transformação.

Além disso, ao adquirir habilidades de letramento digital, os professores contribuem significativamente para a inclusão digital dos alunos. A redução da divisão digital torna-se uma meta alcançada, possibilitando que todos os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades oferecidas pelo ambiente digital.

Dessa forma, o letramento digital para professores de uma escola municipal não apenas redefine a forma como o conhecimento é transmitido, mas também atua como um agente de transformação social. Ao integrar tecnologia de forma eficaz, os educadores se tornam arquitetos de uma educação mais conectada, inclusiva e preparada para os desafios do século 21.

Conclusões

O ensino do letramento digital para professores na rede municipal não apenas influencia a dinâmica das salas de aula, mas também desencadeia uma série de impactos sociais substanciais. Em primeiro lugar, ao capacitar os educadores com habilidades digitais, há uma disseminação mais eficaz dessas competências aos alunos, o que contribui para a redução da divisão digital. Esse processo, por sua vez, pode ampliar o acesso de um número maior de pessoas aos recursos digitais, permitindo uma participação mais plena na sociedade digital em constante evolução.

Além disso, a integração do letramento digital na educação representa um investimento no futuro dos estudantes. Essas habilidades não se restringem ao ambiente acadêmico; são fundamentais para uma participação efetiva na sociedade contemporânea e no mercado de trabalho dinâmico. A velocidade das mudanças tecnológicas exige uma preparação desde cedo, e os professores desempenham um papel crucial nesse processo de adaptação.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento dos cidadãos críticos. O letramento digital não é apenas uma questão técnica; envolve a capacidade de avaliação de informações online com discernimento. Ao cultivar essa habilidade nos alunos, os professores especializados para a formação de indivíduos informados e capazes de tomar decisões fundamentadas em um cenário digital permeado por informações.

A redução das disparidades sociais também é um efeito tangível do letramento digital de qualidade. Para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades oferecidas pelo mundo digital, os professores atuam como agentes de patrimônio, superando as barreiras

socioeconômicas que podem surgir devido à falta de acesso à tecnologia.

Por fim, a promoção da integração social é evidente. Com muitas interações sociais e atividades ocorrendo online, professores letrados digitalmente têm a capacidade de orientar os alunos sobre o uso ético e seguro das tecnologias. Isso não apenas fortalece os laços sociais, mas também prepara os estudantes para um ambiente cada vez mais digitalizado.

Assim, o ensino do letramento digital para professores transcende as salas de aula, moldando positivamente a sociedade ao abrir portas para a inclusão, preparação para o futuro, desenvolvimento crítico, redução de disparidades e integração social.

Referências

BRUCE, Christine. **Seven faces of information literacy in higher education**. 1997.Acesso em: 02 agos. 2023.

FONSECA, A. F., ALQUERÉS H. Um novo olhar**. Revista Educação**. Editora Segmento. Ano 12, nº 143, p. 178, 2009.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

MATA, Marta Leandro da; SILVA, Helen de Castro. **Biblioteca escolar e a aplicação da proposta da competência em informação no ensino fundamental.** CRB-8 Digital, São Paulo, v. 1, n. 3, p.28-39, dez. 2008.Acesso em: 02 de agosto de 2023.

SBC, Sociedade Brasileira de Computação (2019). **Referenciais de formacao para cursos de graduacao em computacao.** Disponível em:<http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/127-educacao/1155-referenciais-deformacao-para-cursos-de-graduacao-em-computacao-outubro-2017>. Acesso em: 24 agosto. 2023

SILVA, Helena et al. **Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania**. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM ALUNOS DE UMA ESCOLA PUBLICA EM BELÉM/PA: UMA PERSPECTIVA SOBRE O APRENDER ENSINANDO

Hevelen Beatriz Moreira Corrêa-Universidade do Estado do Pará/correahevlen@gmail.com
Lucas Geovany Andrade Garcia -Universidade do estado do Pará/ptlucasgarcia@gmail.com
Izabela Pereira De Deus – Universidade do Estado do Pará/izabeladegod99@gmail.com

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo retratar em formato de relato de experiência de cunho descritivo o processo de iniciação a prática docente vivenciado por alunos do curso de educação física da UEPA (Universidade do Estado do Pará) na disciplina de estágio supervisionado desenvolvido em uma escola pública localizada na cidade de Belém-PA onde buscou-se realizar uma discussão sobre as contribuições para a formação desses profissionais além de retratar os desafios da realidade da docência encontrados no caminho, e a desvalorização da disciplina de forma que impacta negativamente tanto na formação do aluno quanto de futuros professores.

Palavras-chave: Práticas docentes; Estagio; Formação.

Introdução

O texto em tela tem como objetivo expor e discutir os desafios e possibilidades encontrados dentro da realidade docente durante o primeiro contato com um programa de estágio comum curricular vivenciado no período do 6º semestre de licenciatura plena em educação física da universidade estadual do Pará que foi realizado em uma escola estadual de tempo integral localizada na cidade de Belém/PA.

Santini e Molina Neto, (2005) afirmam que “embora se perceba nas escolas da rede estadual boa estrutura para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, os professores questionam a falta de organização do espaço físico e as precárias condições materiais oferecidas pelas escolas para a prática da Educação Física.” Dessa forma a questão mais pertinente dentre os docentes é que também foi percebida pelos estagiários tratou da escassez de recursos para a realização das aulas de educação física, onde muitas das vezes precisaram usar materiais adaptados ou depender de doações dos alunos para adquirir bolas, arcos, cones, alem da falta alimentação adequada partindo da perspectiva da escola de tempo integral.

A formação prática

FREIRE (2011) afirma que não basta somente transferir conteúdo, importa também a forma de os transmitir e a relação estabelecida no processo de aprender. Dessa forma o início da formação prática dos professores contribuiu para a criação de um olhar crítico e também no desenvolvimento do ensino dos mesmos.

A adaptação do profissional ao seu local de trabalho e também um processo gradativo que se constrói em partes como afirmam (MAYOR RUIZ, 2009, p. 190) "é necessário um processo de adequação profissional, como uma forma de socialização, com características e conotações que exigem atenção, para poder apresentar resultados efetivos".

Formar cidadãos críticos e reflexivos, assim, passa a ser dever do professor e um direito social do estudante, que deve ser garantido pela instituição de ensino (Modesto e Silvierio Pereira, 2015). Sendo assim o processo de início das práticas docentes enfrentado dentro da formação do profissional do professor envolve um ato continuo de aprender e ensinar, trocar culturas construindo seu repertório de saberes. Flores (2009) afirma que entre as formas mais efetivas de sua aprendizagem estão: a reflexão sobre a própria prática; a análise da reação dos seus alunos; o ensaio de novas estratégias; a partilha de experiências com seus colegas; a frequência em cursos, oficinas e conferências; a leitura de livros.

Desafios da docência

Segundo Gori e Azevedo (2007) que fizeram um estudo com 26 sujeitos, os mesmos afirmam que existe uma precariedade na infraestrutura das escolas onde atuam, tanto no que diz respeito ao espaço ofertado pelas escolas para as aulas de Educação Física quanto nos materiais disponíveis pela mesma. Isso demonstra uma realidade muito presente nos tempos atuais quanto a disciplina de educação física, sobretudo na sua atuação em escolas públicas, em que muitos dos casos os próprios professores precisam dispor esses matérias para as práticas das aulas. Com isso nota-se a atuação limitada do professor.

Metodologia

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo do tipo relato de experiencia, com abordagem qualitativa

de caráter descritivo, baseado em (GIL, 2008). Buscando relatar a experiencia vivenciada por alunos do curso de educação física da Universidade do Estado do Pará durante o período de abril a setembro de 2022 dentro do estágio comum curricular. Realizado com alunos de 3 turmas do ensino médio de uma escola pública estadual de tempo integral em Belém/PA.

Discussão

O primeiro contato com a referida escola se fez no mês de abril de 2022 onde na oportunidade optamos por explorar todas as partes da escola e verificar funcionamento dos horários de uso da quadra além dos horários de lanche e almoço dos alunos, por se tratar de uma escola de tempo integral, verificamos também os materiais disponíveis e as condições das salas, após análise constatamos a precariedade de materiais específicos para cada modalidade além dos únicos presentes serem resultantes de doações dos pais de alunos ou comprados com o o valor de rifas feitas pelos estudantes.

Verificamos também precariedades no funcionamento da quadra que era compartilhada por dois professores, havendo choque de horários, além disso a mesma não era utilizada em dias de chuva devido as goteiras que formavam poças d'água.

A cerca da alimentação fornecida pela escola que visava suprir a necessidade dos alunos em tempo integral, na maioria das vezes os alunos eram dispensados pois não havia almoço, deixando vagos os horários de aula da tarde. Feitas as considerações ao adentramos a primeira sala de aula juntamente a uma das professoras de Educação Física vigentes do colégio, a sala 105 comportava alunos que prestavam o segundo ano do ensino médio, dentre eles haviam alunos PCDs que eram auxiliados pelos seus colegas de sala. Reforça-se que, a fim de atender as necessidades das pessoas com deficiência e efetivar o princípio da igualdade, cabe à escola uma reorganização estrutural e curricular que crie e oportunize múltiplas estratégias (PAOLI; MACHADO, 2022).

> É válido destacar, que a maioria dos professores apontou a infraestrutura para as aulas de Educação Física relativamente boas, entretanto existem informes de espaços improvisados. No que tange aos recursos materiais, poucas instituições ofertam os materiais necessários e em quantidades estimadas para as aulas, restando ao docente a aquisição do mesmo, pedir emprestado a outra escola ou produzir com seus alunos (Filho, Souza e Souza, 2019).

O mês seguinte ficou marcado pela entrevista a vice diretora da Escola, quem nos respondeu perguntas sobre o fornecimento dos alimentos, distribuição de materiais para a escola, gerenciamento dos mesmos e limpeza das partes estruturais, dúvidas pertinentes tendo em vista que nenhum dos

métodos utilizados havia de fato se tornado eficaz e em suma eram usados "quebra galhos" para resolver os problemas da escola.

O encontro seguinte se desenvolveu na sala de aula da UEPA, visando sintetizar as informações coletadas e observadas para planejar a intervenção e o modo como iriamos adentrar na realidade da turma, quais seriam os acordos cabíveis e quais apresentações se fariam mais atrativas visando um bom desenvolvimento das aulas seguintes. Em caráter de planejamento de aulas chegamos ao consenso de que faríamos apresentações dinâmicas sobre danças regionais com o intuito de ajudar as turmas na decisão dos ritmos que apresentariam na festividade junina, além de promover conhecimento de outras culturas por meio da exposição da história da origem de cada ritmo elencados por: Ciranda, Calypso, Lundum, Siria e Vaqueiro do Marajó.

Do ponto de vista dos estagiários a elaboração do plano de aula voltado para resolução dos problemas vividos pelos alunos tornou-se o maior obstáculo já que haviam várias brechas a serem preenchidas a escolha de ajudar com os ritmos findou em uma forma de ampliar os laços dos alunos com os estagiários de forma lúdica e durante um aprender brincando.

Os dias consecutivos foram preenchidos por ensaios onde lidamos com a evasão de alunos que não se adaptavam as aulas de dança, assunto recorrente dessa forma adotamos como medida de intervenção uma premiação para a sala que obtivesse o maior número de partição nas aulas, o resultado não foi 100% de assiduidade, mas sanou o problema em 90% já que os alunos ficavam empolgados para descobrir quem seria o prêmio.

Ainda durante o programa de estágio após a festividade junina, retornamos o desenvolvimento das aulas nesses momentos visamos o cooperativismo entre as turmas a fim de aflorar o sentimento de fair play durante os jogos. Ainda durante o programa de estágio após a festividade junina, retornamos o desenvolvimento das aulas nesses momentos visamos o cooperativismo entre as turmas a fim de aflorar o sentimento de fair play durante os jogos.

Durante todo o período de estágio enfrentamos desafios que ultrapassam as salas de aula e deixando os professores impossibilitados muitas das vezes a dar continuidade as atividades, de forma recorrente tivemos aulas canceladas pelo não recebimento de alimentos deixando as alunos sem lanche e almoço, questão que facilitava a evasão nas aulas já que as mesmas não pareciam tão importantes, além disso o ventilador das salas frequentemente precisou de manutenção deixando mais uma vez as turmas sem aula.

Por fim concluímos que o período de estagio apesar de uma experiencia essencial para nós

enquanto discentes, mostrou a realidade e as dificuldades enfrentadas para a docência da disciplina de Educação Física em escolas publicas uma vez que apesar do espaço de adequado, a escola apresentou dificuldades que por vezes impossibilitavam a aula de acontecer, devido há problemas internos que são comuns em escolas públicas.

Considerações finais

Conclui-se que através da realização do estágio foi possível adentrar a realidade dos professores em sala de aula e tornou essa fase da formação acadêmica uma das mais importantes já que foi no estágio o primeiro momento em que transformamos teoria em prática lidando com as adversidades diárias do "ser professor."

O ser professor acontece de forma gradativa assim como o processo de transformação da lagarta em borboleta, ele se torna efetivo a cada experiência vivenciada, desafio enfrentado e a aluno que cativamos, nos reinventamos a cada livro que lemos e também na troca diária de saberes como afirma Paracelso "Ninguém passa dez horas sem nada aprender".

Ainda assim foi possível observar a escassez de atenção as demandas dos professores as quais dificultaram o desenvolvimento das aulas e em consequência o aprendizado dos alunos, constatamos a dificuldade seguir um padrão de aulas já que muitas das vezes os alunos eram dispensados por falta de alimentação escolar adequada.

Sendo assim esse trabalho se tornou relevante pra mostrar a futuros professores/as a necessidade da construção de um repertório experiências e saberes adquiridos durante a as práticas escolares o qual influenciam na maneira como atendemos nossos alunos e na qualidade do ensinar.

Referências

FILHO, S. E. S; SOUZA J. L; SOUSA I. A. **REALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INFRAESTRUTURA E DESAFIOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**. In: VI congresso nacional de educação. 2019. Jõao Pessoa-PB.

FLORES, M. A. La **investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones**. In: MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). EI profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones**,** Octaedro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORI, R. M. A, AZEVEDO S. H. **Professores de Educação Física das escolas públicas da cidade de Jataí-GO: vida e trabalho**. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do campus avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás. V.1 N.3 Jan/Jul, 2007.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, Cortez, 1998.

MAYOR RUIZ, Cristina. **El desafio de los profesores principiantes universitarios ante su formación**. In: MARCELO GARCIA, Carlos (Org.).

Modesto, E., & Silvieri-Pereira, H. O. **O trabalho docente: subjetividade na formação de professores. Enciclopédia Biosfera**, 11(20), 802-812. 2015.

PAOLI, J. MACHADO, P. F. L. Inclusão em aulas de ciências: possibilidades da educação científica como fator de constituição humana em uma perspectiva histórico-cultural. ACTIO, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2022.

PARAHYBA, Bruna Linéia Antunes; GOLDSCHMIDT, Andréa Inês. Sabores docentes: relato reflexivo da experiência de estágio na construção da imagem docente. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, v. 13, n. 26, p. 22-40, jul. 2017.

SANTINI J, MOLINA NETO V. **A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de Porto Alegre**. Rev. bras. Educ. Fis. Esp, São Paulo v. 19, n.3, p. 209-22 julho/set 2005.

A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA: APONTAMENTOS INICIAIS

Rodrigo Ramos Magno – UFPA/ rodrigoramosmagno@gmail.com
Amanda Elissa Machado das Neves – UFPA/amanda.neves@iced.ufpa.br
Michele Borges de Souza – Escola de Aplicação da UFPA/michelebs@ufpa.br

GT 03 – Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O presente artigo apresenta a análise da Resolução do CNE/CP N°1/2020 que trata das diretrizes da BNC-Formação continuada[31]. A questão que norteia essa investigação busca responder a seguinte pergunta: quais as repercussões das orientações da BNC-Formação continuada no trabalho docente? A metodologia escolhida para a realização dessa pesquisa em andamento foi a análise bibliográfica e documental. Os apontamentos iniciais evidenciam que A BNC-Formação continuada segue o mesmo lógica formativa que é proposta na BNC-Formação, Resolução CNE/CP nº 2/2019 de padronizar as políticas e ações educacionais, focalização em aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem. Contudo, a formação continuada é marcada por uma política que precariza o trabalho docente, uma vez que padroniza a formação para atender aos interesses empresariais e controla o trabalho docente.

Palavras-chave: Bnc- Formação; formação continuada; competências e habilidades; formação de professores da educação básica.

Introdução

A ANFOPE, construiu um conjunto de princípios traduzidos em uma Base Comum Nacional (BCN) para a formação dos profissionais da educação em Cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, caracterizando a docência como a base da identidade do profissional da educação. Compreendemos que formação, com base na Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE) (2008), dentro de uma compreensão sócio-histórica da educação, um norte importante para uma política orgânica e consistente de formação de educadores. Esta Associação "entende que tal política deve enfatizar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na estruturação dos cursos de formação dos professores, que atuarão desde a Educação Infantil até a Universidade" (ANFOPE, 2008, p.09).

De acordo com Silva (2011, p. 15) a formação de professores constitui "um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns

[31] A BCN "é concebida como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação. Esta concepção, que rompe com a ideia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, tão ao gosto das políticas educacionais atuais e de regulação do trabalho, de caráter neoliberal, supõe a defesa da autonomia universitária, no entendimento de que 'a base comum nacional será desenvolvida em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras'" (ANFOPE, 1992, p.14 *apud* FREITAS, 2003, p.1118).

anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional".

A presente pesquisa, em andamento, tem como objetivo analisar a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) Nº1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para padronizar a formação continuada de professores da educação básica brasileira (BNC- Formação continuada) identificando na literatura, as peculiaridades que tratam as orientações da BNC-Formação continuada e suas possíveis interferências no trabalho docente. O texto tratará de realizar apontamentos iniciais por meio de um levantamento bibliográfico e documental a respeito das repercussões dessa legislação na definição de uma agenda para a formação continuada de professores da educação básica do Brasil.

Nesse sentido, busca-se traçar uma relação do papel dos organismos internacionais, destaque dentro do processo de mundialização do capital, que além de possuírem papel decisivo na elaboração de políticas educacionais em países emergentes, dentre as quais ganham destaque às que se referem à formação docente e enquanto articuladores dessa nova Agenda Global para Educação (AGE) que segundo Maués e Camargo (2022, p. 12) "[...] visa formar cidadãos globais, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, podendo facilitar a cooperação internacional e garantindo o funcionamento da sociedade capitalista".

Metodologia

Essa investigação, nesse sentido está orientada nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e análise documental, com base nos aportes de autores do campo de políticas educacionais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; EVANGELISTA, 2012). Esses autores contribuem com subsídios teóricos metodológicos para a análise de documentos normativos que induzem, disseminam e influenciam as políticas educacionais. Além disso, cabe destacar que a compreensão de documentos de política educacional, compreende conforme destaca Evangelista (2012, p.50):

> [...] leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico - fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso, aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação. [...].

Desse modo, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador realizar uma leitura crítica de documentos que não foram escritos com base em estudos científicos, tais como relatórios, gráficos, tabelas, documentos oficiais, configurando-se em fontes primárias que serão analisadas posteriormente de forma crítica pelo pesquisador, com base em etapas estabelecidas para a análise crítica dos documentos.

Sendo assim, esse tipo de análise serve como complementação e retroalimentação à pesquisa bibliográfica, uma vez que viabiliza uma leitura mais ampla e visa à compreensão da conjuntura de aprovação da Resolução do CNE/CP n°1/2020, uma vez que segundo a definição de Marconi e Lakatos a pesquisa documental "está restritos a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Elas podem ser feitas no momento em que se o fato ou fenômeno ocorre, ou depois" (MARCONI, LAKATOS 2003 p. 174). Nesta análise documental foi importante que os pesquisadores assumissem um papel ativo na pesquisa, conduzindo o processo de análise, organização, leitura e releitura, sistematização, entre outros. (EVANGELISTA, 2012).

Resultados e discussões

A tematização dirigida à qualidade da educação no Brasil é voltada à ação dos professores, uma vez que são responsabilizados pelos resultados de desempenho das escolas. Essa situação exerce sobre o educador a obrigatoriedade de atualizar os conhecimentos que construiu e adquiriu ao longo de sua formação inicial, muitas vezes tida como insuficiente para o exercício de sua profissão.

Sob esse viés, a formação continuada ganha visibilidade ao ser entendida como uma etapa de aperfeiçoamento dos saberes necessária a prática pedagógica sob a premissa da garantia de qualidade de ensino aos alunos da educação básica (CHIMENTÃO, 2009). Entretanto, nas entrelinhas desse discurso o documento da Resolução CNE/CP nº 01/2020 estaria mais preocupado em atender aos requisitos estabelecidos pelo mercado, na medida em que obedece a uma lógica neoliberal, imposta pela globalização, processo que se consolida com o advento da *internet* e das mídias sociais digitais de informação. Isso se justifica pelo motivo que a formação continuada de professores não privilegia responder as demandas que garantem a qualidade da educação, mas sim uma formação que se limita a preparar o futuro professor para aplicar a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação em sala de aula como uma cartilha:

> Ultimamente, a formação docente vem passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática (GOMES *et al.* 2019, p.11).

A BNC-Formação continuada segue a mesma lógica formativa que é proposta na BNC-Formação, Resolução CNE/CP nº 2/2019, que segundo Silva (2022, p. 27) seria:

> i) padronizar as políticas e ações educacionais, nestecaso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; iv) as experiências internacionais..

No Art. 7º da Resolução evidencia as características necessárias para que a prática docente seja melhorada de forma positiva e com eficácia: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

A ANFOPE, para se contrapor aos processos de desqualificação e degradação da profissão docente marcados por políticas de formação aligeiradas, defende, como princípio para os Cursos de Formação de Professores, uma sólida formação teórica e interdisciplinar capaz de:

> [...] recuperar a importância do espaço de formação para análise da abrangência e delimitação do campo da Educação, dos métodos de estudo, do seu *status* epistemológico, recorrendo às diversas áreas e campos de conhecimento para construir teorias pedagógicas voltadas para o aprendizado de novas formas criativas, interrogadoras e emancipadoras do trabalho humano (ANFOPE, 2008, p.07).

Contudo, no Art. 9º da Resolução 01/2020 pontua como podem ser ofertados os cursos de formação e a modalidade da oferta, (atividades formativas diversas, presenciais, à distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais), como:

> I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado,

respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020).

As prescrições contidas no texto normativo que orienta as diretrizes dessa formação continuada abordam uma visão pragmática da realidade. Além disso, os resultados evidenciam que as orientações dessas resoluções não contemplam a realidade dos professores nem os reais problemas que a escola enfrenta. Muitas vezes, os professores possuem dificuldades para tratar em sala sobre temas contemporâneos que permeiam a existência dos educandos e, devido à retirada de áreas de conhecimento do currículo como filosofia e antropologia, a abordagem de temas como gênero, sexualidade, raça e multiculturalismo na educação básica fica comprometida.

A preparação dos professores, nesse sentido, fica demasiadamente fragilizada quando o profissional não está devidamente habilitado para entender as especificidades de seus alunos em um momento em que crianças são influenciadas pelas constantes mudanças pelas quais passa o mundo. O trabalho docente, desse modo, precisaria estar devidamente qualificado para não apenas tratar de temas como sexualidade e gêneros no campo da inclusão como é propagandeado nos cursos de formação continuada, mas sim em uma discussão mais aprofundada em subjetividades, identidade e garantia de permanência de direitos.

Considerações finais

Portanto, a formação continuada de professores da educação básica no Brasil deveria ser uma etapa que proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica do professor, tomada de decisões diante da realidade das demandas do sistema educacional bem como o aprofundamento das metodologias ensinadas na formação inicial. Contudo, a formação continuada é marcada por uma política que precariza o trabalho docente, uma vez que padroniza a formação para atender aos interesses empresariais e controla o trabalho docente.

Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XIV Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).** A Anfope e os Desafios de um Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação. UCG, Goiânia, 22 a 24 de novembro de 2008.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XVI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).** Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.2020

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Londrina: PR, In: congresso norte paranaense de educação física escolar. 2009. p. 1-6.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais, v. 1, p. 52-71, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. Trabalho e educação: interlocuções marxistas, v. 1, p. 87-124, 2019.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niege Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. **Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores- caracteristicas-historico-e-perspectivas.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **A Agenda Global da Educação e a Formação Continuada de Professores.** Revista Textura. v. 24 n. 59 p. 11-35 jul./set. 2022. Disponível: http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/7116 Acesso: 22 out 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva críticoemancipadora**.Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.Disponível em:https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668. Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA,SandraValéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.).**Didática e formação de professores***:* embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia:Cegraf UFG, 2022, p. 27-

37. Disponível em:https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 22 out. 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Daniel Rodrigues Corrêa – UFPA/corread488@gmail.com
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O texto é um recorte de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá intitulada Profissionalização e Formação Continuada de Professores/as do Campo na Escola Bragantina, que se encontra em andamento, e tem por objetivo analisar como a profissionalização e a formação continuada de professores/as do campo se desenvolvem em políticas locais da Escola Bragantina. Como se trata de dados preliminares da pesquisa, aqui apresentamos um Estado do Conhecimento sobre Formação Continuada de Professores do Campo e sua Profissionalização em uma Perspectiva Decolonial realizado no Banco de Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a demarcação do período 2012-2022. Esse levantamento integra a seção 2 da tese doutoral e aponta que produção científica sobre o objeto de pesquisa tem avançado e se consolidado.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Formação Continuada de Professores do Campo; Profissionalização de Professores; Perspectiva Decolonial.

Introdução

No escopo de realizar um levantamento do tipo Estado do Conhecimento sobre Formação continuada de professores do campo e sua profissionalização em uma perspectiva decolonial, objeto de estudo da pesquisa de doutorado Profissionalização e Formação continuada de Professores do Campo na Escola Bragantina, que encontra-se em andamento, buscou-se aporte no Banco de Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, "[...] que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do país (CAPES, 2023), definimos como descritores "Formação continuada de professores", "Formação continuada de professores do campo", "Profissionalização de Professores", "Perspectiva Decolonial", tendo como critérios de seleção publicações científicas realizadas no período decenal (2012-2022) nessa plataforma digital.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para

futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

Assim, o Estado de Conhecimento, fornece mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredita-se que deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto da pesquisa (MOROSINI, KOHLS-SANTOS E BITTENCOURT, 2021).

Metodologia

A pesquisa aponta para uma abordagem de natureza qualitativa, pois busca compreender os fenômenos estudados em contato direto com o objeto de estudo. Considerando esse contexto como ponto de partida para interpretar a realidade dos sujeitos participantes.

A fundamentação teórico-metodológica está alicerçada em pressupostos teórico-conceituais do Grupo Modernidade/Colonialidade que vêm se constituindo referencial viável de compreender a experiência latino-americana, inclusive com impactos nas políticas de formação de professores, nos sistemas educacionais e nas práticas educativas. Não obstante, o referido grupo tem configurado um projeto intelectual e político robusto e consistente identificado como "perspectiva decolonial".

Essa perspectiva é considerada um "giro decolonial", termo que significa resistência teórico e prático à lógica da modernidade/colonialidade constituindo-se, redimensionamento epistêmico, questionando a racionalidade antropocêntrica. O giro decolonial é considerado por seus pensadores como um "paradigma outro" e não outro paradigma, questionando a episteme eurocêntrica.

Este Estado do Conhecimento foi elaborado a partir do acesso a plataforma CAPES e do levantamento de um total de 556 (quinhentos e cinquenta e seis) pesquisas a nível de mestrado e doutorado consideradas a partir do filtro descrito acima, foram consideradas para a descrição e a análise somente 32 (trinta e duas) pesquisas, considerando as aproximações com aportes teóricos-metodológicos, categorias de pesquisa e o limite do objeto de estudo da pesquisa, para tanto, realizou-se a “leitura flutuante” de seus resumos por meio da qual foram extraídas informações tais como: o

ano de publicação, o nome do autor, o título da pesquisa e o resumo na sua íntegra, o que possibilitou construir de forma sistêmica e qualificada este Estado do Conhecimento com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) a partir da estruturação da "Bibliografia Anotada" por descritor, da "Bibliografia Sistematizada e Categorizada" e da "Bibliografia Propositiva".

Discussão dos dados

Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) um levantamento do tipo Estado do Conhecimento pode ser definido como identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando entre outros documentos teses e dissertações sobre uma determinada temática. Desta forma, foram consideradas, neste levantamento, somente dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação, que estavam dentro da “Grande Área do conhecimento” relacionadas as Ciências Humanas, assim como, a “Área de Conhecimento”, “Área de Avaliação”, “Área de Concentração” e “Programas” voltados à Educação. Resultando no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Pesquisa por descritores

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPO PESQUISADO
Formação continuada de professores	485	Título
Formação continuada de professores do campo	4	Título
Profissionalização de Professores	6	Título
Perspectiva decolonial	61	Título

Fonte: construído pelo pesquisador, em março de 2023.

Do Estado do Conhecimento elaborado, optou-se por trazer às discussões pesquisas cujas temáticas e objetos de estudos possuem maior proximidade com a temática de nossa tese doutoral. Calisto (2015) na dissertação intitulada “Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores” na Universidade Tuiuti do Paraná – PR, tem como objeto de estudo os elementos orientadores das políticas de formação continuada dos professores das escolas localizadas no campo, no Município de Araucária, de 2005 até 2014. E como objetivo investigar estes princípios, delimitados no contexto de aproximação da educação municipal com os pressupostos da Educação do Campo.

Para tanto recorreu-se ao método histórico dialético, optou-se por este referencial por se entender que a formação e o trabalho de professores se inscrevem na totalidade histórica do atual

modo de existência. Os resultados da pesquisa apontam a interlocução municipal com estes referenciais, convivendo com políticas públicas frágeis, na formação continuada e nos processos de gestão.

Nesse sentido elencou-se elementos orientadores que dialogam com materiais produzidos e respostas das coordenações e professores analisando-se teoricamente, ou seja, o exercício de prática educacional democrática e reconhecimento da cultura, identidade, especificidade assentam-se nos documentos, porém as políticas de formação continuada desenvolvidas precisam ser replanejadas para atendimento do referencial da Educação do Campo.

Nickel (2016) no estudo a nível de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo – ES, intitulado "Formação continuada de professores da educação do campo no município de Domingos Martins – ES, investiga como a formação continuada de professores da Educação do Campo, promovida pelo Centro de Pesquisa, contribui para a práxis docente no município de Domingos Martins - ES. A pesquisa beneficiou-se de abordagens qualitativas em educação (Lüdke e André: 2006; Fichtner et al 2013).

O Estudo de Caso favoreceu os diálogos permanentes com os sujeitos do processo formativo, com utilização de entrevista, análise documental e questionário para a produção dos dados. Os resultados da pesquisa permitem afirmar que a formação continuada de professores do campo constitui-se crescentemente neste Município como uma política pública. É desenvolvida de forma dialética e tem contribuído às reflexões e mudanças nas práticas escolares.

Bezerra (2017) na dissertação intitulada "Políticas educacionais em Mato Grosso: a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016, na Universidade Federal de Goiás (GO), analisa, no Centro de Formação de Professores (Cefapro) de Rondonópolis, a formação dos profissionais do ensino das escolas do campo, de modo singular as da rede estadual situadas nesse polo de formação e as implicações dessa política para o desenvolvimento da educação do campo. Adotou-se a análise de conteúdo como ponto de partida da investigação.

Observou-se, que as escolas do campo não são inseridas na política de formação continuada do Estado como um espaço sociocultural diverso e específico; que, a educação do campo é mencionada apenas nos pareceres que orientam sobre o Projeto Sala de Educador, ocupando um espaço secundário. Entretanto, as análises apontam para a percepção de que a formação está voltada para as concepções das políticas do Estado, com foco nas competências e relevância nas

aprendizagens que atendem aos indicadores educacionais. Aponta que o Mato Grosso precisa rever a institucionalização de suas políticas de formação aos educadores do campo.

Martins (2020) na dissertação intitulada "Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008-2018)" na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA, tem como objetivo analisar se as políticas e programas educacionais implementados na Educação do Campo no município de Itapetinga – BA no percurso entre 2008-2018. Por se tratar de uma pesquisa baseada na Teoria Crítica, está fundamentada pelo método Materialismo Histórico Dialético, sendo uma pesquisa do tipo "estudo de caso", numa abordagem qualiquantitativa.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram que por meio das lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo foi, aos poucos, institucionalizada pelo Estado, mas a implementação dos programas de formação continuada de professores denominados de "políticas educacionais" não atende aos ideais emancipatórios e a luta pela terra, mas sim a perpetuação da lógica do capital, pois, o que tem sido oferecido não atende a luta contra – hegemônica. Concluiu-se que a formação continuada oferecida aos professores do campo está marcada pela lógica neoliberal capitalista.

Souza (2021) na dissertação intitulada "As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM" na Universidade Federal do Amazonas – AM, tem como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-AM, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. O percurso metodológico foi ancorado no Materialismo Histórico-Dialético, envolvendo estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários.

Os principais resultados da pesquisa apontam que o município de Parintins aderiu nos últimos anos apenas aderiu políticas, programas e projetos de formação continuada do governo federal desenvolvidos em convênios com universidades públicas, secretaria estadual e municipal de educação como: a Escola Ativa, Pronera, Gestar, Pró - Letramento, PNAIC e Escola da Terra, entretanto evidenciam que tais formações ainda são insuficientes, a maior parte distantes da realidade e especificidades do campo, nem sempre contribuem e atendem as necessidades dos professores/as que atuam nas escolas do campo.

Conclusões

O Estado do Conhecimento é visto como fundamental para a leitura e entendimento da obra, sendo definido como pesquisa fundamentada na identificação, registro e categorização que induzem à reflexão e à síntese da produção científica em determinada área e/ou campo do conhecimento.

Nessa perspectiva, em minha tese doutoral tenho trabalhado com o Estado do Conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação as aprendizagens da escrita e da formalização teórico-metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo em perspectiva decolonial, uma vez que, na tese temos busca-se evidenciar também avanços na produção científica.

O Estado de Conhecimento é parte integrante desta tese, contribuindo, primordialmente, na fase metodológica da ruptura de pré-conceitos, por meio de leituras e exploração inerentes a revisão da literatura. Sem dúvida a revisão da literatura engloba não só a perspectiva de paradigmas, de consolidação do arcabouço teórico sustentador de diversas posições relativas à temática, engloba a produção como resultado de pesquisas nacionais e internacionais. O Estado de Conhecimento poderá contribuir no expressivo aprimoramento à fase da exploração do tema e do objeto de estudo.

Referências

BALESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BEZERRA, Maria Ferreira. **Políticas educacionais em Mato Grosso:** a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016. 2017. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7721/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Maria%20Ferreira%20Bezerra%20-%202017.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

CALISTO, Simeri de Fatima Ribas.**Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores.** 2015, 184 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1624/2/POLITICAS%20DE%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DE.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados abertos – Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, 2023. Disponível em: https://dadosabertos.capes.gov.br/group/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-

brasil#:~:text=O%20Cat%C3%A1logo%20de%20Teses%20e,s%C3%A3o%20oriundos%20da%20Plataforma%20Sucupira. Acesso em: 08 jun. 2023.

MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto. **Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008- 2018).** 2020, 147 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Em Educação – PPGED. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2020. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/08/ROSILENE-APARECIDA-BARRETO-MARTINS.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

MOROSINI, MARÍLIA; KOHLS-SANTOS, PRICILA; BITTENCOURT, Zorais. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NICKEL, Monica. **Formação continuada de professores da educação do campo no município de Domingos Martins – ES.** 2016, 319 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8572/1/tese_10013_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20M%c3%b4nica%20Nickel.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

SOUZA, Érica de Souza e Souza. **As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo:** estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM. 2022. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8863/14/ITEM%20INDISPON%c3%8dVEL%20-%20Solicite%20c%c3%b3pia.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONCEPÇÕES PRESENTES NOS ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - CONBAlf (2019 – 2023)

Vitória Raquel Pereira de Souza / UFPA / vrp.souza@hotmail.com
Petrônio Cavalcante / UFPA/ petronioprofessor3@gmail.com
Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira / UFPA / ferreira@ufpa.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: O objetivo desta investigação é analisar as concepções de formação continuada para professores alfabetizadores encontradas nos artigos publicizados nos Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAlf) entre os anos de 2019 a 2023. Trata-se de uma pesquisa documental e exploratória à luz da Pedagogia Histórico-Crítica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. As pesquisas analisadas denunciam que políticas públicas de formação de professores alfabetizadores desde os anos 2000 têm intensificado a implementação do projeto educativo do capital com retórica ideológica balizada em concepções pedagógicas neotecnicistas, desconstrutivistas e que sutilmente fragilizam o trabalho educativo, retroalimentando o discurso hegemônico. É necessário pautar e discutir, coletivamente, os nexos das políticas de alfabetização e formação continuada de professores alfabetizadores, unindo a sociedade civil organizada aos grupos de pesquisas instituídos e articulados às universidades públicas brasileiras, no sentido de lutar contra a formação rarefeita, ou seja, contra o recuo da teoria.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Alfabetização; professores alfabetizadores.

Introdução

Esta investigação tem como tema principal a produção acadêmica voltada a formação continuada de professores alfabetizadores que trabalham no ciclo da alfabetização, do 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental regular. Em particular, trata das concepções sobre formação continuada presentes nos resumos expandidos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAlf), realizado pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).

Fundada em 2012, essa associação é uma organização que articula, acompanha e fomenta pesquisas e políticas públicas no campo da alfabetização, congregando pesquisadores, professores do ensino superior e educação básica, associações/sindicatos e organizações não governamentais relacionadas ao magistério, promovendo eventos acadêmico-científicos, como o CONBALF, citado acima, com periodicidade bianual, com edições realizadas em 2013, 2015, 2017, 2019, 2021 e 2023

(ABALF, 2023).

Com base no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), compreendemos que os professores alfabetizadores, ao longo do espaço/tempo, ao lado da sua prática precisam se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, portanto, além de qualificarem sua prática, tornem-se produtores de conhecimentos. Conhecimentos estes que são potentes e podem e devem ser explorados rompendo o bloco hegemônico, "de modo que questionem as relações sociais capitalistas e possam se ver como arquitetos do futuro, tendo como norte outra ordem social" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 314).

Ademais, defendemos que a formação precisa ter fundamentação teórico-prática consistente, organização, planejamento, continuidade e sistematização didática e pedagógica, para que possa viabilizar aos professores movimentações transformadoras em favor da classe trabalhadora. Tal concepção de formação é contrária ao que vem acontecendo por meio de políticas públicas de formação de professores, que estão enraizadas em valores neoliberais, influenciadas pelas agências internacionais preocupadas com os interesses do capital, focando em resultados, e não com a formação humanizadora e emancipadora.

Compreendendo que a CONBAlf é um evento que congrega, atualmente, a maioria dos pesquisadores em formação de professores alfabetizadores, produzindo e divulgando conhecimentos científicos nessa área, estabelecemos o seguinte objetivo: analisar as concepções de formação continuada para professores alfabetizadores presentes nos resumos expandidos publicizados nos Anais do CONBAlf entre os anos de 2019 a 2023. A questão da qual partimos é: quais concepções de formação continuada de professores alfabetizadores estão presentes nos resumos expandidos publicizados nos Anais das últimas três edições do CONBAlf?

O texto está organizado em quatro seções. Além desta introdução, na segunda seção, descrevemos a metodologia; na terceira, analisamos os resultados da pesquisa e, na quarta seção, desenvolvemos as considerações finais.

Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental e exploratória analisada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. A seleção e análise dos resumos expandidos ocorreram entre 28 de setembro a 05 de outubro de 2023, acessando o site

do Sistema Eletrônico de Administração de Conferências da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio dos Anais CONBAlf. Empregamos os descritores: "formação continuada de professores", "formação docente", "professores alfabetizadores", "alfabetização", "desenvolvimento profissional" e "profissionalização docente". Dessa pesquisa, excluímos os relatos de experiência e analisamos apenas os resumos expandidos que trabalharam com políticas, programas e ações para professores alfabetizadores que atuam no ciclo da alfabetização regular, especificamente dos eixos do congresso: formação e política de professores alfabetizadores.

Localizamos três edições no período estipulado. No ano de 2019, presencialmente em Belo Horizonte (MG), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No ano de 2021, no formato on-line pela Universidade de Santa Catarina (UFSC). E no ano de 2023, no formato híbrido em Belém (PA) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Os três eventos somam a publicização de 979 trabalhos. Destacamos que, para a pesquisa, nos eixos de formação e política, localizaram-se 314, sendo 89 na quarta edição, 110 na quinta e 115 na sexta. Após análise, selecionamos 17 resumos expandidos, dos quais apresentaremos, no Quadro 1, apenas 03, um de cada edição do evento, em atendimento às regras de publicação deste evento. Os demais, embora já analisados, ficarão para publicações futuras.

Quadro 01: Resumos Expandidos/CONBAlf (2019 - 2023)

TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR(A)
Reflexões sobre as reverberações do PNAIC na vida e na formação docente	Apresentar reflexões sobre a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	AGUIAR, M. A. L (2019)
Formação continuada e alfabetização: contextualização histórica da rede de Francisco Beltrão	Discutir a formação continuada dos professores ao longo das duas últimas décadas, evidenciando especialmente as contribuições dos programas PROFA, Pró-letramento e PNAIC na rede municipal de Francisco Beltrão.	BERTONCELI, M. (2021)
Formação continuada de professores alfabetizadores do Programa Tempo de Aprender	Analisar o Programa Tempo de Aprender instituído pelo Ministério da Educação (MEC), destinado à formação continuada de professores alfabetizadores.	SILVA, S. M.; SILVA, S. P. (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados dos Anais do CONBAlf (2023).

Políticas de alfabetização e formação de professores alfabetizadores: implicações sobre o trabalho docente

As pesquisas publicizadas nos anais da CONBAlf analisam as políticas públicas educacionais destinadas à formação continuada de professores alfabetizadores, lançadas pelo Governo Federal nas

gestões dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-2016), Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019) e Jair Messias Bolsonaro Gomm (2019-2023), notadamente a partir dos ano 2000, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e Linguagem, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Tempo de Aprender e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

As pesquisas analisadas trazem à baila a predominância do modelo pedagógico-didático com viés construtivista, cuja preocupação é com a quantificação e com o controle do trabalho dos alfabetizadores, alienando-os da elaboração autônoma do trabalho. Além disso, direciona-os simplesmente a responder aos interesses econômicos dominantes, direcionando procedimentos, em oposição à concepção de formação continuada defendida nesta pesquisa, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético, que defende uma educação integral e plena.

A pesquisa de Aguiar (2019) aponta sua preocupação com o processo de formação continuada aligeirado que acontece nas instituições formativas, na perspectiva construtivista e sociointeracionista, e que não contribui com a criação de práticas exitosas no processo de alfabetização, bem como com a materialização destas na transposição didática dos conteúdos. Defende que a formação continuada possa ser desenvolvida de maneira intencional, contribuindo com o trabalho docente dos alfabetizadores. Ainda, aponta que:

> [...] formação continuada, sem dúvida alguma, constitui-se como direito para esse/a profissional que precisa de reconhecimento e valorização para exercer sua profissão com dignidade, com condições objetivas para isso: tempo, salários dignos e condições de trabalho adequadas para quem lida com a formação de outros seres humanos (AGUIAR, 2019, p. 551).

Além do direito à formação continuada, compreende o autor que é necessário continuar defendendo "[...] tempo/espaço/condições de trabalho para aprofundamentos teóricos do campo educacional em nossas formações na relação com aspectos metodológicos, políticos e sociais [...]" (Aguiar, 2019, p. 554). Em concordância com a reflexão da autora, Saviani (2009) faz refletir que:

> [...] tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como "sociedade do conhecimento", as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso

imperante (SAVIANI, 2009, p. 153).

Esse ajuste das políticas ao discurso hegemônico só será possível quando a educação for considerada no interior de um projeto de nação, no qual a educação em geral e os professores alfabetizadores sejam respeitados e valorizados no seu trabalho educativo. Nesse sentido, Bertonceli (2021, p. 1) aponta "[...] a importância da formação continuada para a construção de concepções importantes sobre alfabetização e para a qualificação profissional docente", além de denunciar a formação oferecida pelos Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e Linguagem e Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que vêm controlando e regulando o trabalho dos professores alfabetizadores, principalmente através das avaliações externas presentes da educação brasileira.

Para as autoras Silva e Silva (2023), a retórica ideológica balizada em concepções pedagógicas neotecnicistas e neoconstrutivistas, sustentada em supostas "evidências científicas" de origem norte-americanas, vai-se fortalecendo a negação da evolução da ciência; e, mais que isso, tal retórica tenta descredibilizar a produção científica de pesquisadores brasileiros do campo da alfabetização. Isso porque defende e difunde, junto às escolas e por meio da Educação a Distância, o Programa Tempo de Aprender e o Plano Nacional de Alfabetização como instrumentais de formação de professores alfabetizadores, utilizando estudos de psicólogos cognitivistas e neurocientistas advindos de uma realidade distinta linguística, social e educacionalmente. Assim, elas defendem o debate de uma pauta que rompa com "a estrutura atual que articula o orçamento público com o grande mercado da educação, via plataforma e intermediação de fundações privadas, a exemplo da Fundação Lemann que está articulada a várias Secretarias de Educação do país (SILVA; SILVA, 2023, p. 8).

Considerações finais

As pesquisas do campo da formação de professores alfabetizadores, ao discutirem as políticas que as atravessam, têm reiteradamente denunciado a prevalência do *modus operandi* dos fundamentos do neoliberalismo que consome, fragiliza e desacredita o trabalho docente, num articulado, intensivo e contínuo projeto educativo do capital. Este projeto ao expropriar o professor do pensar/fazer o trabalho educativo, quer seja na formação inicial e/ou na formação continuada, estrategicamente se retroalimenta das debilidades ocasionadas internamente para consolidar o discurso hegemônico. Sendo assim, ao proclamar a necessidade de se combater a má qualidade da educação, está na

realidade combatendo a educação pública de qualidade, ao subtrair as possibilidades de uma formação, aos docentes, efetivamente voltada à emancipação humana.

Entendemos que nessas denúncias há um anúncio, um alerta de que é necessário pautar e discutir os nexos das políticas de alfabetização e formação continuada de professores alfabetizadores, coletivamente junto à sociedade civil organizada e aos grupos de pesquisas instituídos e articulados às universidades públicas brasileiras. Assim, será possível lutar contra a formação rarefeita, ou seja, contra o recuo da teoria, que oblitera a autonomia e a autoria, visto que o professor não pode ser pensado apenas como um executor, mas como um intelectual organizador da cultura de um projeto histórico em favor da classe trabalhadora.

Referências

ABALF. **Quem Somos**. Associação Brasileira de Alfabetização, 2023. Disponível em: https://www.abalf.org.br/quem-somos. Acesso em: 05 out. 2023.

AGUIAR, M. A. L. de. Reflexões sobre as reverberações do PNAIC na vida e na formação docente. *In*: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1, 2019, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2019.

BERTONCELI, M. Formação continuada e alfabetização: contextualização histórica da rede de Francisco Beltrão. *In*: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1, 2021, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, S. M. da; SILVA, S. P. da. Formação continuada de professores alfabetizadores do Programa Tempo de Aprender. *In*: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1, 2023, Belém. **Anais** [...] Belém: Editora UDESC, 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: LEITURA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – UFMA

Mariana Yolanda Silva Costa - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/mariana.yolanda@discente.ufma.br
Cassandra Cristine Cutrim Silva - Universidade Federal do Maranhão-UFMA/cassandra.cutrim@discente.ufma.br
Joselia Reis Barros - Universidade Federal do Maranhão-UFMA/joselia.rb@discente.ufma.br

GT 03: Formação de Professores e Trabalho Docente

Resumo: Este resumo expandido foi elaborado a partir da análise de um questionário realizado pelos acadêmicos do curso de pedagogia - noturno, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Com os discentes matriculados no Curso de Licenciatura em Pedagogia durante o cenário pandêmico do COVID - 19. Com a transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), essa abordagem, emergem questões a se discutir, buscando analisar os impactos e os desafios enfrentados pelos discentes no processo de ensino aprendizagem, considerando também a prática docente. Os resultados obtidos apontam a ausência de interações significativas para o desempenho acadêmico, impulsionando a fragilidade do (ERE); a prática docente também vulnerável em meio ao caos, através de indicadores que expõem instabilidades nas ferramentas e metodologias utilizadas pelos docentes, assim como o acompanhamento pedagógico ineficaz.

Palavras-chave: COVID-19; Ensino Remoto; Prática Docente.

Introdução

O trabalho em tela busca analisar e discutir o contexto gerado no ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Superior do curso de Licenciatura em Pedagogia durante o período pandêmico, sob a orientação do Prof. Dr. Erbio dos Santos Silva[1]. Por meio de um estudo qualitativo, de natureza descritiva, aplicamos um formulário com 10 perguntas aos acadêmicos, que serão expostas ao longo deste trabalho. Sendo assim, os informantes passarão a ser representados aqui por códigos alfabéticos, ou seja, letras no lugar de seus nomes. Resultando no compartilhamento de experiências vividas pelos discentes em meio a um conflito com forte[32]s dimensões subjetivas, caracterizados por questões emocionais.

"A incerteza, perplexidade, volatilidade, complexidade e ambiguidade fazem parte integrante do cotidiano de estudantes, suas famílias e dos professores e gestores." (TAVARES et al. 2021, p

[32] Pedagogo (UEPA); Doutor em Políticas Públicas (UFPA), com Doutorado Sanduiche (ULisboa/PT); professor de Didática na Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Didática e Práxis Docente – EDIPD/UFMA.

139), assim foram as primeiras impressões diante dos relatos compartilhados por meio do formulário aplicado, mostrando-nos o longo caminho que já trilhávamos e que se tornou ainda mais desafiador devido à abrupta mudança das aulas presenciais por aulas *online*. Portanto, levantamos pontos a serem melhor investigados, como a insatisfação quanto à qualidade do ensino remoto, a capacitação dos docentes e a aprendizagem nesse contexto.

Análise do ensino remoto

O presente texto foi produzido sob influência da vivência dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia que ingressaram na UFMA por meio do ENEM, que não experienciaram o direito às aulas presenciais, devido a necessidade de recolhimento para evitar a disseminação da Covid-19, tornando as aulas ativas por meio da forma denominada Ensino Remoto Emergencial (ERE) que "[...] pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada, de forma temporária, nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas." (BEHAR, 2020 apud TAVARES et al, 2021, p. 141). Desse modo, professores e estudantes mudaram suas metodologias até então utilizadas. Termos como: aula **síncrona** (*on-line*) e aula **assíncrona** (gravadas, cujo uso é determinado pelo usuário) foram introduzidos no vocabulário e nas vidas cotidianas desses indivíduos, que passaram pela modificação da maneira de participar das aulas, não mais de maneira presencial na Universidade, mas em seus lares.

> [...] o NDE do Curso de Pedagogia desenvolveu uma Proposta Curricular de Ensino não Presencial Emergencial em resposta à Instrução Normativa nº 02/2020 buscando atender à Resolução nº 1.892/CONSEPE que trata da regulação das normas dos cursos de Graduação da UFMA (SANTOS; SEGADILHA; SILVA, 2021, p.64)

As interfaces *on-line*, concretizadas pelas plataformas digitais (*google meet e zoom meet*), se constituíram em canais permanentes de comunicação no novo contexto social, incorporado pela educação. A pesquisa então buscou avaliar o resultado das aulas remotas. Para tanto, fizemos questionamentos aos discentes, apenas três itens, dos quatro[33], foram votados.

Com 57,9 %, o ensino remoto foi avaliado como **"Regular**, **aprendi mas não de maneira significativa."**, 5,3% consideraram **"Ruim**, **pois raramente resultou em aprendizagens."** e 36,8% como **"Bom**, **não tive problemas, mas reconheço que o ensino presencial é melhor"**.

Outro questionamento investigado está centrado na "Relação professor-aluno" durante as aulas remotas. Nessa categoria 26,3% dos discentes estabeleceram uma **"Boa"** relação, já 15,8%

[33] O item "Muito bom" não foi votado pelos discentes nessa questão.

indicaram que foi **"Ruim"** e o restante, 57,9% apontaram como **"Regular"**. O que indica neste quesito, que há relativas insatisfações com essa forma de ensino. Ao refletirmos sobre essas insatisfações, percebemos que as aulas remotas influenciaram em um bloqueio de interações, seja pelo fator do resultado do ERE ou pela "Relação professor-aluno" potencializando a ineficácia de metodologias ativas que pudessem impulsionar aprendizagens significativas, visto que se somarmos as avaliações Regular e Ruim, há um claro demonstrativo do abalo gerado pela fragilidade desse tipo de ensino e também da conexão entre docente e discente.

A fragilidade das "certezas" e a necessidade de acolhimento gerou ou melhor deu importância a outro termo que também se fortaleceu, a ***empatia,*** por meio do comportamento pró-social cremos que um alto grau dela "[...] seja o fator mais relevante numa relação [...] um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem [...] quando o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora." (ROGERS, 1977, p.71).

Nessa perspectiva, mesmo que alguns docentes tenham flexibilizado suas metodologias com empatia, em busca de reformular suas práticas pedagógicas de ensino, para estabelecer novos caminhos de aprendizagem ainda faltou em alguns momentos respeito com os discentes.

Qualificação dos docentes

Como ponto de partida continuaremos a fazer reflexões com base nas questões aplicadas e por conseguinte comentadas. A primeira, que se relaciona mais intrinsecamente com a Qualificação dos Docentes. Neste sentido, falamos sobre pontos avaliados como essenciais para a aprendizagem dos discentes, e eles revelaram que o ponto mais crítico estava no **acompanhamento pedagógico**, pois para quase 53% ele era insuficiente, já a **explicação de fundamentos** foi considerado **Bom** por quase 37%, enquanto que o **material didático** foi **Regular** no posicionamento de mais de 63% dos investigados. Estes dados estão detalhados em um texto completo que revela a fragilidade educativa e o trabalho docente no período pandêmico.

É importante destacar que em nenhum dos indicadores houve a opção por excelência da relação professor-aluno no período pandêmico, no que se refere às "Explicações e Fundamentos; Estratégias de ensino, bem como os Materiais didáticos" são itens exclusivos do trabalho docente, demarcam que ficou evidente a situação frágil entre eles e seus alunos, já que o conceito "Bom", não

passa de 52,6%, somando os dois primeiros itens, e no terceiro ele não passa de 21,1%, ou seja, um pouco mais da metade veem como boa a relação dos professores em meio remoto, mas em contrapartida se sobressaem os resultados negativos do Acompanhamento Pedagógico, que inicia justamente com o envolvimento dos docentes e a coordenação do curso. Talvez as explicações estejam em Masetto (2003, p.14) que afirma:

> Tem-se procurado formar profissionais mediante o processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão [...].

Assim considera-se a necessidade de ressignificação da prática docente e das metodologias a fim de promover práticas pedagógicas que gerem aprendizagens autênticas. Visto que, para alguns docentes foi um desafio reformular a sua didática nesse novo formato de ensino, pois tiveram que se apropriar de ferramentas tecnológicas até então desconhecidas, entre seus erros e acertos contribuíram e receberam contribuições sobre seu trabalho. “Isso implica pensar em uma nova concepção de educação, de ensino e aprendizagem; significa assumir uma formação docente que supere o modelo de racionalidade técnica que tem sido tradicionalmente empregado na formação de professores/as.” (SANTOS; SEGADILHA; SILVA, 2021, p.61).

Quanto aos “Materiais didáticos”, ele era todo digital, o que demandava leitura pela tela (“telinha” dos aparelhos celulares, *tablets* e/ou computador) e isso exige exclusividade no uso, algo que grande parte dos alunos não tinha, já que precisam dividir alguns desses aparelhos com outros familiares.

> Repensar saberes e fazeres docentes e processos de ensinar e aprender é uma das formas que temos para o enfrentamento das incertezas atuais. A formação profissional do professor, no momento atual, precisa ser concebida não apenas como condição para conhecer sobre ferramentas digitais, seus usos [...] É preciso ir além dessa questão considerar sobre as implicações envolvidas na aprendizagem e, por sua vez, no ato de ensinar (VITURIANO; VASCONCELOS, 2021, p. 43).

A formação docente tem papel central na educação, pois é necessário investir em programas formativos que acompanhem as mudanças na área educacional, tendo em vista a qualidade metodológica que influencia na prática crítico-reflexiva.

Aprendizagem no contexto pandêmico

A aprendizagem varia de acordo com o lugar de onde se participa da aula, suas condições, o que depende da abertura de professores e alunos, bem como da metodologia utilizada para que ela aconteça. O que ficou evidente na fala de um dos discentes.

> O ensino remoto foi um formato de emergência que resultou em pouca aprendizagem. Por questões de conexão de internet, na maioria das vezes foi muito difícil acompanhar falas e explicações dos professores e até mesmo dos alunos. Não acredito que o ensino remoto seja de total eficiência, se não há preparação e recursos para tal (Discente F, 2023).

Acima podemos analisar a insatisfação de uma pessoa com o ensino remoto que não atingiu o conhecimento esperado, ora por não ter se adaptado ora pela questão estrutural (conexão de internet), percebemos que o ensino remoto não é "adaptável" a todos, na verdade não adequado, já que temos problemas com a conexão/transmissão de dados, o alto custo dos equipamentos tecnológicos e ainda uma rede sem a estrutura devida, tal como afirma "G":

> Durante o período remoto, tivemos algumas dificuldades ao longo do caminho, dentre elas, problemas de comunicação, conexão, além de limitadas estratégias de ensino e pouco uso de materiais didáticos diversificados. Porém, apesar disso, pude usufruir de recursos como o pacote de dados e o auxílio/bolsa que ajudaram a me manter em casa durante esse tempo. (Discente G)

O estudante nesse caso não teve problemas com a conexão, mas no âmbito geral conseguiu identificar as dificuldades vivenciadas no ensino remoto que limitou o acesso a materiais didáticos mais diversificados, que nos faz refletir sobre a necessidade da utilização de metodologias ativas que concorrem para uma melhor aprendizagem e que consequentemente influenciou no desenvolvimento desses discentes.

As opiniões partilhadas nos conduziram às problemáticas da Educação Superior sob a investigação do curso de Licenciatura em Pedagogia que visa a formação de futuros professores/as, sabendo que experienciaram o ERE e carregam consigo as deficiências, sobretudo têm em si a experiência da urgência em renovar sempre a maneira de ensinar, que não é somente transmissão de conhecimento (Freire, 1996), mas implica acolhimento, acompanhamento e consciência crítica.

Queremos dizer que não se trata apenas de disponibilizar tecnologias, mas da qualidade do processo educativo, que para além de reformular os conceitos de educação, ensino e relacionamento professor-aluno. Nesta direção, o ensino-aprendizagem deve concretizar o desejo de superação dos obstáculos que limitam a apropriação de conhecimentos na educação superior, em especial na

formação de professores por meio do curso de licenciatura em Pedagogia.

Conclusão

A pandemia induziu as instituições de ensino a ações remotas nos cursos presenciais (BRASIL, 2020), pois era necessário abster-se de interações presenciais para um bem maior, a saúde de todos. Houve mudanças e transições que transformaram salas de aula em compactados aparelhos, como computadores e celulares.

Infelizmente devido à má gestão dos serviços essenciais como a educação os estudantes e os profissionais da área, foram subjugadas ao sucateamento, assim os problemas já existentes foram potencializados durante o período pandêmico, revelando que não estávamos preparados para tal realidade, em especial para o uso de tecnologias.

Observamos que a urgência para a implementação e viabilização legal do Ensino Remoto Emergencial - ERE, se camuflou em muitas outras complexidades. Já que não houve tempo para a elaboração de programas pedagógico-didáticos de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, planejamento, qualificação e suporte técnico para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Portanto, faz necessário, o conhecimento e a aplicação de metodologias ativas, por meio de investimentos em formação e de todos aqueles que compõem o sistema educacional, para que haja a real aprendizagem significativa que tanto buscamos, não apenas devido a tempos emergenciais, sobretudo em nome de uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP No 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file. Acesso em: 23 mai. 2023.

PAIXÃO, Maria; ROSA, Marise. (Org.). **Educação e Formação em Tempos de Pandemia: deslocamentos e experiências em contextos situados.** 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda., 2021. p. 60-64.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rosenberg. **A pessoa como centro.** São Paulo: Editora da

Universidade de São Paulo, 1977, p. 71.

SANTOS, Iracy; SEGADILHA, Delcineide; SILVA, Francinete. Ensinando na adversidade: o fazer docente mediado pelas tecnologias digitais em tempos de pandemia.: Ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias: reflexões e experiências. *In*: SOUZA, Carla;

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto.** Universidade & Sociedade, ANDES-SN, n. 67, p. 38 – 39; 58, jan. 2021.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra; FRATELLI, Minéa. Ensino remoto emergencial (ERE) na educação superior: aprendizagens desterritorializadas. **Revista Lusófona de Educação**, 2021, p. 139-157.

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Portal Padrão UFMA**. São Luís:,2022. Disponível em: https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/ufma-efetiva-atividades-em-meio-a-pandemia-para-garantir-seu-funcionamento Acesso em: 19 ago. 2023.

VITURIANO, Hercilia; VASCONCELOS, Tyciana. A tematização da prática na formação de professores: como as metodologias ativas podem contribuir com esse processo?: As metodologias ativas e a tematização da prática na formação de professores. *In*: SOUZA, Carla; PAIXÃO, Maria; ROSA, Marise. (Org.). **Educação e Formação em Tempos de Pandemia: deslocamentos e experiências em contextos situados.** 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda., 2021. p. 43-47.

A TEORIA QUEER COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DO GÊNERO E SEXUALIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL

João Vinicius Monteiro Ferreira – UFPA / Brasil / viinimont@gmail.com
Lilian Silva de Sales – UFPA / Brasil / liliandesales@gmail.com

GT 04: Educação e Diversidade Social e Cultural

Resumo: A pesquisa possui como objetivo de investigação: analisar a teoria queer como ferramenta de inclusão de alunos LGBTQIAPN+ no Município de Santa Izabel do Pará. Enfatizamos que partimos da seguinte questão: como a teoria queer, a qual propicia um instrumental epistemológico para pensar a diversidade sexual e de gênero pode ser utilizada como ferramenta de inclusão para diminuir o sexismo e a evasão escolar de estudantes LGBTQIAPN+? Assim, para o desenvolvimento desta, utilizamos como procedimento metodológico um questionário com 14 perguntas objetivas aplicados a 50 pessoas. Evidenciamos como um dos resultados obtidos neste estudo que, 70% dos indivíduos entrevistados já sentiram os seus corpos reféns do padrão heteronormativo.

Palavras-chave: Teoria Queer; Gênero; Sexualidade.

Introdução

Historicamente, a escola nem sempre foi um local em que todos transitavam, muitos grupos sociais tiveram dificuldades para ter o acesso a mesma, como: pessoas negras, povos indígenas, pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbica; Gay; Bissexual; Transexual e/ou Travesti; Queer; Intersexual; Assexual, Pansexual, Não-Binário) entre outros.

Assim, levando em consideração a existência da diferença; a educação inclusiva pode ser entendida como uma abordagem de ensino que prevê a adaptação do sistema educacional de forma que possa garantir o acesso, permanência e as condições adequadas aos indivíduos, isto é, segundo Mantoan: "a diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se; não se reduz jamais ao idêntico e já existente. A diferença, diferencia-se continuamente. Seres humanos, somos todos assim" (2015, p. 87).

O ambiente escolar é um dos principais lugares de construção de saberes do sujeito, incluindo a sua identidade. No entanto, apesar de as perspectivas progressistas da educação preconizarem a importância da inclusão; nota-se a presença de uma estrutura racista, sexista e lgbtqiapn+fóbica em muitas escolas brasileiras, que acaba interferindo na vida de muitos sujeitos.

A partir do exposto, enfatiza-se que diversas pautas jornalísticas evidenciam sobre as questões referentes aos estudantes LGBTQIAPN+, esses desafios enfrentados têm impactado fortemente a saúde mental dos mesmos, conforme aborda a matéria de Thais Carrança (2022)

intitulada: *Crise de saúde mental nas escolas: alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos*; a reportagem traz à tona relatos de professoras/es diante dessa realidade – período da Pandemia da COVID-19. Assim, destacamos a fala de uma professora: *"estou com seis alunas que acham que são trans, pessoas cuja identidade de gênero é diferente do sexo biológico, e temos relatos de abusos sexuais sofridos pelas crianças".*

Nesse sentido, colocando no centro de debates temáticas sobre a Sexualidade e o Gênero no âmbito educacional, está pesquisa é fruto da seguinte questão: Como a teoria queer, a qual propicia um instrumental epistemológico para pensar a diversidade sexual e de gênero pode ser utilizada como ferramenta de inclusão para diminuir o sexismo e evasão escolar de estudantes LGBTQIAPN+?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi: analisar a teoria queer como ferramenta de inclusão de alunos LGBTQIAPN+; e os objetivos específicos foram: contextualizar reflexões acerca da sexualidade e gênero de corpos, evidenciar a importância da teoria queer na educação e apresentar dados referentes a vivências escolares de pessoas LGBTQIAPN+ residentes do Município de Santa Izabel do Pará.

Metodologia

Essa pesquisa é um estudo de caso; possui natureza qualitativa, pois, segundo Dantas e Cavalcante (2006), estimula os entrevistados a pensar livremente sobre a temática abordada, assim, os indagando. Além disso, optamos por utilizar o questionário como ferramenta de coleta de dados, uma vez que pode ser definido, em conformidade com Gil (1999, p. 121), como: "a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores [...]".

É importante destacar que participaram do referente estudo 50 pessoas residentes do Município de Santa Izabel do Pará; Brasil. A técnica de amostragem foi por conveniência, sendo formada por 40 indivíduos. Logo, as perguntas contidas no questionário são a respeito da sexualidade, gênero e as vivências escolares.

O questionário foi aplicado de forma online pela plataforma digital *Google Forms* (2022) com a participação voluntária, o mesmo contém 14 perguntas fechadas, sendo elas: Qual é a sua idade? Qual é o seu sexo? Qual é o seu gênero? Você se considera? Estado civil? Escolaridade? Qual é a sua orientação sexual? Com qual idade se descobriu na sua orientação sexual? Você já foi vítima de preconceito e discriminação na escola relacionados a sua

sexualidade e/ou gênero? Durante a sua trajetória escolar, você já teve professores LGBTQIAPN+? Você lembra de alguma atividade voltada para a temática de gênero e sexualidade durante a sua trajetória escolar? Você já sentiu vontade de deixar ou não querer mais ir para a escola por conta do sexismo sofrido? Você já foi impedido/a de usar algum objeto, roupa, brinquedo, acessório pela justificativa de ser de 'homem/menino" ou de "mulher/menina"? O seu corpo já teve que se encaixar em padrões para se sentir aceito ou não sofrer preconceito e/ou discriminação?

Vale dizer que para interpretação e análise dos dados, recorremos à autores/as e pesquisadores/as que discutem sobre Gênero, Sexualidade, Diferença, Diversidade e Educação, tais como: Simone de Beauvoir (1967); Judith Butler (2003); Michel Foucault (2021); Rogério Junqueira (2015); Beatriz Lins (2016); Guacira Lopes Louro (2001); Richard Miskolci (2017); Maria Montoan (2015); João Trevisan (2018) entre outros.

Discussão dos Dados

O termo "sexualidade" é muito recente, surgiu no século XIX, fruto do desenvolvimento cientifico e da quebra de paradigmas onde se apoiavam normas e regras religiosas, pedagógicas, morais e médicas, um período histórico marcado pela redescoberta do interesse pela sexualidade humana Fulgencio (2008). Foi/é algo rodeado de tabus, preconceitos, perspectivas, que embora se mantivesse em silenciamento nos séculos: XV, XVI, XVII, XVIII; a partir do século XX foi colocado em evidência.

Cabe destacar que Trevisan (2018) afirma que nas áreas da biologia e da medicina, os avanços com relação à sexualidade foram extremamente visíveis, desde a quebra com determinado idealismo que sempre obscureceram o tema, até a classificação de padrões de análise que vão além dos diagnósticos patológicos, isto é, o sexo passa a ser uma temática normatizada e disciplinada por áreas especificas do conhecimento cientifico, ampliando o campo e não mais atrelando a concepções ligadas estritamente à moral e a religiosidade.

Além do mais, o gênero é um termo criado para condicionar os corpos à padrões comportamentais e/ou papéis sociais de acordo com a genitália. Entretanto, o Movimento Feminista Negro ocorrido em 1990, segundo Butler (2003), passou a criticar esses modelos sustentados apenas sob uma perspectiva biologista, sendo que à cultura, à educação também atravessam os nossos corpos, por exemplo.

Nesse sentido, há, segundo Michel Foucault (2021), um poder empregado aos corpos, o Biopoder, que, entre outras coisas, é encarregado de separa-los; assim, enfatiza que as

instituições como igrejas, casas, escolas, hospitais entre outras, são criadas para este viés, possuindo regras, normas e condutas. Repartindo a sociedade, principalmente a ocidental, em duas oposições, como por exemplo as filas de meninas e de meninos formadas em alguns momentos em muitas escolas, segundo Sales (2002).

Dessa forma, Simone de Beauvoir (2019) em *O segundo sexo* afirma que ninguém nasce mulher, torna-se. Trazendo à tona à ruptura com o patriarcado; a desconstrução de que há um modelo universal de homem e mulher torna-se evidente, abrindo debates acerca da diversidade sexual e diversidade de gênero nas sociedades.

Além do mais, Junqueira (2015) enfatiza que a heteronormatividade não está presente somente dentro das escolas, mas em tudo que nos cerca, assim utilizando a sexualidade como mecanismo de poder para legitimar uns e deslegitimar outros, isto é, Louro (2003, p. 31) aborda que:

> Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Dessa forma, destacamos que com a consolidação da Teoria Queer ocorrida 1980 nos Estados Unidos através do encontro dos estudos culturais norte americano pós-estruturalista francês, sob uma perspectiva epistemológica, é uma alternativa em forma de resistência criada para ir contra as questões estabelecidas pelo sistema patriarcal de cunho conservador; ou seja, uma representação e ressignificação da cultura de uma minoria.

Vale esclarecer que o termo *"queer"* se deu, onde o que era uma vez xingamento, palavrão, abjeção, como ressignificação tornou-se um ato de resistência e luta, em outras palavras, o Movimento Queer, vai além da questão da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que desprezam, excluem, humilham e segregam as pessoas que não se adequam as normas. Portanto, a Teoria Queer é uma corrente filosófica que trata sobre não só respeitar as diferenças, mas nos transformar através delas, isto é, do outro, das identidades e dos sujeitos (Miskolci, 2017).

Entretanto, "a educação, infelizmente, até hoje se constituiu de um conjunto de técnicas que busca fazer o outro ser do jeito que a gente quer. E isso é realmente muito triste, algo autoritário, normativo, violento" (Miskolci. 2017, p. 55).

Assim sendo, essa situação se agrava quando se trata de pessoas LGBTQIAPN+, pois, embora a escola procure ser um local acolhedor de socialização e aprendizado, a mesma exerce uma certa vigilância constante sobre crianças, adolescentes e jovens sobre a

sexualidade e os papéis de gênero, em que se intensifica quando o indivíduo possui comportamentos "estranhos", quando se "entregam" (CEPESC, 2009).

Conclusões

Diante do exposto, destacaremos a seguir os principais resultados obtidos da pesquisa, que consistiu em evidenciar a trajetória escolar de 50 pessoas LGBTQIAPN+ residentes do município de Santa Izabel do Pará, onde:

Pode-se verificar que 55% dos participantes possui entre 18 a 24 anos de idade; 55% é do sexo feminino; 55% se considera mulher enquanto categoria de gênero; 80% se autodeclaram como pessoas pretas e pardas; 87% é solteiro; 42% possui o ensino médio completo; 50% atendem a bissexualidade como orientação sexual; 40% se "descobriu" na adolescência entre 15 aos 17 anos de idade. Frisamos que a grande maioria, isto é, 70% já sofreu preconceito e/ou discriminação na escola devido a sua sexualidade e/ou gênero. 82% já tiveram docentes LGBTQIAPN+, entretanto, 77% não tiveram atividades voltadas para a temática de diferenças, diversidade, sexualidade e gênero; 62% não sentiu vontade de deixar a escola, embora tenha sofrido algum tipo de repressão que envolve seu gênero e/ou sexualidade. A maioria, expressada em 77% da amostra já sentiu a padronização heteronormativa atravessar os seus corpos.

Portanto, a partir dos resultados apresentados, verificamos que embora seja importante a prática da Teoria Queer na educação; a mesma é pouquíssima e na maioria das vezes nem é exercida. Notou-se também, que durante a trajetória educativa formal, a maioria dos/as entrevistados/as não realizaram atividades pedagógicas voltadas para as temáticas de diversidade, sobretudo, de sexualidade e gênero; causando assim entraves no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BEAUVOIR**,** S. **O segundo sexo:** fatos e mitos. São Paulo. 1967.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 2003.

CARRANÇA, T. Crise de saúde mental nas escolas: alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos. **BBC NEWS Brasil,** 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309 Acesso em: 12 out. 2022.

CEPESC. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro. 2009.

DANTAS, M; CAVALCANTE. V. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa** (Trabalho de Conclusão de Curso de Biblioteconomia). UFPE – Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2006. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa# Acesso em: 23 nov. 2022.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** a vontade de saber. São Paulo. 2021.

FULGENCIO, L. **O método especulativo em Freud.** São Paulo. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 1999, p. 121.

JUNQUEIRA, R. D. **Pedagogia do Armário:** ditadura heternormativa, a cultura que insiste em não reconhecer e aprender com as diferenças sexuais e de gênero. 2015. Disponível em: https://www.cultloja.com.br/produto/dossie-ditadura-heteronormativa-cult-202/ Acessado em 23 nov. 2022.

LINS, B. A; FONSECA, M; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais:** a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. T**eoria queer:** uma política pós-identitária para a educação. 2001.

MISKOLCI, R. **Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica. 2017.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus. 2015.

SALES, Lilian Silva de. **Escola mista, mundo dividido:** infância e construção de gênero na escola. 2002. (Tese de Mestrado, Antropologia). UFPA. Belém – PA. 2002.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil, da colônia a atualidade. 2018.

POLÍTICA EDUCACIONAL E DIVERSIDADE: A POLÍTICA EDUCACIONAL ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO A TRANSLGBQIAP+FOBIA NA EDUCAÇÃO

Antonio Mateus Pontes Costa – UFPA/ Brasil / mateuspontes42@gmail.com
Helena Cristina Guimaraes Queiroz Simões – UNIFAP/ Brasil / simoeshcg@gmail.com
Alexandre Adalberto Pereira – UNIFAP/ Brasil / pereiraxnd@gmail.com

GT 04: Educação e Diversidade social e cultural

Resumo: O presente resumo é fruto da relação entre o resultado dos dados de investigação de mestrado concluído e de doutorado em Educação em andamento, tem como objetivo Compreender a relação entre a política educacional brasileira e as práticas de professores de Artes no estado do Amapá junto ao enfrentamento da TransLGBQIAP+fobia na educação, contando com o seguinte problema de pesquisa: Como a política educacional brasileira pode ser uma ferramenta para apoiar e potencializar as práticas dos professores de Artes no estado do Amapá no enfrentamento da TransLGBQIAP+fobia na educação? Os resultados obtidos na entrevista e no aprofundamento teórico apontam a um horizonte que relata as políticas educacionais podem indicar um caminho de enfrentamento a TransLGBfobia.

Palavras-chave: TransLGBQIAP+fobia; Diversidade Sexual e de Gênero; Políticas Educacionais.

Introdução

O presente resumo, encontra suas origens em uma investigação de mestrado em educação e no início dos estudos de doutorado em educação sob a orientação de dois docentes de áreas distintas que encontram na educação um terreno fértil de debate e reflexões crítica para fomentar uma educação que possa acionar os dispositivos de enfrentamento a opressão. Os dados empíricos coletados presentes nesse resumo derivam do estudo de mestrado finalizado e se interseccionam com os estudos teóricos em andamento a nível de doutorado. Desse modo, faz-se necessário a identificação desse processo de modo a tentar buscar compreensão do objeto investigado na pesquisa anterior e adentrar no corpus teórico/epistemológico que irão acionar o aprofundamento dessa investigação. Portanto, tendo sua centralidade em torno da potencialidade de transgressão e enfrentamento a TransLGBQIAP+fobia na educação. Junto das perspectivas de Professores de Artes do estado do Amapá.

Nesse sentido, este resumo expandido tem como objetivo geral compreender a relação entre a política educacional brasileira e as práticas de professores de Artes no estado do Amapá junto ao enfrentamento da TransLGBQIAP+fobia na educação. Tendo como problema a seguinte questão: Como a política educacional brasileira pode ser uma ferramenta para

apoiar e potencializar as práticas dos professores de Artes no estado do Amapá no enfrentamento da TransLGBQIAP+fobia na educação? Para alcançar o presente objetivo e responder a seguinte questão, caminharemos por dados obtidos durante a investigação de mestrado e interseccionaremos com o referencial teórico que está em construção no doutorado.

Metodologia

Para investigar a relação entre a política educacional brasileira e as práticas de professores de Artes no estado do Amapá no enfrentamento da TransLGBQIAP+fobia na educação, adotou-se uma abordagem qualitativa, em linha com a proposta de Chizzotti (2007), que enfatiza a investigação de questões sociais. A pesquisa envolveu a participação de 3 professores e 1 professora de Artes efetivos da área urbana de Macapá e rural de Santana, ambos municípios no Estado do Amapá. Esses professores foram selecionados a partir de um questionário enviado virtualmente via e-mail a um grupo de 54 professores de artes do ensino estadual que participaram de formação continuada em BNCC no ano de 2019. As entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas de forma síncrona em plataformas virtuais de vídeo, considerando as questões relacionadas à pandemia de COVID-19. A escolha da entrevista semi-estruturada foi coerente com o objetivo da pesquisa, que visava obter respostas detalhadas guiadas por perguntas iniciais e progressivamente aprofundadas sobre as realidades das escolas e as discussões sobre as diversidades de sexualidade e gênero no ambiente de trabalho dos professores.

A análise dos dados coletados a partir dessas entrevistas será utilizada para compreender como a política educacional influencia as práticas dos professores no enfrentamento da LGBTfobia na educação. Além das entrevistas com professores de Artes, esta pesquisa também envolve uma revisão de literatura das políticas educacionais relacionadas à questão de gênero e sexualidade, conforme destacado por Booth (2016), a fim buscar uma compreensão aprofundada sobre como essas políticas impactam no enfrentamento da TransLGBQIAP+fobia na educação.

Discussão dos Dados

Ao longo da pesquisa de mestrado, foram percorridos caminhos teóricos que envolvem aspectos históricos, políticos, sociais e pedagógicos sobre a construção normativa da sexualidade, da identidade de gênero e do gênero e, nesse momento, se percorrerá pelos caminhos analíticos da educação enquanto um direito humano que garante incursão de pessoas

TransLGBQIAP, nos saberes e aprendizados da educação. Através da aplicação das entrevistas, ocorridas de maneira virtual no segundo semestre de 2021 nos dias 03/08/2021 com o professor Da Silva, 13/08/2021 com o professor Ribeiro, 14/08/2021 com a professora Coelho, e no dia 17/08/2021 com o professor Dos Santos, os dados foram coletados. Para o presente resumo foram consideradas as falas organizadas a partir de perguntas que discorrem sobre diversidade e possibilidades de enfrentamento da TransLGBQIAP+fóbia na educação.

Os principais achados que discorrem sobre a TransLGBQIAP+ fobia na educação envolvem uma dimensão que parece ser um reflexo de como a educação foi pensada. As respostas que serão apresentadas a seguir partem de uma categoria abordada no roteiro de entrevista que buscou compreender junto as experiencias das/os educadores as questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade percebidas, debatidas e dialogadas em sala de aula. As respostas apresentam reflexões sobre as limitações e potencialidades presentes no debate das questões de gênero.

A primeira resposta selecionada é do Professor Silva (2021) que ao ser perguntado sobre a necessidade do debate das questões de gênero e sexualidade na educação, diz que:

> *eu acho* que *a gente precisa* é educar e capacitar os nossos professores para isso, porque *a gente percebe* que tem muito professor que nem entende direito. Se você for perguntar para um professor o que significa, por exemplo, o que é a sigla [LGBTQIA+] hoje, eles não vão saber. (Entrevista).

Um dos pontos centrais das políticas da década de 2000 era a formação de professores e professoras para os debates de gênero e sexualidade. A Secad, posteriormente Secadi, tinha um curso de Gênero e Diversidade na Escola que visava a formação continuada de educadores a respeito da temática. A fala de Silva (2021) alerta para uma questão central do debate na educação, que a da importância da política educacional que promova a formação continuada na temática.

Assim, conforme mencionado por Vianna e Finco (2009), as temáticas relacionadas à sexualidade e identidade de gênero estão sempre presentes nas práticas educacionais e são evidentes no ambiente escolar. No entanto, são raras as iniciativas que visam estimular a reunião com professores por meio de cursos de aprimoramento, reuniões e programas de desenvolvimento contínuo.

A seguir, seguindo com uma pergunta sobre a necessidade do debate na educação, Professor Ribeiro (2021), diz:

> Era para *a gente está* no tempo em que todos já entendem isso e **que há lei**, porque *a*

> *gente precisa* sim, infelizmente, do respaldo legal, para poder levar esses assuntos com segurança, inclusive respaldar nossa própria vida [...]. Pensamos que já avançamos na questão sobre sexualidade e LGBTs, mas ainda temos muito que remar contra essa maré (Ribeiro, 2021, *grifo nosso*).

O professor fala algo importante e que foi assinalado ao longo do presente ensaio. Existiu no país antes da década de 2010, uma quantidade significativa de políticas educacionais que tiveram relação com o debate sobre as questões do gênero e por consequência da diversidade de sexualidade. Mesmo que existam os dispositivos legais para se debater as questões de gênero, o retrocesso que aconteceu no Brasil na última década nos deu um cenário completamente diferente. Muito embora ele nunca tenha sido positivo, pelo menos no que diziam as políticas eles deveriam acontecer. Mas sabendo que a efetividade das políticas como afirma Guizzo (2022) não acontece, ainda se encontram dificuldades de se promover os debates relativos à diversidade, questões de gênero e identidade de gênero. Como bem fala Professora Coelho (2021, *grifo nosso*),

> não existe [possibilidade de debate sobre diversidade] é muito superficial, são discussões pequenas, e quando se apresenta eu não percebo, por exemplo, nos livros didáticos é muito pouco comentado. [...] Realmente é pequeno o debate, por exemplo, no início do ano letivo quando fazemos o planejamento para o ano todo, naquele momento poderíamos inserir no plano uma pauta de discussão desse tema, e o que mais se ouve é "Ah não pode tocar nesse assunto" **e essa omissão não é apenas relacionado a LGBTs**, mas, quando eu amplio para questões indígenas, questões de religiões de matrizes africanas, isso ocorre.

É importante que consigamos quebrar a influência que o conservadorismo/extremismo religioso tem exercido sobre a educação, pois, como destacado pela professora Coelho (2021), isso representa uma restrição que impede a exclusão e precisa ser interrompida. A história da Política Educacional brasileira e sua intersecção com gênero e sexualidade se desdobram ao longo das décadas. Destarte, conforme Honorato (2017), a globalização não apenas buscou superar a crise do capitalismo, mas também reestruturou as ordens de gênero locais, modificando as formas de ser relacionadas ao gênero.

Contudo, embora os documentos que regulamentam as políticas públicas de educação tenham abordado a perspectiva de gênero de forma subordinada à noção geral de direitos, eles representam avanços, ainda que limitados. Segundo Vianna e Unbehaum (2006), a igualdade de acesso à educação é apenas um aspecto, enquanto a educação deve lidar com questões mais amplas de igualdade de gênero e diversidade. De acordo com Guizzo (2022), os marcos legais que orientam a abordagem de gênero na política educacional brasileira começaram a surgir com a Constituição Federal de 1988, evoluindo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nas agendas internacionais que enfatizam a igualdade de gênero. Esses

marcos legais representam um avanço na inclusão das questões de gênero e diversidade nas políticas educacionais do Brasil.

A política educacional brasileira, em relação à abordagem de gênero e sexualidade, caminhou após a formulação das políticas dos anos 1990, como a LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e os PCNs/1997 (Parâmetros Curriculares Nacionais). O PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001-2011, conforme Guizzo (2016), incluiu o objetivo de debater temas de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores. Durante essa década, diversas iniciativas foram pensadas para promover o debate sobre gênero e diversidade.

Conforme Guizzo (2022), na década de 2000, várias secretarias e políticas foram criadas para atender às mudanças ocorridas no início do século, com foco na formação de profissionais da educação, distribuição de materiais didáticos relacionados ao tema e políticas mais inclusivas para estudantes LGBTQIAP+. Entre essas iniciativas, destacam-se a criação das Secretarias Especiais de Direitos Humanos da Presidência da República, a de Políticas para Mulheres e a de Promoção da Igualdade Racial. Em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) foi criada, posteriormente renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). No entanto, entre 2019 e 2022, essa secretaria foi descontinuada devido a questões ideológicas relacionadas ao governo federal.

Nesse sentido, Reis e Eggert (2017) destacam que, na virada do ano de 2010, durante as discussões sobre o novo PNE, houve um amplo debate sobre a igualdade de gênero, a promoção da igualdade racial, regional e de orientação sexual, e a erradicação de todas as formas de discriminação na educação. No entanto, em 2013, o Senado votou a substituição do projeto apresentado em 2010, retirando as conquistas mencionadas anteriormente. Esse processo culminou em debates acalorados sobre a chamada “ideologia de gênero”. Como resultado, a palavra "gênero" foi removida dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. A pressão dos setores conservadores levou ao apagamento progressivo das políticas educacionais relacionadas a gênero.

Posteriormente, a aprovação do PNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecida, mas, como observado por Guizzo (2022), o termo "gênero" não é mencionado no documento, e a abordagem dos direitos humanos é enfraquecida, levando a interpretações equivocadas sobre a diversidade. Isso representa um retrocesso nas políticas educacionais brasileiras, que anteriormente debatiam questões de gênero e sexualidade em

seus parâmetros curriculares.

Conclusões

Concluindo, a inclusão da temática de gênero nos debates educacionais não é apenas uma questão política, mas também uma forma de resistência contra um sistema opressor que marginaliza aqueles que não se conformam com as normas de gênero impostas pela sociedade. Ao alinhar a educação com os princípios de igualdade e respeito presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e considerando as políticas educacionais que incorporam esses valores, fica claro que o debate sobre gênero e sexualidade está intrinsecamente ligado às políticas e documentos oficiais. Contudo, na década de 2010, as forças conservadoras conseguiram influenciar os espaços de discussão política e removeram a abertura para debater a questão de gênero dos documentos oficiais, apesar das condenações do Ministério da Educação (MEC). Como resultado, esse debate tornou-se invisível, deixando aos Estados e Municípios a tarefa de implementar essas políticas.

A revisitação dos conceitos teóricos sobre gênero demonstra que, para muitos educadores, a temática ainda parece distante da realidade escolar, apesar de fazer parte do cotidiano e mesmo que haja comprometimento com o debate. Apesar dos avanços conquistados entre 1990 e 2010, parece que, a partir desse ponto, ocorreu um retrocesso nas políticas educacionais. Os dados da investigação de mestrado junto com os apontamentos teoricos da Política Educacional, apontam para um processo que pode ser de ruptura com a violência TransLGBQIAP+fobica. O silenciamento das questões de gênero e sexualidade, são evidências concretas das consequências dessas políticas que restringiram o debate no campo educacional.

Referências

BOOTH, Andrew. **Systematic approaches to a successful literature review**. Los Angeles: Sage, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Hélida Costa. **Entrevista 3**. [14 de agosto de 2021]. Entrevistador: Antonio Mateus Pontes Costa. Macapá, 2021. Arquivo 1 (1h 23min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do pesquisador

GUIZZO, Bianca Salazar. Questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil de 1981 a 2021. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos: trajetória, influências e textos**. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 09-26, 2017.

RIBEIRO, Rômulo Cambraia. **Entrevista 2**. [13 de agosto de 2021]. Entrevistador: Antonio Mateus Pontes Costa. Macapá, 2021. Arquivo 1 (1h 34min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do pesquisador

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **cadernos pagu**, p. 151-197, 2001.

SILVA, Valdinaldo Martins da. **Entrevista 1.** [03 de agosto, 2021]. Entrevistador: Antonio Mateus Pontes Costa. Macapá, 2021. Arquivo 1 (1h 55min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do pesquisador.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, 2009.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**: gênero e preconceito, v. 7, 2006.

DISSERTAÇÕES DA LINHA DE PESQUISA PROCESSOS EDUCATIVOS E IDENTIDADES AMAZÔNICAS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFAM PUBLICADAS ENTRE 2017 E 2021: UM OLHAR ESTATÍSTICO, EPISTEMOLÓGICO E CRÍTICO

Claudio de Almeida Silva – UNIFAP / Brasil / claudiochaveshistoriador@hotmail.com
Érlis dos Santos Karipuna – UNIFAP / Brasil / erliskaripuas@gmail.com
Igor Colares Pena – UNIFAP / Brasil / igorpena56@gmail.com

Resumo: Resumo Expandido da pesquisa bibliográfica e documental, qualiquantitativa, sobre as dissertações da linha Processos Educativos e Identidades Amazônicas do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas publicadas no período de 2017 a 2021, cujo problema e objetivo geral foram identificar tais produções e as bases epistemetodológicas utilizadas em suas produções. Utilizamos como fontes de busca a BDTD/CAPES/MEC, o portal Dados Abertos e o sítio da UFAM. Das oito dissertações analisadas, 100% apresentam abordagem qualitativa, com predominância da pesquisa bibliográfica e documental, e todas abordam temas predominantemente relacionados à educação escolar indígena no Amazonas. A interpretação dos achados foi feita com base na análise de conteúdo.

Palavras-chave: PPGE-UFAM; Abordagens Metodológicas; Identidades Amazônicas.

Introdução

> (...) há a necessidade de superarmos as análises redundantes, caracterizadas por conceituação fraca e por um poder de generalização, que se esquiva de realizar uma análise crítica com vistas a sua transformação.
>
> Gomide e Jacomeli

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM) é o mais antigo da Região Norte, já que foi inaugurado (com a primeira turma de mestrado) em 1987, e é constituído pelos cursos de Mestrado e Doutorado. Em 2022, o Programa foi reestruturado, passando a ter três (3) linhas de pesquisa: 1) Educação, Estado e Sociedade na Amazônia; 2) Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia e 3) Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia (PPGE-UFAM, 2022). Com a reformulação, a linha de pesquisa Processos Educativos e Identidades Amazônicas deixou de existir, sendo seu programa curricular absorvido pelas novas linhas; porém no período pesquisado (2017-2021), ela ainda existia, e foi, portanto, o alvo desta investigação.

A presente pesquisa analisa oito (08) dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), na linha de pesquisa Processos Educativos e Identidades Amazônicas produzidas de 2017 a 2021. Como

problema de pesquisa, procuramos responder a seguinte pergunta: quantas dissertações de mestrado na linha Processos Educativos e Identidades Amazônicas do PPGE-UFAM foram produzidas no período de 2017 a 2021, sobre quais temáticas e em quais pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos se embasaram as(os) autoras(es)? Nossos objetivos principais são: levantar as dissertações produzidas no período delimitado; identificar as temáticas abordadas e analisar os referenciais epistemetodológicos (Barros, 2021 e Tello, 2012) empregados pelas(os) pesquisadoras(es). Além desta Introdução e das Conclusões, o presente texto está estruturado em duas seções: metodologia e discussão de dados.

Metodologia

> [...] o grau de qualidade acadêmica é proporcional à proximidade com a práxis, com a possibilidade da aplicação dos resultados e com a intervenção sobre a realidade diagnosticada. (...) Trata-se de compreender a problemática estudada para transformá-la.
>
> Sívio Gamboa.

A presente pesquisa é resultado de uma avaliação final da disciplina Pesquisa em Educação, ministrada no primeiro semestre da turma 2023 do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED-UNIFAP), ministrada pelos Professores Doutores André Rodrigues Guimarães e Tadeu Lopes Machado. É uma pesquisa bibliográfica (Garcia, 2016; Lima; Mioto, 2007) e documental (Sá-Silva, 2009), de abordagem qualiquantitativa (Gamboa, 2012; Goldenberg, 2004; Minayo, 1993a, 2014b). Como fonte de busca, utilizou-se a Biblioteca de Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (BDTD/CAPES/MEC), a qual tem como principal objetivo facilitar o acesso a informações científicas defendidas em diversos programas de universidades do Brasil.

Sendo assim, adotou-se os seguintes passos para a procura: a) pesquisa por “dados abertos CAPES”; b) tópico “dissertações”; c) download dos arquivos em Excel das informações sobre as dissertações dos anos de 2017-2021. Todo o período de realização da pesquisa, incluindo a análise, redação e revisão final do texto, foi de 25 de setembro a 16 de outubro. Assim, foi encontrado um total de nove (09) dissertações, sendo organizadas e dispostas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Dissertações publicadas e disponibilizadas para consulta no período de 2017-2021

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	TEMA	PRINCIPAIS INTERLOCUTORAS(ES)
2017	Não houve publicação	.....	.....	.....
2018	Educação, Identidade e Escola Entre os Kambeba	Kácia Neto de Oliveira Fonseca	Educação indígena, identidade e interculturalidade.	Moretti, Asbahr e Rigon (2011); Minayo (2004); Ludke e André (1986)
	Os Significados Construídos pelas Crianças da Educação Infantil Ribeirinha de Manaus	Ana Paula Lima Carvalho	Educação Infantil Ribeirinha	Vigotsky (1994); Pollak (1992); Lüdke e André (1986); Minayo (2000); Rosseti-Ferreira (2004)
2019	Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?	Rosenilda Rodrigues De Freitas Luciano	Ação Saberes Indígenas na Escola	Escobar (2007); Luciano (2013); Baniwa (2014); (2006) Munduruku (2002);- Markus; Gierus(2013)
	Comunicação Científica e Movimento de Acesso Aberto: constituição e potencialidades para o processo educacional no PPGE/UFAM	Luiz Fernando Correia de Almeida	Comunicação Científica e Movimento de Acesso Aberto no PPGE/UFAM	Sampieri, Collado e Lucio (2013); Bell (2008); Passos (2015); Creswell (2010)
2020*	Prática Pedagógica em Contexto Amazônico	Márcia Gama da Silva	Prática Pedagógica em Contexto Amazônico	Minayo (1996); Campos (2008); Brito (2016); Becker (2001)
2021	Educação e Saberes Tradicionais Quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor - Novo Airão-AM	Laura Belém Pereira	Práticas docentes numa escola quilombola	Costa (2011), Araújo (2019); Farias Junior (2013); Ferreira (2020); Moura (1988), Silva, Florêncio e Pederiva (2019); Siqueira (2017); Ranciaro (2016); Rocha (2019); Almeida (2010)
	A Formação de Professores Indígenas nas Produções do PPGE/UFAM: o Olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena	Cassandra Augusta Rodrigues Nascimento	Formação e prática docente de professores indígenas	Meliá (1979); Luciano (2006); Araújo (2006); Ferreira (2001); Estácio (2014); Baniwa (2019); Grupioni (2006); Simas; Pereira (2010)
	A Formação Continuada e as Práticas Docentes com o Uso do Software Geogebra	Luzia Braga Pereira de Melo	Formação continuada, práticas docentes e tecnologia	D'Ambrósio (2013); Marcelo García (1999); Imbernón (2006); Borba (2019); Basniak (2014); Yin (2014; 2016); Ponte (2006)

* Este ano foram localizadas duas dissertações no Repositório UFAM; no entanto uma não estava, à época da pesquisa (25/09 - 16/10/20023), disponível para consulta, ou seja, não autorizada pelo (a) autor (a).
Tabela organizada pelos autores.

Discussão dos Dados

Levando em consideração os processos metodológicos descritos, as oito (08) dissertações foram lidas e analisadas, a fim de encontrar os aspectos descritos para seu desenvolvimento. Sendo assim, o quadro 2, destaca a tabulação dos conteúdos encontrados.

Quadro 2 – Dissertações publicadas e disponibilizadas para consulta no período de 2017-2021

ASPECTOS ANALISADOS	DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS UTILIZADOS E SEU QUANTITATIVO
Base epistemológica*	Histórico-cultural (1); Hermenêutica-dialética (2); Cartografia Deleuze-guattariana (1); etnografia institucional (saberes indígenas) (1); Educação indígena intercultural (1); Processo de empiria (1)
Abordagem metodológica	Qualitativa (08).
	Pesquisa bibliográfica/documental (5);
Instrumento de construção de conteúdos/dados**	Observação/entrevista semiestruturada (4); Diário de campo (2).
Técnica de Análise	Técnica descritiva hermeneutica-dialética (1); Análise documental (3); Análise de conteúdo (2); Estudo de caso (2).

*O quantitativo referente a "base epistemológica" diverge da quantidade de trabalhos analisados porque nem todas (os) autoras (es) explicitam no texto essa informação.
**O quantitativo de instrumentos de construção de conteúdo/dados passa do total de dissertações analisadas visto que algumas pesquisas utilizam mais de um tipo de instrumento em seu estudo.

Os elementos do quadro acima evidenciam que todos os aspectos trabalhados possuem correlações fundamentais para o processo metodológico geral de uma investigação. Logo, o artigo busca sinalizar que a base epistemológica trata do pensamento filosófico e embasamento teórico para a ampliação e escolha das técnicas a serem utilizadas, correlacionando todos os elementos da pesquisa, e que esse entrelaço ganha destaque para o que se chama de processo "epistemetodológico", mostrando a relevância de tudo que se propõe no presente texto (Barros, 2021 e Tello, 2012).

Conclusões

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar e enaltecer o pioneirismo da UFAM como desbravadora da pós-graduação em educação no Norte do Brasil, bem como seu dinamismo, conforme percebido através da recente estruturação de suas linhas de pesquisa e respectivas estruturas curriculares, tanto no Mestrado quanto no Doutorado. Em segundo lugar, consideramos como extremamente relevante o fato de todas as (oito) dissertações analisadas abordarem temas diretamente relacionados aos debates em torno do desenvolvimento educacional na Amazônia, como destaque para a educação escolar voltada para e com as

populações indígenas. Merecem também destaque outros quatro pontos: 1) o predomínio absoluto de mulheres entre as(os) pesquisadoras(es) (sete, do total de oito); 2) o rigor metodológico presente em todos os textos analisados; 3) a autonomia e independência das(os) pesquisadoras(es), percebida, por exemplo, na diversidade de construção dos textos, onde temos uma dissertação com 82 páginas, e outra com 227; uma com 2 capítulos, e outra com 5; e 4) a ausência, de forma explícita, da epistemologia da decolonialidade, embora implicitamente essa categoria possa ser identificada em todos os textos. Conjecturamos, nesse particular, que uma das explicações razoáveis é relação temporal entre o início dos debates sobre decolonialidade na Amazônia (2014) (Abreu; Oliveira, 2021. P. 11) e a produção dos textos em questão. Ademais, percebeu-se que, a despeito da temática da educação e dos saberes ancestrais se sobressaírem entre os temas pesquisados, todas as abordagens foram desenvolvidas tendo como tema central a educação na forma escolarizada, que não deixa de ser um tipo de sistematização que remete à cosmovisão do sistema-mundo, ainda bastante influenciado pela colonialidade/modernidade. Tais destaques, no entanto, devem ser entendidos e apreendidos como contributos positivos na medida em que apontam para e tencionam despertar o interesse para novas e mais amplas investigações.

Referências

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Apresentação. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (org). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 11-16.

BARROS, R. S. **Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais para EJA no Brasil**: análise de teses e dissertações (2009-2019). Dissertação (mestrado)-UNIFAP, 2021.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Elias. Pesquisa Bibliográfica *versus* Revisão Bibliográfica – uma discussão necessária. **Revista Línguas & Letras**. Volume 17, Número 35, 2016.

GOLDENBERG. Mirian. **A Arte de Pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Jarneiro – São Paulo: Editora Record, 2004.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria R. Martins. O Método de Marx na Pesquisa sobre Políticas Educacionais. **Políticas Educativas**. Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016 – ISSN: 1982-3207.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos

Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis. V. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed., Hucitec Editora: São Paulo, 2014.

PPGE/UFAM. **Reestruturação das Linhas de Pesquisa e a Estrutura Curricular dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM)**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14gIHO0XvfsZaIcaNfc-nof1KC- pZ5KA3/view. Acessado em: 13.10.2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I, Número 1 – Julho de 2009.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7 n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR E POLARIZAÇÃO IDEOLÓGICA: POR QUE OS *HOMESCHOOLERS* "TEMEM" A INSTITUIÇÃO ESCOLA?

Claudio de Almeida Silva / UNIFAP / Brasil / claudiochaveshistoriador@hotmail.com
Adalberto Carvalho Ribeiro / UNIFAP / Brasil / adalberto@unifap.br

Resumo: O presente Resumo Expandido é o recorte de uma seção do texto "EDUCAÇÃO DOMICILIAR ENTRE PARADIGMAS RIVAIS: URGÊNCIAS SOCIAIS E [RE]EMERGÊNCIAS IDEOLÓGICAS" – Dissertação de Mestrado (em construção), na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED-UNIFAP/Turma 2022), sob orientação do Prof. Doutor Adaberto Carvalho Ribeiro, cujo problema é saber quais concepções sociológicas e ideológicas guiam as(os) defensoras(es) e praticantes da Educação Domiciliar (ED) no Brasil? E busca, entre outros objetivos específicos, identificar os elementos que inscrevem a ED na fronteira das urgências sociais com as [re]emergências ideológicas, tendo como paradigmas dominantes o conservadorismo *versus* o progressismo.

Palavras-chave: Educação Domiciliar; *Homeschooling;* Conservadorismo.

Introdução

> *Existe uma ideia mais radical na história da raça humana que entregar seus filhos a* ***estranhos totais*** *sobre os quais você nada sabe, e manter esses estranhos trabalhando na mente do seu filho, fora de sua vista, por durante (sic) doze anos?* ***É uma ideia louca!***
>
> (Gatto, 2017, grifos nossos)

> *A discussão sobre educação domiciliar, muito mais que o bem-estar de crianças e jovens ou o amor que se tem a eles, insere-se nessa* ***disputa*** *por uma* ***hegemonia ideológica*** *e de* ***visão de sociedade****.*
>
> (Almeida, 2021, grifos nossos)

Não é surpresa para nenhum(a) pesquisador(a) a realidade de que a educação, especialmente a partir da Modernidade, sempre foi – e cremos que nunca deixará de ser – um campo de permanente disputas entre as forças antagônicas na sociedade. No caso do Brasil desse início de século (XXI), o que chama a atenção é o acirramento dessas disputas e as estratégias empregadas pelos paradigmas rivais prevalentes no sentido de fazer predominar sua proposta. Grosso modo, essas cosmovisões antagônicas podem, para fins didáticos, ser identificadas em um eixo dicotômico, a saber: pós-modernismo/progressismo *versus* conservadorismo/tradicionalismo.

De um lado, os pós-modernistas/progressistas, em que pese conceberem a instituição Escola como um aparelho de controle ideológico a serviço do Estado burguês (Althusser, 1987), a reconhecem também, sobretudo o sistema público, como um instrumento alternativo à emancipação da classe trabalhadora, na medida em que, através da ação consciente e

libertadora dos agentes que nela atuam, especialmente as professoras e professores (Freire, 1987) é possível formar cidadãs e cidadãos autônomas(os), críticas(os) e comprometidas(os) com alguns dos valores anunciados [e não cabalmente efetivados] pela Modernidade, como as tão propaladas "liberdade, igualdade e fraternidade".

Do outro, os conservadores/tradicionalistas, também chamados de neoconservadores e reacionários (Teitelbaum, 2020; Apple, 2003), adotam uma postura extrema em relação à escola. Para esse grupo, a Instituição Escola, independentemente de ser pública, privada ou privada confessional, é uma grande ameaça aos valores que fundaram as bases seculares e sustentadoras da tradição; e, por isso, a única forma segura de conservar e transmitir às próximas gerações tais valores tradicionais, herdados secularmente, é rompendo unilateralmente com essa instituição; ou seja, não matriculando suas filhas e filhos em nenhum tipo de escola formal, embora possam, eventualmente, como os próprios praticantes e defensores da educação domiciliar (ED)[1] admitem, contratar professores ou até cursos para instruções específicas, como língua estrangeira, Matemática e Música, por exemplo (Moreira, 2017).

Nossa pesquisa (em construção) versa, em geral, a respeito dessa disputa de hegemonias sobre a educação e, em especial, ser volta para as tensões envolvendo a ED, e procura responder a seguinte questão-problema: quais concepções sociológicas e ideológicas guiam as(os) defensoras(es) e praticantes da ED no Brasil? Nosso objetivo geral é analisar as principais concepções que guiam tais famílias em sua militância pela regulamentação dessa modalidade de ensino-aprendizagem no país. Paralela e objetivamente, a pesquisa procura problematizar a validade do ideário moderno de educação como patrimônio cultural universal e direito individual e coletivo; identificar os elementos que inscrevem a ED na fronteira das urgências sociais com as [re]emergências ideológicas; e analisar as possibilidades e desafios culturais, jurídicos, ideológicos e políticos que se apresentam às pretensões de regulamentação dessa modalidade de ensino-aprendizagem no Brasil.

Metodologia

O presente Resumo Expandido é o recorte de uma das seções do texto "EDUCAÇÃO DOMICILIAR ENTRE PARADIGMAS RIVAIS: URGÊNCIAS SOCIAIS E [RE]

[1] Para Moreira (2017, p. 57), o termo que melhor define a modalidade é "instrução dirigida pelos pais", formulação proposta, segundo esse autor, por Édson Prado de Andrade em sua tese doutoral: A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação (São Paulo: USP, 2014).

EMERGÊNCIAS IDEOLÓGICAS" – Dissertação de Mestrado (em construção), na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá – PPGED-UNIFAP/Turma 2022, sob orientação do Prof. Doutor Adaberto Carvalho Ribeiro.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, que tem como referenciais teórico-epistemológicos aproximações com o Materialismo Histórico Dialético (Gomide, 2016) em intersecção com a decolonialidade (Abreu; Oliveira, 2021). Na revisão de literatura, em busca de trabalhos acadêmicos, definimos como fontes principais: a biblioteca Scielo e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES/MEC), com os seguintes descritores: EDUCAÇÃO DOMICILIAR; RELIGIÃO; CONSERVADORISMO; *HOMESCHOOLING*; NOVA DIREITA; PAIS EDUCADORES; CULTURA RELIGIOSA; CULTURA ESCOLAR E CULTURA EVANGÉLICA. Como operadores booleanos, usamos especificamente o "AND" e, fazendo a junção dos descritores acima, identificamos trabalhos que estejam afeitos ao nosso objeto de estudo e de pesquisa. Para a compreensão dos achados na pesquisa, utilizaremos a análise de discurso (Paulon et al, 2014) e a análise crítica do discurso (Fairclough, 2012).

Discussão dos Dados

De modo geral, o ensino doméstico (educação do lar, educação domiciliar, educação familiar...), precede, e muito, a educação formal escolarizada (Salgado, 2021; Ribeiro, 2021; Moreira, 2017, White, 2021; Vasconcelos, 2005), sendo esta última, para a maioria das(os) pesquisadoras(es) consultados até o momento, um ideário da modernidade, com sua utopia de igualdade, reforçado pelas lutas dos setores progressistas, que buscam ampliar, cada vez mais, esse conceito, com o propósito de alcançar todos os indivíduos da sociedade, tornando-a, assim, finalmente, justa, equânime e fraterna. Há, no entanto, vozes divergentes nesse particular, como a de Andrade (2021, p. 323), para quem

> O ideal de fazer-se uma escola capaz de *formar* todas as crianças dentro de contexto e finalidade *político-racional* não é criação do pensamento racional-iluminista, tendo este se apropriado da moldura e da estrutura pensadas por teóricos não materialistas, desenvolvidas no bojo do pensamento religioso e das instituições religiosas da Idade Média e do início da modernidade, a fim de disseminar as suas próprias concepções, ideias e ideais. É o que se pode conhecer quando passamos os olhos pela história da educação (Itálicos do autor).

Para quem, como se percebe no autor acima, advoga a superioridade moral dos fenômenos metafísicos e da cultura religiosa (paradigma teísta/teocêntrico) sobre a

racionalismo e o materialismo (paradigma humanista/antropocêntrico), a educação escolarizada, sob a hegemonia do Estado Moderno que, em regra, é secular, humanista e laico, representa uma grave e iminente ameaça a todos os valores conservadores ocidentais consolidados ao longo de séculos e fundamentados preponderantemente sobre a fortíssima influência da tradição judaico-cristã, em suas mais diversas vertentes – nisto reside o grande temor dos *homeschoolers* ou pais educadores sobre a instituição Escola.

De acordo com Ribeiro (2021, p. 259), na visão dessas famílias, a Escola causa-lhes temor, entre outros, nos seguintes aspectos: 1) segurança (o ambiente escolar tem se tornado muito violento); 2) socialização (grupos com valores morais diferentes podem contaminar os valores das famílias *homeschoolers*); 3) doutrinação ideológica (professores comunistas/esquerdistas estão doutrinando adolescentes e jovens e sexualizando crianças); 4) frouxidão moral (a escola não impõe respeito e disciplina); e 5) ameaça à Religião (ao adotar o paradigma evolucionista para explicação da existência da vida e dos seres vivos, a escola confronta e procura minar a fé cristã).

Conclusões

Em sua obra "Conservadorismo: um convite à grande tradição" (publicada no Brasil em 2020), Roger Scruton (2020, p, 11) afirma que "O mais importante impulso para o pensamento conservador é o desejo de sustentar as redes de familiaridade e confiança das quais a comunidade depende para sua longevidade". Para os conservadores, "essa sensação nos é preciosa e sua perda causa ansiedade e luto", confessa o autor. Por outro lado, a literatura até aqui consultada é, de certa forma, sobeja em ratificações de que, para além da dimensão moral/crença, a defesa do *homeschooling* é também uma questão de classe, uma vez que tal modalidade de ensino exige sólida formação acadêmica, elevado poder aquisitivo e disponibilidade das(os) responsáveis para acompanhamento das crianças em tempo integral, condições que deixa fora grande parte [senão o todo] do universo das classes populares.

Ao concluir o presente Resumo, entretanto, pelo menos duas considerações nos acompanham: 1) ainda que intentássemos, jamais, em uma pesquisa como esta conseguiríamos esgotar o debate de um tema tão relevante e tão instigante, e 2) os achados de nossa investigação trarão um contributo especial, necessário e à altura da urgência do tempo em que se o produz, indispensável, portanto, à Academia e à sociedade geral, e em coerente alinhamento com a linha de pesquisa em que é desenvolvida, a qual busca empreender a pesquisa científica dentro de uma epistemologia que compreenda, respeite e promova a

totalidade do desenvolvimento humano em sua máxima amplitude, com suas múltiplas potencialidades, diversidades e inextinguíveis e necessárias contradições.

Referências

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Apresentação. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (org). **Pedagogias Decoloniais**, **Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 11-16.

ALMEIDA, Gabriela Freitas de. A Escolarização do Lar e a Desescolarização da Escola. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDRADE, Édson Prado de. A Educação Domiciliar e a Religião. In:VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: Editora CRV, 2021.

APPLE. Michael W. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo. Cortez, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como Método em Pesquisa Social Científica. In: **Linha d'Água**, n. 25, p. 307-329, 2012.

GATTO, John Taylor. (Quarta capa) In: MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **O Direito à Educação Domiciliar**. Brasília: Editora Monergismo, 2017.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria R. Martins. O Método de Marx na Pesquisa sobre Políticas Educacionais. **Políticas Educativas**. Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016 – ISSN: 1982-3207.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **O Direito à Educação Domiciliar**. Brasília: Editora Monergismo, 2017.

PAULON, Andréa; NASCIMENTO, Jarbas Vargas do; LARUCCIA, Mauro Maia. Análise do Discurso: fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Diálogos Interdisciplinares**. Vol. 3, nº 1, 2014

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Moderna Defesa do Passado, Criativa Defesa da Tradição. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021.

SALGADO, Gabriele Nigra. Homeschooling e Unschooling: alternativas à escolarização? In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SCRUTON, Roger. **Conservadorismo**: um convite à grande tradição. Record: São Paulo,

2020.

TEITELBAUM, Benjamim R. **Guerra pela Eternidade**: o retorno do tradicionalismo e a ascensão da direita populista. Campinas: Unicamp, 2020.

VASCONCELOS. Maria Celi Chaves. A Educação Domiciliar e Suas Motivações: elos que se desfazem e refazem. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: Editora CRV, 2021.

VASCONCELOS. Maria Celi Chaves. **A Casa e os Seus Mestres**: a educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

WHITE, Ellen G. **Conselho aos Pais, Professores e Estudantes.** White Estate, 2021. *E-book.* Disponível em: https://egwwritings.org/allCollection/pt/245. Acessado em: 30.jun/2023.

PRODUÇÃO ACADÊMICA PARAENSE SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DA ANPED NORTE

Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima – UFPA / Brasil / tarciunifesspa@gmail.com
Sônia Maria da Silva Araújo – UFPA / Brasil / ecosufpa@hotmail.com

GT 04: Educação e Diversidade Social e Cultural

Resumo: A presente comunicação é recorte de uma pesquisa em andamento, que visa analisar os estudos publicados pela ANPEd Norte, GT 15 - Educação Especial. A questão que levantamos é: quais as temáticas mais recorrentes no GT? Tem-se como objetivo apresentar um breve histórico da ANPED Norte e os primeiros agrupamentos estabelecidos acerca das publicações feitas pelo GT 15 nas 4 edições da ANPED Norte. Trata-se de uma pesquisa metodologicamente do tipo bibliográfica. Os resultados provisórios demonstram que surdez é a temática de maior interesse dos pesquisadores do GT.

Palavras-chave: Produção acadêmica; ANPEd Norte; Educação Especial.

Introdução

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), desde 1978, efetua seu exercício de maneira comprometida e decisiva nas mais essenciais lutas pelo desenvolvimento e universalização da rede educacional no Brasil, além de divulgar o conhecimento científico produzido no campo da educação.

A partir do ano de 1990, passou a incluir encontros regionais em sua programação com o intuito de fazer o acompanhamento dos trabalhos, bem como garantir os recursos necessários para tal. Por conta disso, o Congresso Nacional da ANPEd passou a ser bienal, intercalado pelas reuniões regionais (Calazans, 1995, p.88).

Devido a Região Norte ter começado a ofertar a Pós-Graduação de forma tardia, e ter protagonizado uma certa desigualdade dentro deste contexto perante as outras regiões do Brasil (Moraes, 2013, p.15), os pesquisadores dessa região publicavam e participavam das reuniões com o Nordeste, compondo o EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste.

A partir do ano de 2014, em decorrência da percepção da expansão de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na região Norte e dos desafios a serem enfrentados dentro do contexto amazônico, os coordenadores de programas do Norte reunidos decidiram se desvincular do Nordeste e criar a ANPEd Norte, para assegurar sua própria identidade e representatividade. (ANPEd, 2016).

A ANPEd Norte surgiu com o objetivo de promover o intercâmbio científico entre os

Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Amazônica e também:

> Socializar a produção acadêmica produzida no interior dos Programas de Pós-graduação em Educação, em especial na região Norte do Brasil; Debater os problemas educacionais da região amazônica; Articular os Programas de Pós-graduação em Educação em torno das políticas de Educação nacional e seus efeitos na região Norte do país; Conhecer e debater os referenciais teóricos e metodológicos circunscritos às pesquisas em Educação; Favorecer a discussão e elaboração de proposta de políticas de pós-graduação na área da Educação e em especial para a região Norte; Promover o intercâmbio entre pesquisadores da área da Educação (ANPEd, 2016).

Nos Grupos de Trabalho (GT) de divulgação de conhecimento científico da ANPEd, a produção é escrita em vinte e quatro GT's, entre eles, o de Educação Especial. Este, foi criado em 1991, após dez anos da implementação dos primeiros GT's (Ferreira;Bueno, 2011, p.144). Vale enfatizar que dois anos antes do surgimento deste grupo de trabalho, a educação especial aparecia na ANPEd apenas na forma de grupo de estudo.

Sendo visto como necessário e extremamente significativo para a educação, o GT de Educação Especial foi estabelecido nas reuniões regionais do Norte desde a primeira edição da ANPED Norte. A Educação Especial, desde seu surgimento, a partir dos movimentos da escola comum, até os dias atuais, vem passando por processos de transformação, onde são notados reflexivos avanços, resultados de anos de luta, tanto das pessoas com deficiência, quanto dos profissionais da área em busca de uma educação mais igualitária e acessível. Desde a década de 1990, a Educação Especial vem ganhando bastante espaço em debates escolares, sociais e científicos.

Fazendo o comparativo entre as produções do GT de Educação Especial das reuniões nacionais da ANPEd com as reuniões regionais de ANPEd Norte (2016-2022), foi possível perceber que há produções bastante significativas no que consiste à educação especial no âmbito nacional. Contudo, há uma determinada carência de protagonismo sobre a Educação Especial na Região Norte, particularmente na produção acadêmica paraense. Perante isso, questionamos: os trabalhos do GT de Educação Especial da ANPEd Norte (2016-2022), com recorte na Amazônia Paraense, estão concentrados em alguma deficiência específica? Além das deficiências, que outras categorias esses trabalhos abordam? Qual edição da ANPEd Norte concentrou mais trabalhos na área da educação especial?

Metodologia

A pesquisa bibliográfica está entreposta essencialmente no meio acadêmico e tem o intuito de aperfeiçoar e modernizar o saber por meio da investigação científica de publicações

já feitas. No que consiste a este estudo, optou-se por utilizá-la na análise dos resumos dos trabalhos do GT 15 da ANPEd Norte (2016-2022), por cogitar ser este o método mais adequado para dar conta dos problemas levantados.

Para Andrade (2010, p. 25):

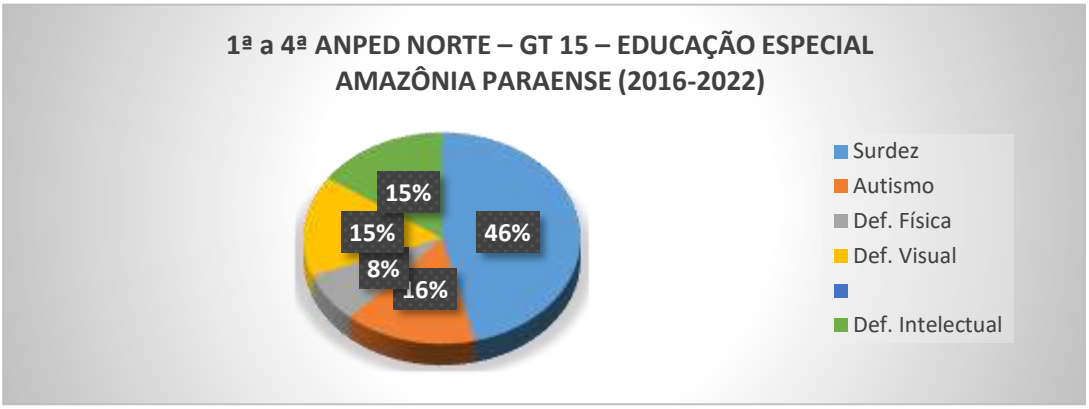
> Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

Para Ferreira (2002), os pesquisadores são movidos pela curiosidade de imergir no conhecimento já produzido e construído, para, logo em seguida, investigar o que ainda não foi feito, debruçar-se inteiramente sobre um determinado número de pesquisas de difícil acesso, adquirir um saber significativo e transmiti-lo para a sociedade.

Discussão dos Dados

Para o agrupamento dos trabalhos levantados, publicados na ANPED Norte, fez-se a leitura dos títulos e, em seguida, dos resumos de cada trabalho, bem como de suas palavras-chave e a seleção dos que tratam da temática no contexto da Amazônia Paraense. Deste modo, de 47 trabalhos, foram escolhidos 27, distribuídos percentualmente nas deficiências expostas no gráfico 1.

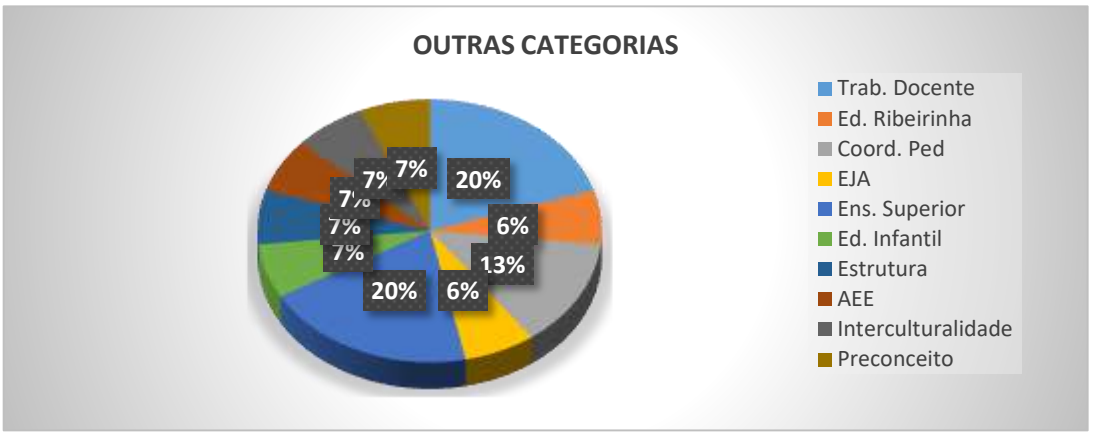
Gráfico 1 – Deficiências presentes nos trabalhos estudados



Fonte: Anais da ANPEd Norte (2016-2022).

Outros agrupamentos menos frequentes foram identificados, que chamamos de categorias adjacentes, conforme é possível verificar no gráfico 2.

Gráfico 2 – Categorias adjacentes



Fonte: Anais da ANPEd Norte (2016-2022).

Com este levantamento e a leitura dos resumos dos trabalhos, constatamos que o maior número de trabalhos inscritos, que abordam a temática na educação especial no contexto da Amazônia Paraense, na ANPEd Norte, ocorreu na primeira edição, no ano de 2016, sendo um total de 11 trabalhos. Nos anos seguintes, houve uma queda para 4 (2018) e 5 (2021) e, na última, voltou a crescer, totalizando 7 (2022) trabalhos. A queda na quantidade de produções a respeito da temática é totalmente compreensível quando é levada em consideração a pandemia da COVID-19, que aconteceu nos anos entre a segunda e terceira edição. Contudo, notamos que na quarta edição houve uma quantidade maior de trabalhos, se comparada com as duas anteriores.

Constatamos, ainda, que a surdez é a deficiência mais pesquisada no contexto da Amazônia Paraense, de acordo com os dados da ANPEd Norte, porém, quando se faz o comparativo da quantidade de trabalhos (6) que foi produzida de 2016 a 2022 com a quantidade de pessoas surdas estudantes no Pará, há uma discrepância extrema, visto que "no Pará, cerca de 370 mil pessoas, o que corresponde a 4,8% da população paraense, é surda ou tem alguma deficiência auditiva" (Guedes, 2021).

Outra verificação importante é a baixa quantidade de trabalhos sobre outras deficiências, somando um total de 7 (autismo 2; deficiência física 1, deficiência visual 2, deficiência intelectual 2). Este número pouco expressivo é preocupante se considerarmos que:

> No Pará, há 45 mil pessoas associadas à APPD, das quais aproximadamente 24 mil, só em Belém. Em todo o Estado, 8,2% das pessoas têm alguma deficiência, segundo a Pesquisa Nacional de saúde do IBGE, de 2019. São cerca de 708 mil pessoas. É uma pesquisa amostral e se refere a deficiências visual, auditiva, motora e mental. (Pimentel, 2021).

Constatamos, assim, que a pesquisa na Pós-Graduação acerca da Educação Especial no Pará é ínfima, o que fere de forma significativa a Meta da Educação Especial do Plano

Nacional de Educação, mais precisamente a estratégia 10 (Brasil, 2015).

Também foi possível identificar que no Pará a Pós-Graduação em Educação discute a Educação Especial de forma diversa ao articulá-la a outros temas como: trabalho docente, educação ribeirinha, coordenação pedagógica, Ensino de Jovens e Adultos, ensino superior, educação infantil, estrutura e organização das escolas para o recebimento de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), atendimento educacional especializado, interculturalidade e preconceito.

Considerações Finais

A Educação Especial precisa ganhar ênfase e visibilidade na Pós-Graduação em Educação no Pará, tendo em vista que, quanto mais pesquisas são feitas na área, mais são desenvolvidas as inovações metodológicas com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do estado, além de possibilitar o enfrentamento de problemáticas decorrentes do processo de inclusão. Ao se ampliar a produção no campo também se estará ampliando a visibilidade e a representatividade da diversidade. No campo específico da educação estará fomentando a discussão da inclusão na formação (inicial e continuada) de professores no Pará e fomentar a garantia de direitos de escolarização equânime.

Referências

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Anais da **1ª Reunião Regional Norte da ANPEd, 2016.** Disponível em: <**http://www.ppgedufpa.com.br:7080/anpednorte/historico.php**>. Acesso em: 20 out. 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CALAZANS, Maria. **ANPEd - Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil (Parte 2)**. Disponível em: < https://www.anped.org.br/sites/default/files/livro_anped_pt_2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FERREIRA, Júlio; BUENO, José. OS 20 ANOS DO GT EDUCAÇÃO ESPECIAL: GÊNESE, TRAJETÓRIA E CONSOLIDAÇÃO. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.143-170, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.** Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbee/a/CDTGH9bcBtVLPwhjV7hVR8d/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 out. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. **As Pesquisas Denominadas "Estado Da Arte".**

Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, p. 257-272. Agosto/2002.

GUEDES, L. **Seduc destaca iniciativas que fomentam o aprendizado de surdos.** Agência Pará**,** 23/04/2021. Disponível em: < **https://www.agenciapara.com.br/noticia/27770/seduc-destaca-iniciativas-que-fomentam-o-aprendizado-de-surdos**>. Acesso em: 22 outt. 2023.

MORAES, M.H.M. **Distribuição Geográfica da Pós-Graduação e da Produção Científica em Educação e suas relações com Indicadores Sociais: uma abordagem cientométrica em escala mesorregional.** Rio Grande/RS, 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da FURG, 2013.

PIMENTEL, Dilson**. 8,2% da população paraense possui alguma deficiência, aponta IBGE.** O Liberal, 21/09/2021. Disponível em: < https://www.oliberal.com/para/8-2-da-populacao-paraense-possui-alguma-deficiencia-1.436551>. Acesso em: 22 out.

A EPISTEMOLOGIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Cleumir Pereira Leal – UFPA; IFMA / Brasil /cleumir.leal@ifma.edu.br
Carlos Jorge Paixão – UFPA / Brasil / carlosjpaixao@hotmail.com

GT 04: Educação e Diversidade Social e Cultural

Resumo: Aborda-se neste trabalho, síntese de tese de doutorado acadêmico em andamento, que se propõe responder a seguinte questão: Que princípios epistemológicos de escolarização de Pessoas com Deficiência fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA? Os fundamentos teóricos-metodológicos, apoiam-se no Materialismo-Histórico-dialético, tendo a Epistemologia como pressuposto central da pesquisa. Aponta-se como núcleo teórico – conceitual a Epistemologia, Currículo e a pessoa com deficiência enquanto ser de possibilidades; com base nas categorias Higienismo, Reprodução e Emancipação discute-se a relação entre a Escolarização de Pessoas com deficiência e Rede Federal de Educação Profissional.

Palavras-chave: Epistemologia; Escolarização de Pessoas com Deficiência; Currículo das Licenciaturas

Introdução

O paradigma atual de escolarização de Pessoas com deficiência, aponta para a inclusão nos diversos espaços sociais, pauta que têm se tornado cada vez mais urgente. No âmbito educacional, entre outros documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) 9394/96, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/2015) procuram respondem esta demanda.

O problema de pesquisa que se propõe surgiu a partir da participação em Grupos de Trabalhos – (GT‘s) no Campus Açailândia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – (IFMA), para fins de elaboração dos Projetos dos Cursos de Licenciaturas em Matemática e Biologia e da reformulação do Curso de Licenciatura em Química. As orientações institucionais do IFMA pautavam para a necessidade de adequação dos novos cursos de Licenciaturas e dos já existentes à Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação - (CNE).

A inclusão social constitui-se como um dos principias paradigmas das diretrizes e, especificamente, a Inclusão de pessoas com deficiência é demarcada no Capítulo V, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo, 2§ ―Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos [...], Língua Brasileira de Sinais - (LIBRAS), educação especial (Brasil, 2015a).

Diante do exposto, considerando a relevância e pertinência do tema, bem como do objeto pré-definido até o aquele momento, com o tema sobre a Inclusão de Pessoas com deficiência no Currículo dos Cursos de Ciências Naturais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, nos propusemos desenvolver esta pesquisa no âmbito do Doutorado Acadêmico em Educação. Assim, logramos êxito no processo seletivo 2018/2019 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, tendo em vista obtermos maiores respostas a esta realidade.

A partir da vivência acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, através dos seminários, congressos, disciplinas obrigatórias e optativas já cursadas, além das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPSTEM), das sinaléticas, das orientações do Professor Dr. Carlos Jorge Paixão, optamos por redimensionar a pesquisa a fim de contemplar aspectos de inovação e originalidade. Desta forma, seguimos o entendimento de Bachelard (2006, p. 128): "é preciso aceitar o postulado seguinte para a epistemologia: o objeto não pode ser designado como objetivo imediato. Por outras palavras, um movimento para o objeto não é inicialmente um objetivo. "

Seguindo no caminho para a explicitação determinado objeto de pesquisa, se faz necessário a opção questionadora dentro de um contexto específico e em sua relação com a totalidade, pautando-se a elaboração de uma problemática. Nesse sentindo, pretendemos responder a seguinte Questão-problema: Que bases epistemológicas de escolarização de Pessoas com Deficiência fundamentam os currículos dos cursos de licenciaturas do IFMA?

Entende-se que a fundamentação teórica e os procedimentos técnicos, não surgem ao acaso. Estes precisam ser pautados e selecionados a partir dos vestígios que se apresentam no processo dinâmico de construção do objeto, assim, Sánchez Gamboa (2012): afirma que é preciso ficar atento para o risco de descaracterizar o objeto de pesquisa em detrimento do enquadramento à determinado conjunto de técnicas, simplistas ou para atender determinado modismo.

Compreendendo a complexidade do fenômeno que pretendemos investigar, procuraremos abordagens teóricos e metodológicas que nos aproxime das respostas às questões elencadas, buscando caminhos que levem em conta a dinâmica que o objeto se encontra inserido. Assim, para elaboração deste trabalho realizamos pesquisa bibliográfica e documental

A discussões a serem apresentadas neste trabalho, por conta das limitações deste resumo, terão como base duas seções da tese de doutorado em andamento, intitulada: A Epistemologia da escolarização de pessoas com deficiência no currículo das licenciaturas do IFMA.

Inicialmente, enfatizamos a centralidade da Epistemologia, entendendo que, o processo de produção do conhecimento, no contexto teórico, é preciso certo distanciamento da nossa prática a fim de substituir a curiosidade do cotidiano pela curiosidade epistemológica (Freire, 1997). Assim, Japiassu (1991, p.64): afirma "a importância da atividade epistemológica, cujo papel é o de refletir sobre os métodos, a significação cultural, o lugar, o alcance e os limites do conhecimento científico".

A explicitação do objeto da educação, sua definição e natureza, requer um olhar epistemológico a fim de estabelecer critérios de cientificidade, além da avaliação e crítica desse processo. Ressalta-se ainda que, não há neutralidade científica na construção teórica, o que implica diretamente na forma de ver e compreender o objeto.

A socialização da forma sistemática do conhecimento e dos elementos culturais historicamente apropriados pela humanidade, tem-se a educação escolar como espaço de mediação ideal para o alcance de tal finalidade. Os "pacotes de conhecimentos" podem de forma sistemática e articulada, atender os interesses de uma determinada classe social hegemônica. Por outro lado, o fato da possibilidade de compreender estas relações sociais, analisando-as de forma crítica, explicitar suas contradições na perspectiva de superação.

Os pacotes de conhecimento científicos e a seleção dos elementos culturais que devem ser socializados, operam como instrumentos de legitimação das relações sociais de classes na sociedade capitalista. Este sentido para educação exposto, insere-se na lógica da educação bancária, criticada por Freire (2011, p. 82), "para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica e nem pode verificar-se esta superação".

A passividade diante da realidade fatalista e excludente é um elemento perseguido pelas elites, como forma de garantir sua hegemonia. Desta forma, a definição do que deve e como se ensinado na escola representa o principal instrumento para a efetivação desse papel.

O papel da escola no contexto capitalista é garantir a legitimidade deste sistema em sua totalidade, não entanto os sujeitos que fazem parte de processo, ora como alvo do consenso pretendido, poderão questionar a partir da explicitação das contradições no sentido ir

para além da lógica imposta.

A formação omnilateral apontada por Moura (2014), em que o ser humano é visto como ser de possibilidades em todas as suas dimensões, representa um passo a ser dado para a construção de uma sociedade igualitária, assim, no contexto atual, existem elementos que apontam nessa direção? Em caso afirmativa, a educação de pessoas com deficientes persegue esse caminho?

A discussão sobre pessoa com deficiência enquanto ser de possibilidades, perpassa pela compreensão das dimensões do humano em sua totalidade e particularidade. A condição enquanto deficiência em si não limita sua efetiva participação na sociedade, no entanto, é necessário criar mecanismo para que isso seja possível.

A tentativa de entender ou "não" a particularidade do deficiente, por muito tempo foi conduzida por interpretações equivocadas e estigmatizantes, associando tal condição à doença, ao pecado, à incapacidade entres outras situações que os levaram ao abandono, isolamento, segregação e exclusão social.

A fim de sistematizar e delimitar a abordagem temática desta seção, faremos recorte histórico a partir das categorias a seguir: 'Desvalidos da sorte" e Higienismo; Capital Humano e Reprodução; Emancipação: Inclusão e integração.

O advento da República no Brasil potencializou um novo projeto societário emergente, ancorado na ciência positivista, explicitado no lema da bandeira nacional, "Ordem e Progresso". Neste contexto, do início da primeira república e da institucionalização da rede federal de ensino profissional, por onde andava o deficiente? E como se pensava a educação para esses sujeitos? Inicialmente, observamos que, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que trata da criação das escolas profissionalizantes em rede, tinha como objetivo formar cidadãos úteis a pátria, focando suas ações na população mais pobre da nação.

No artigo 6º estão definidos os requisitos para a solicitação de matrículas, colocando na ordem de preferência os desfavorecidos da fortuna. Como única ressalva para a matrícula, destacamos a seguinte na alínea b) deste artigo, "não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício" (Brasil, 1909).

A ênfase à "Ordem e Progresso" positivista, perpassa pelo ordenamento e saneamento das camadas populares, e a ressalva destacada como critério de matrícula oficialização a exclusão do deficiente, pois naquele período considerava-se esta condição como doença. A visão apresentada reforça a ideia em que o deficiente seria incapaz de se

constituir enquanto cidadão e construir uma certa autonomia, seu lugar está reservado a tutela do estado ou de alguém, ou ao fatalismo da marginalidade social.

Nesse novo contexto, uma outra configuração no processo de trabalho e formação se apresentava e a produção e reprodução em escala industrial prezava pelo padrão do produto final, ou seja, do trabalho enquanto capital. A ideia apresentada caracteriza como a escola participa do processo de reprodução, porém, com a ressalva em que, não é apenas ela que atua como responsável por tal papel social.

No processo de produção em série de capital humano, de capital físico reproduzível para otimizar a produção com ficariam "os fora de série"? (Cury, 2005), em que aspecto a pessoa com deficiência participaria desse processo? A construção de uma consciência coletiva homogênea pelo consenso através da educação ou pela força pelo aparato militar, nesse período as duas opções caminhavam juntas. Nesse contexto, para o deficiente torna-se útil, precisaria ser normatizado, corrigido, formatado.

O sentido dado a educação de deficientes era o clínico-terapêutico, a fim de reabilitá-los/habilitá-los para a integração social. Desta forma, "o atendimento educacional, como competência "do MEC através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva (Mazzota, 2011, 77).

Ao tratarmos de emancipação enquanto possiblidade, enfatizando os paradigmas e concepções de educação especial e integração na educação profissional, diferentemente das concepções e contextos anteriormente, que apresentavam sintonia entre os interesses da classe dirigente e a formação dos trabalhadores, nesse cenário atual do capitalismo, com uma roupagem neoliberal, os conflitos, contradições e correlação de forças estão mais acentuados.

Nesse contexto, a formação de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão e o trabalho integrando as diversas áreas do conhecimento, de fato geram um conflito de interesses diante da lógica do mercado. Ou seja, os sujeitos formados a partir dessas concepções, poderão romper e superar esses mecanismos de determinismo e exclusão social

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, neste processo e contexto de exclusão, reafirma sua centralidade, "ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (Brasil, 2008, p.5).

O fato da legislação educacional e as demais apontarem para a inclusão e formação para o trabalho, não representa a garantia de sua efetivação, porém, evidenciamos uma

mudança de postura e de paradigma. Desta forma, a articulação da educação especial na perspectiva da inclusão articulada em espaço que preza pela integração dos conhecimentos, constitui como direção a ser perseguida a fim da aproximação e construção de uma epistemologia da educação que aponte para emancipação.

Conclusão

A partir da síntese apresentada, com os apontamentos do núcleo - teórico conceitual, considerando as categorias elencadas, observou-se que os paradigmas sobre escolarização de pessoas com deficiência estiveram alinhados ao modelo hegemônico da sociedade, com exceção do atual com perspectiva da inclusão que opera na contraposição e contradições da hegemonia neoliberal.

Desta forma, a compreensão desses elementos históricos, políticos e ideológicos, com um olhar epistemológico, possibilitará responder à questão central de nossa tese no sentido da explicitação da Epistemologia da escolarização de pessoas com deficiências no currículo das licenciaturas do IFMA.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Trad: de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____.**Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves,

1975. p. 202.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Expressão Popular, São Paulo, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3)

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

A FORMAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UM ENSINO MERCADOLÓGICO E NÃO EMANCIPATÓRIO

Rodrigo Coutinho Santos – SEED/AP / Brasil / rodrigo.coutinho@iced.ufpa.br
Cristian Rafael Silva Souza – SEDUC/PA / Brasil / cristianrssouza@gmail.com
Carlos Nazareno Ferreira Borges – UFPA / Brasil /naza_para@yahoo.com.br

GT 04: Educação e Diversidade Social e Cultural.

Resumo: O trabalho faz uma análise crítica sobre as ideias sobre inclusão de Pessoas com Deficiência – PcD's na educação. Tem por objetivo compreender como tem sido pensado o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na educação brasileira. O estudo se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório com abordagem qualitativa. A partir de uma análise crítica a respeito do direcionamento educacional presente na sociedade capitalista em contraposição com uma ideia emancipadora, foi identificado que o ensino ainda é voltado a questão da formação de mão de obra, descaracterizando a formação emancipatória que é tão necessária ao público PcD, o qual se encontra marginalizado do processo por não estar inserido na ideologia de produtividade dominante.

Palavras-chave: Emancipação; Pessoa com Deficiência; Formação; Mercado de Trabalho.

Introdução

Atualmente, muito se debate sobre o processo de inclusão das Pessoas com Deficiência – PcD's na sociedade, mas pouco se discute o real objetivo da mesma, tendo ainda uma visão muito capitalista para esse objetivo, com características unicamente mercadológicas, com desígnio a capacitação da mão de obra à determinados setores direcionados da sociedade, desconsiderando o caráter humano e social de formação individual.

Michael Foucault (1997) descreve que há uma descriminação que segrega o indivíduo que não se encontra com características determinadas como as ditas "corretas" perante a sociedade, demonstrando uma imposição de normas e condutas a serem seguidas. Identificamos essa característica muito presente nos tempos atuais, notando que a aceitação em relação à convivência com o público PcD na sociedade está em processo de evolução, mas esse público é ainda visto como inferior ou mesmo incapaz para grande parte da população (Böck, Cunha, 2021). Com isso é possível notar uma diferenciação no trato para com os PcD's em todos os espaços da sociedade, caracterizada por uma exclusão social e educacional muito forte (Böck, Cunha, 2021).

No sentido do que foi exposto acima, partimos do problema: que tipo de inclusão está sendo pensada para as Pessoas com Deficiência no âmbito da educação? Assim,

estabelecemos como objetivo: compreender como tem sido pensado o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na educação brasileira.

Procedimentos Metodológicos

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico, a qual se baseia na análise de materiais já elaborados sobre a temática abordada (Gil, 2002), tendo em sua natureza o caráter exploratório e a abordagem qualitativa para analisar seus resultados.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu observar a relação dada entre a formação e a inclusão de PcD's na literatura da área. Optamos pela pesquisa exploratória, pois segundo Gil (2002, p. 41) ela "têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses", tendo uma abordagem qualitativa pois a característica dessa tipologia é investigar todo um mundo de significados dos atores envolvidos na problemática estudada (Teixeira, 2012).

Um Debate Sobre a Formação Social

Muitos filósofos descrevem que a formação do indivíduo na sociedade perpassa pela formação familiar e educacional, tendo esses dois elos uma grande incidência na construção da personalidade e individualidade.

A grande questão dos pensadores liberais é de que a sociedade é formada pelo trabalho e desenvolvimento econômico dos indivíduos nela inseridos, entretanto essa questão ainda é bem diversa e controversa. Milton Friedmam (2014) descreve que o Governo/Estado deve ter um papel preponderante na formação educacional do indivíduo, necessitando de investimentos governamentais para o crescimento educacional da população para a melhoria da formação de mão de obra para o trabalho de forma mais especializadas, com o objetivo de suprir as demandas das empresas. Já John Maynard Keynes (1996), defende que o Governo/Estado deve criar mecanismos para desenvolvimento econômico da população, produzindo estruturas que melhorem a formação da sociedade, como a criação de emprego.

Identifica-se que a busca educacional presente no modo de vida com ideias liberais e capitalistas têm por objetivo se adequar à cada época as características mercadológicas presentes na sociedade tendo em vista sempre de criar estruturas de mão de obra para suprir as necessidades das classes mais privilegiadas (Bourdieu, Passeron, 2009).

Em contrapartida, há teóricos voltados a uma questão mais sociais, onde descrevem que o ganho da melhora social se dá quando há um crescimento em grupo, não de forma

individual, buscando uma melhora coletiva para que se consiga uma evolução e desenvolvimento final pessoal.

Para o teórico contemporâneo Louis Althusser (1999), a base econômica capitalista se fundamenta na exploração da mão de obra, tendo a escola um papel na formação, direcionamento e continuidade das produções capitalistas, tendo nos aparelhos ideológicos do Estado um mecanismo de manutenção da ordem social.

Um teórico que debateu a respeito do papel da educação na transformação social foi Antônio Gramsci (2001), que era contra a ideia de uma sociedade excludente, o qual pensava a Escola como aquela com o dever de atender todas classes, sem distinção, de maneira universal. Segundo o autor, deve-se buscar um ensino com mudanças de pensamentos ditos "senso comum", proporcionando a cada pessoa a possibilidade de assumirem funções de direção na sociedade, tornando as pessoas capazes de buscar um espaço na coletividade, sem nenhuma discriminação. Essa ideologia seria a que mais poderia ser inserida para o aprimoramento dos espaços para o público PcD, entretanto grande parte do sistema educacional ainda está voltado a massa de manobra das convicções capitalistas (Althusser, 1999).

Para Adorno (2022) a melhora da sociedade deve ocorrer com a fomentação um ensino voltado a criação de mentes pensantes, ou seja, proporcionar a toda a população um ensino que busque o desenvolvimento crítico e intelectual das pessoas. Um ponto interessante descrito pelo autor é de que a educação transforma mentes e cabe ao professor propor essas mudanças para ocorrer as mudanças na sociedade. Entretanto, percebe-se poucas mudanças na mentalidade do ensino especial para o público PcD, pois a grande maioria dos professores são direcionados a trabalhar somente a fomentação educacional mercadológica (Böck, Cunha, 2021) não tendo o propósito de formar uma mentalidade que possa propor ao educando uma vivência de dominação crítica social.

O Papel da Escola na Real Transformação Social

Apesar do aparato legal, as formas limitadas de como as escolas atuam na inclusão de alunos PcD's, têm levado uma parcela considerável dessa população à exclusão no tocante a formação educacional (Oliveira *et al.*, 2017). Descreve-se na literatura de que a historicidade da prática pedagógica voltada a grande maioria das disciplinas educacionais não demonstram ser inclusiva, e sim, segregadoras (Jannuzzi, 2017).

Atualmente, o processo de inclusão dos PcD's na inserção escolar é um fato

consolidado (Cunha, 2020), entretanto se nota uma continuidade no sistema educacional onde o processo de formação ainda está direcionado a manutenção da hegemonia ligada a mão de obra capitalista (Costa, Ianni, 2018; Gramsci, 2001), tendo o ideal para a formação do indivíduo a qualificação de mão de obra direcionada ao mercado de trabalho (Sobrinho, 2010), e mesmo nesse processo identificamos uma discrepância do ensino para o público PcD, desvirtuando para a simples capacitação de leitura e escrita na maioria dos casos (Camargo, Bosa, 2009; Cunha, 2020), sem a perspectiva de formação integral do cidadão, com proposito de lhe inserir em uma sociedade moderna como sendo ser pensante e modificador de seu espaço.

Segundo Gramsci (2001) a Escola busca um ensino imediatista, com intuito de capacitar o aluno para as necessidades dos grupos dominantes e mercadológicos, tendo que ser pensado o ensino para a formação ampla e intelectual do indivíduo com o objetivo de que ele faça uma mudança na sociedade. Corroborando com essa ideia de mudança no sistema formação, Adorno (2022) descreve que a sociedade capitalista suprime o individualismo através de uma hegemonia cultural e social, tornando a pessoa que não se enquadre na maioria hegemônica cada vez mais deslegitimada na sociedade, característica bem identificada na luta social das PcD's.

O processo de inclusão de alunos PcD's nas aulas implica na construção do subjetivo ao coletivo-social, isso se reflete no processo de escolarização, a qual é acrescida de perspectivas, frustações, avanços, constatações e avaliações (Oliveira *et al.*, 2017), notando que em muitas vezes o professor deve buscar ser o principal agente para que isso ocorra de forma plena e com intuito do desenvolvimento do educando. Neste contexto, são grandes os desafios dos educadores na construção de uma prática pedagógica que garanta uma educação transformadora e com ideal emancipatório da autonomia humana (Adorno, 2022), em meio aos entraves de instabilidade política, precarização da educação e o rebaixamento da formação de professores (Costa, Farias, Souza, 2019), sendo necessário investir em uma rede de diálogos de defesa e resistência em prol de uma educação crítica e com foco na emancipação do aluno.

Considerações Finais

Notamos que os pensadores liberais sempre buscam caracterizar uma necessidade de se buscar o desenvolvimento da sociedade através da formação individual, com o objetivo da melhora da mão de obra capital de maneira pessoal, tendo como resultado a evolução

financeira individual como forma de melhora e desenvolvimento social, o que nos tempos modernos ainda é muito difundido por determinados setores da sociedade.

Nesse ínterim, ao pensarmos a participação na sociedade do público PcD's, observamos que sua inclusão nos processos de formação se materializam em uma perspectiva de mera benevolência ou mesmo de forma impositiva por legislações. Isso ocorre, pois, a inclusão desse público no mercado, dada a partir da formação não interessa de forma geral ao setor produtivo, já que em tese eles não teriam como produzir da mesma maneira que as demais pessoas.

Assim, o cenário da formação voltada para PcD's se assenta em uma problemática mais geral da educação, que é a defesa e manutenção da ordem capitalista, enviesada nesse e em outros setores da sociedade.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**.5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 117-37, 2013.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; CUNHA, Chaiane Carol Alegri. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 9, n. 2, p. 04-24, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.

COSTA, M. C. S; FARIAS, M. C. G.; SOUZA. M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação De Professores No Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento – Revista de Educação** n. 10, p. 209-27, set. 2019.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zöllner. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica. Editora UFABC, 2018.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Digitaliza Conteudo, 2020.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** 1 ed. São Paulo: LTC, 2014.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica** (1961). 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, vol.2 - 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2017.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. Coleção os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

OLIVEIRA, B. D. C. *et al*. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação1. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, p. 707-26, 2017.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1223-1245, 2010

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

POR UMA EDUCAÇÃO *"DONDE QUEPAN MUCHOS MUNDOS"* – UM GIRO TERRITORIAL E POLITICAMENTE ONTOLÓGICO ÀS ESCOLAS PÚBLICAS

Ceane Andrade Simões – UFPA/UEA/ Brasil / ceane@uea.edu.br

GT 04: Educação e Diversidade social e cultural

Resumo: O presente trabalho, vinculado a uma pesquisa em andamento que tem como foco os currículos vividos e as experiências contemporâneas de diásporas em uma escola municipal de Manaus, objetiva sinalizar para a importância de um giro territorial e politicamente ontológico às escolas públicas para que possamos encontrar nelas experiências já existentes de uma educação onde caibam (e sejam bem-vindos) muitos mundos, como dimensões politico-pedagógica e filosófica das experiências produzidas em seus espaços e tempos. Buscando inspiração na consigna zapatista "Luchamos por um mundo donde quepan muchos mundos" e considerando o aporte teórico-metodológico dos estudos *com* os cotidianos escolares para compreender a Escola Municipal Prof. Waldir Garcia e seus sujeitos diaspóricos (ribeirinhos, haitianos e venezuelanos), analisamos que esta escola se torna ela mesma um território educativo em movimento para onde convergem diferentes demandas em busca de acolhimento e onde se encontram diferentes mundos que passam a ter a possibilidade de coexistir.

Palavras-chave: currículo vivido; cotidianos escolares; giro territorial.

Resumo Expandido

Como parte das reflexões provisórias de um trabalho de pesquisa em andamento que traz como foco os currículos vividos no *cruzo*[2] com as diferentes experiências contemporâneas de diásporas, em uma escola municipal de Manaus, traçamos uma "mirada" implicada com o território, para sinalizar, não por acaso, a importância do giro territorial e da emergência de ontologias políticas (Escobar, 2014) como sensibilidades necessárias ao nosso pensamento e ação no processo de compreender uma realidade escolar, para encontrar nas escolas públicas as experiências já existentes de uma educação onde caibam (e sejam bem-vindos) muitos mundos, como dimensões politico-pedagógica e filosófica das experiências produzidas em seus espaços e tempos.

Buscando inspiração na consigna zapatista "Luchamos por um mundo donde quepan muchos mundos", nos defrontamos com a seguinte questão problematizadora: imersos, imersas por condições hegemônicas monoculturais, expropriadoras e colonizadoras dos nossos modos de ser, viver, conviver e educar, como afirmar as coexistências plurais de mundos (formas de vida, saberes e lutas) que estão presentes em nossas escolas públicas? Talvez, ao friccionarmos a dura realidade de nossas escolas possamos perceber e significar a

[2] São movimentos inacabados, rasuras, atravessamento de fronteiras, nos termos propostos por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018).

complexidade das suas experiências produzidas, as quais se "refugiam" das/ou "jogam" com as imposições normativas e com a precariedade.

O senso comum moderno da escola hegemônica neoliberal normaliza em sua realização – estabelecida institucionalmente pelo Estado nacional como um direito –, a imposição de um *uni-verso:* uma única forma de versar a vida. Esse universo é, ao mesmo tempo, monocultural / monosensível / monoepistêmico / monotonal / monologal / monológico / monorelacional / monotemporal. Porém, dentro desse modelo coexistem, de maneira não hegemônica, expressões de formas não dominantes de escola e práticas educativas. Muitas dessas expressões são descredibilizadas, quando muito, e pouco percebidas por uma forma convencional de pesquisa acadêmica quando não se debruça sobre os fenômenos mais anódinos que ocorrem no cotidiano da escola e aparta as relações sociais que se entretecem no seu interior das dinâmicas que afetam os seus territórios e vice-versa.

Nesse sentido, adotamos neste trabalho os movimentos de pesquisa com os cotidianos tal como proposto Alves (2008): (i) o mergulho no cotidiano, assumindo a sua complexidade e constituindo outras formas de compreendê-lo; (ii) o *virar de ponta cabeça*, que requer perceber o limites das teorias, categorias, noções etc. que herdamos da ciência moderna; (iii) o *beber em todas as fontes*, a partir da noção de complexidade, que requer a incorporação de variadas fontes; (iv) o movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, que implica novas formas de escrever (as novas preocupações, os novos problemas, os novos fatos) e por último, mas não menos importante – ao contrário, algo que tem se tornado princípio ético central nas pesquisas *com* os cotidianos –, realizar o *Ecce Femina*, de modo a procurar explicitar que o foco da presente pesquisa toma em conta vivências, histórias, modos de vida dos sujeitos que atravessam a escola desde os seus sujeitos.

Para efeito de pensar com essas complexas relações, trazemos à baila uma escola pública municipal em Manaus com a qual temos caminhado há alguns anos – a EMEF Prof. Waldir Garcia –, que com a sua comunidade atravessada por diferentes diásporas – constituída por grupos de migrantes do Haiti, da Venezuela e de grupos sociais empobrecidos e forçados a se deslocar de seus locais de moradia na cidade – vem inventando e inventariado ações políticas de luta e resistência pela permanência qualitativa desses sujeitos na escola.

A questão "migratória" que permeia a EMEF Waldir Garcia é um dentre tantos pontos de entrada à centralidade da temática territorial que também está subjacente à educação escolar como uma prática social. Compreendendo com Arturo Escobar (2014) que o "território" é a um só tempo biofísico e epistêmico, de onde emergem formas de vida, a partir

de diferentes concepções e práticas ontológicas que se atualizam, nota-se a necessidade de uma sensibilidade que possa perceber as presenças dessas múltiplas maneiras de ser; múltiplas identidades e formas de existir; de criar e habitar mundos – todas em relação na dinâmica das relações presentes em cada território.

As diferentes diásporas que adentraram a escola nos convocam ao diálogo com as múltiplas experiências existenciais, portanto nos levam à dimensão ontológica e étnico-territorial da educação. A presença haitiana, venezuelana e de ribeirinhos na EMEF Prof. Waldir Garcia talvez possa ressaltar os elementos pluriétnicos e interculturais entretecidos na escola e ignorados na perspectiva educacional dominante. Ao mesmo tempo em que é necessário analisar criticamente todas as precárias condições sociais e econômicas que impuseram expulsões[3] e condições degradantes de vida aos diferentes grupos sociais forçados a se deslocarem de seus territórios, é importante reconhecer a pluralidade de [re]existências que passam a fazer parte da escola, *encorpadas*[4] nos/pelos seus sujeitos e valorizar o direito ao seu pertencimento comunitário. A escola nesse caso, ela mesma, se constitui como um território educativo em movimento que abrange muitas diferenças e, no seu cotidiano, pode, a partir de uma perspectiva emancipatória, acolhê-las e cuidá-las. Concordando com Escobar (2014), são novas territorialidades que estão a se constituir, novos lugares de ressignificações e de reprodução de vida.

Retomando a ideia de territórios de [re]existências e de territorialidades, importa lembrar que recriamos nossas culturas, ressignificamos nossas crenças, realizamos a reprodução de nossas vidas muitas vezes em circunstâncias bastante desfavoráveis. Por isso mesmo, considerar que os sujeitos que compõem a EMEF Prof. Waldir Garcia experimentam diferentes processos de reterritorialidades no bairro e na escola, amplia os sentidos para perceber o processo educativo e as novas apropriações que, mediadas por ele, são realizadas individual e coletivamente.

A mais notável constatação da luta política e da política como luta dessa comunidade educativa é de afirmar a escola como um campo de resistência pela reivindicação de moradia digna no bairro, território este afetado por processos de injustiça socioambiental e gentrificação. Por outro, reconhecer que este território também se caracteriza como lugar de

[3] O fenômeno das migrações forçadas e a geração de um grande contingente de refugiados, fenômeno emergente globalitário que afeta populações de nações arruinadas pela violência capitalista – mais precisamente por um capitalismo de guerra –, é sem rodeios definido pela socióloga Sáskia Sassen (2015) como expulsões. A chamada "migração internacional" anda à par de milhares de deslocados de seus territórios, em relação aos quais, diz essa pensadora, "nós os enxergamos simplesmente como migrantes, mas eles não são os migrantes: não há casa para voltar. Eles estão desabrigados, eles são refugiados de desenvolvimento econômico" (Sassen, 2015, p. 173).
[4] Na perspectiva de reconhecimento dos corpos individuais e políticos que habitam o território escolar.

recepção de grupos sociais expulsos de seus territórios nacionais de origem. Assim, diante do que temos acompanhado, esta escola se torna ela mesma em um território educativo para onde convergem diferentes demandas em busca de acolhimento e onde se encontram diferentes mundos que passam a ter a possibilidade de coexistir. Nesse caso, já não importa a centralidade inequívoca conferida por meio de um currículo oficial "de base nacional" de natureza homogeneizante, mas as tramas que vão se tecendo no cotidiano escolar ao considerar as línguas, os credos religiosos e as tradições culturais dos seus grupos sociais/étnicos. Como nesse caso, é justificável que nos debrucemos sobre essas experiências reconhecendo positivamente as movimentações realizadas pelas escolas e seus sujeitos para garantir experiências cotidianas plurais de encontro de mundos. É possível que compreendendo as suas diferenças e a razão de suas ações políticas, possamos nos abrir para as possibilidades que nelas estão sendo criadas.

Ao visibilizar as múltiplas formas de "mundificar a vida" (a *antologia política*), de acordo com Escobar (2016), o movimento mais desafiador seja o de constituir uma *prática política ontológica* nesse território, ou seja, encontrar os modos de "defender ativamente esses mundos em seus próprios termos". Em síntese: *afirmar o ser*; o *direito a um espaço para ser*; ao *exercício de ser* e de ter *uma visão própria de futuro* (Escobar, 2016).

Referências

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: DP *et alii*, 2008b. pp. 39-48.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín. Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA, 2014. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

ESCOBAR, Arturo. Territórios de diferença: a ontologia política dos "direitos ao território. In: **Territórios**, ANO 03, N06, 2016.

SASSEN, SÁSKIA. "Não é imigração, é expulsão". Entrevista. **Ponto e Vírgula** - PUC SP - No. 18 - Segundo Semestre de 2015 - p. 171-179. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/29811/20728. Acesso em: 03 ago. 2023.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

INVESTIGANDO INTERFACES ENTRE UNIVERSIDADES E ESCOLAS DO CAMPO E RURAIS NO BRASIL E NA ESPANHA: PROPOSTA DE PESQUISA

Álida Angélica Alves Leal – Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará e Universidade de Barcelona / Brasil/Barcelona / alidaufmg@gmail.com

GT 05: Políticas e Práticas de Educação do Campo e Ambiental

Resumo: O trabalho apresenta pesquisa de Estágio Pós-doutoral em andamento, cujo objetivo geral consiste em analisar relações estabelecidas entre universidades e escolas básicas no que tange à educação em contextos rurais, no que diz respeito à articulação da tríade "territórios, práticas pedagógicas e formação docente", nas regiões da Amazônia Paraense (Brasil) e Catalunha (Espanha). A pesquisa, de abordagem qualitativa, conta com realização de estudos de caso (com investigação documental, pesquisa de campo e realização de entrevistas semiestruturadas com docentes universitários e da escola básica rurais/do campo). Destacamos a identificação de distinções e alguns desafios comuns nas regiões investigadas, referentes à luta pela permanência da escola nas comunidades camponesas por meio de territorialização das/nas políticas públicas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professoras/es; Educação Básica e Superior.

Introdução

O trabalho apresenta pesquisa de Estágio Pós-doutoral em andamento intitulada "Territórios, práticas pedagógicas e formação docente: interfaces entre universidades e escolas do campo e rurais no Brasil e na Espanha". A investigação tem como objetivo geral analisar relações estabelecidas entre universidades e escolas básicas no que tange à educação em contextos rurais, particularmente no que diz respeito à articulação da tríade "territórios, práticas pedagógicas e formação docente". Busca-se identificar interfaces entre universidades e escolas do campo e rurais no Brasil e na Espanha, mais especificamente na região da Amazônia Paraense (Brasil) e na região da Catalunha (Espanha).

Os motivos pelos quais a pesquisa nos moldes aqui propostos mostra-se relevante são diversos. Um deles está relacionado à função social da universidade e da escola básica na relação com o movimento da Educação do Campo, entendidas como bens públicos e campos em permanente disputa. Concordamos com Tauchen e Devechi (2016, p.01) quando afirmam que as relações entre diferentes níveis e modalidades de ensino são ações fundamentais, "tanto pelas políticas públicas quanto pelos setores da sociedade, pois vincula-se aos processos de democratização, acesso, permanência e qualidade do ensino". Para as autoras, é preciso identificar quais atividades são capazes de contribuir para o fortalecimento das interações entre Educação Básica e Superior, identificando seus principais desafios, dificuldades e,

também, as potencialidades que emergem destas interações. As pesquisadoras entendem que escola e universidade devem ser vistas como "participantes do mesmo processo de aprendizagem, onde uma colabora com a outra na renovação dos saberes" (p.11). Neste sentido, ressaltam que, "para tanto, é preciso que haja encontros, tanto físicos quanto discursivos, pois Educação Básica e Educação Superior são níveis interdependentes" (p.09). Para as autoras, é necessário reservar "a este lugar intermediário entre ambas as instituições um papel epistemológico-pragmático (Habermas, 2004), entendido com possibilidade de alcance de níveis de aprendizagem sempre mais avançados" (p.11).

Espera-se que os estudos decorrentes do estágio doutoral contribuam para a produção científica acerca da temática da Educação dos povos do campo. A seguir, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, discussões iniciais relativas à construção de dados da pesquisa e alguns resultados/considerações finais, seguida pelas referências.

Caminhos metodológicos

A pesquisa configura-se mediante a abordagem qualitativa, que busca proporcionar uma familiaridade com o contexto de estudo, com vistas à construção de uma visão geral acerca de um determinado fato. No percurso metodológico, traçamos um "plano de fundo", de cunho exploratório, que consiste na realização de um levantamento de publicações sobre a configuração, organização e funcionamento das escolas do campo/rurais brasileiras e espanholas na atualidade, com foco em normativas legais e análises de práticas pedagógicas e ações de formação docente desenvolvidas na região da Amazônia Paraense (Brasil) e na região da Catalunha (Espanha).

Pretende-se, em seguida, realizar estudos de caso, entendidos por Yin (1994) como uma estratégia investigativa por meio da qual podemos responder questões "como" e "por que" acontece, focando em contextos da vida real de casos atuais, com produção e análise de dados. Neste sentido, serão realizadas pesquisas de campo e, também, entrevistas semiestruturadas com dois grupos de sujeitos: a) o professorado universitário especialista na investigação e na formação do professorado da Educação Básica e b) o professorado ativo e que exerce seu labor docente em escolas situadas no campo.

Quanto às pesquisas de campo e entrevistas, os critérios para seleção de espaços/ ações/experiências e sujeitos serão baseados nas localizações de instituições de ensino, inserção profissional, participação sociopolítica, entre outros, dos sujeitos participantes. Os dados produzidos durante as pesquisas de campo serão registrados em diário de pesquisa. As entrevistas serão gravadas e transcritas. Os dados serão submetidos à análise de conteúdo

categorial (Bardin, 1977). Destaca-se que a investigação não tem o propósito de realização de uma análise na perspectiva de um estudo comparado. O Estágio Pós-Doutoral está compreendido entre agosto de 2023 e julho de 2024, perfazendo doze meses de trabalho.

Discussão de dados

Como política pública, a Educação do Campo é recente no Brasil, tendo iniciado seu percurso com políticas desenvolvidas no contexto de governos democráticos (especialmente entre 2005 e 2012), período em que foram criados e lançados programas de fomento direcionados para a formação inicial e continuada de educadores/as do campo. É neste contexto de fortalecimento e reconhecimento dos povos do campo em suas especificidades, com suas culturas e demarcações de suas identidades, que surgem Programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo); em oposição aos Programas que, até então, estavam vigentes, relacionados à chamada Educação Rural (Antunes-Rocha e Carvalho, 2015).

A Educação do Campo é constituída por um conjunto de princípios, conceitos e práticas que pautam as esferas governamentais quanto a um projeto educacional que dialoga com as demandas de um grupo social historicamente invisibilizado e subalternizado, que luta para construir processos que garantam a produção e reprodução de suas vidas como camponeses. Molina (2009) sinaliza que, desde o início do movimento, universidades mostram-se presentes e em relação com a escola, seja na construção de políticas públicas, seja na geração de práticas, seja na luta. A título de exemplo, a autora sinaliza que o percurso da Educação do Campo no Brasil vem provocando o espaço acadêmico quanto à produção de conhecimentos. A autora indica que temas de pesquisa como o protagonismo dos movimentos sociais na luta pela educação dos povos do campo, as territorialidades das experiências educativas camponesas nos espaços extraescolares, a pedagogia da alternância como proposta de organização dos tempos e espaços escolares, as implicações da nucleação de escolas do campo, dentre outros, estão engendrando a consolidação da Educação do Campo como área de conhecimento em notável crescimento no país. Neste percurso, questões diversas relativas às interações que se estabelecem entre universidade e escola básica foram, cada vez mais, assumindo centralidade nas discussões.

Tal como indicam Tauchen e Devechi (2016), reivindicações de aproximação e interação entre os diferentes níveis e modalidades são aspectos recorrentes quando se trata do

tema concernente à relação entre Educação Básica e Superior. Preocupações e críticas são constantes no que diz respeito a "discussões em torno da efetividade das atividades universitárias, sobre a qualidade do ensino, tanto o universitário quanto o realizado nas escolas, sobre a centralização e burocratização dos processos de gestão educacional, sobre a falta de colaboração das escolas no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas" (p.01). Também se nota sinalizações, por parte das escolas, que apontam a "falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade, a forma como os estágios são realizados, a descontinuidade das ações e a ausência de colaboração prática para a mediação das situações de ensino" (p.01). Neste sentido, diversas perguntas emergem na pesquisa aqui proposta: afinal, como se caracterizam estas relações no contexto das ações voltadas para os povos do campo, particularmente em relação à formação docente? Relações de hierarquização e/ou subordinação são percebidas na relação entre universidade e escola? Quais tensões e alianças se interpõem nestas interações? Estratégias são adotadas para intensificar a comunicação? Qual o lugar dos movimentos de luta pela Educação do Campo nesta relação?

Tendo isto em vista, nesta investigação, indagamos como universidade e escolas rurais/do campo se inter-relacionam – pensando nos conflitos, alianças, embates, tensões, reciprocidades e resistências que se instauram em seus (des)encontros. Entendemos que um estudo desta natureza, que visa colocar duas realidades em perspectiva – da universidade e da escola básica –, pode permitir entender algumas dimensões desta relação sob diferentes óticas. Tecer reflexões a partir de regiões e países com diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social pode, por sua vez, trazer possíveis contribuições para encaminhamentos de propostas e visualização de interconexões de diferentes ordens, contribuindo para adensar a discussão proposta.

Sobre a realização da investigação no estado do Pará/Brasil e na região da Catalunha/ Espanha, a partir de estudos realizados por Hage (2010) e Antunes-Rocha e Carvalho (2015), no Brasil, e Silva (2009), Boix (2019) e Boix e Buscà (2020), sobre a Espanha, com foco na Catalunha; identificamos algumas distinções e, também, semelhanças entre ambos quanto à situação das escolas do campo/rurais. Por um lado, há distinções importantes e que devem ser analisadas, como condições de infraestrutura, legislação e opções político- pedagógicas de âmbito local/regional (como, por exemplo, em relação à multisseriação). Por outro lado, há desafios comuns enfrentados por ambos os países/regiões, embora com e desdobramentos distintos: dicotomia entre a escola situada no espaço rural e a escola urbana, escassa formação inicial e continuada específica de docentes para o trabalho em escolas situadas no campo,

além do número relativamente reduzido de projetos educativos consolidados que visem atender as demandas de grupos e territórios rurais, somado ao reduzido número de docentes que optam por trabalhar em escolas rurais.

Martins, Rocha e Tomás (2023) identificam quatro importantes pontos de contato entre Brasil e Espanha no que tange às escolas do campo/rurais, a saber: a) "resgate e a importância histórica da escola como elemento estruturante do território", b) luta para existência e manutenção da escola, c) questões relativas às políticas públicas, por meio da incorporação de elementos relativos a demandas apresentadas pelos/as professores/as das escolas situadas em áreas rurais quanto à participação da comunidade nos processos educativos e d) "importância da construção das redes (rede de movimentos e rede de educadores)" que visam à criação de "espaços de intercâmbios, de diálogo e pautas conjuntas para a consolidação da escola rural/campo como lugar de produção de conhecimento, de vivência, de projetos e aprendizados" (p.34-36).

Conclusões

Sobre as regiões pesquisadas, a Amazônia Paraense (Brasil) e a Catalunha (Espanha), identifica-se que experiências registradas e discutidas, respectivamente, por Hage e Corrêa (2019) e por Martins, Rocha e Tomás (2023), sinalizam a luta de sujeitos que se organizam e defendem, de forma coletiva, a construção de políticas de educação que visam à sustentação do direito dos povos do campo à escola que dialogue com suas identidades e modos de vida. Neste sentido, destacamos o desafio comum referente à luta pela permanência da escola nas comunidades camponesas por meio de territorialização das/nas políticas públicas. Temos por hipótese que este aspecto, somado a outros, pode incidir sobre as relações entre Educação Básica e Superior, de modo a fortalecer culturas profissionais colaborativas e avanços na discussão sobre o direito à educação, na perspectiva de pensar as especificidades e demandas dos povos do campo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. S. (orgs). **Caderno II Educação do Campo:** histórico, princípios, conceitos e práticas. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2015.

BARDIN, Laurence**.** ***Análise*** **de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977

BOIX, R. **Currículo e Escola Rural Na Catalônia**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 39–47, 2019.

BOIX, R., y BUSCÀ, F. **Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana**

para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(2), 115-133, 2020.

HAGE, S. M.. A **Multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo, 2010. Disponível em: www.faced.br/educampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage. Acesso em: 11 set. 2023

MARTINS, M.F.A., ROCHA, E.N., TOMÁS, R.B.. **Práticas pedagógicas em territórios rurais:** aproximações entre as escolas do campo no Brasil e escolas rurais na Catalunha/Espanha. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 91, Nº. 1, 2023. pp. 23-37.

MOLINA, M.C.. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C. (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010.

SILVA, I. C. S**.. Catalunha – uma educação que promove a dignidade do povo campesino.** Vamos construir a nossa?. 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/Minas Gerais, 2009. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-5223-int.pdf, Acesso em: 16 abr. 2023

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V. **Interações entre a universidade e a educação básica**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 527–538, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article /view/8572. Acesso em: 25 jun. 2023.

POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO, NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TERRITÓRIOS RURAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Maria do Socorro Dias Pinheiro – UFPA / Brasil / sdias@ufpa.br
Carlos Nazareno F. Borges - UFPA / Brasil / cnazareno@ufpa.br
Maria Juliete Gonçalves Pinto – UFPA / Brasil / pintomariajuliete@gmail.com

GT 05: Políticas e Práticas de Educação do Campo e Ambiental

Resumo: O texto em tela, tem como objetivo analisar a política de organização de ensino na segunda fase do ensino fundamental, a partir dos territórios rurais da Amazônia paraense. O estudo versa saber: como se configura a política de organização do ensino, nos anos finais do ensino fundamental de territórios rurais paraense? Empregou-se como metodologia a pesquisa participante, substanciada pela observação participante, entrevistas semiestruturada e análises dos dados fundamentou-se no referencial bibliográfico oriundo do estado do conhecimento e das análises das falas significativas. Como resultados se constata a precarização da escola do campo e a organização do ensino por meio da seriação anual, Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME e a multisseriação nas que atendem à demanda. Mas, há, alternativas diferentes em circulação no Pará, que podem ser experimentadas pelas redes.

Palavras-chave: Política; Organização de Ensino; Anos Finais; Território Rurais; Pará.

Ideias Introdutórias

Os territórios rurais da Amazônia Paraense, se configuram pela diversidade de povos que se situam em diferentes territórios. E, nestes espaços constroem uma relação cultural intrínseca, rica de saberes e conhecimentos que garantem a estes sujeitos sociais, viver e trabalhar em plena relação com biodiversidade natural dos seus territórios, sejam estes de contextos ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, agricultores e indígenas, dentre outros. No entanto, apesar das experiências culturais apreendidas no lugar onde residem, na maioria dos territórios rurais não há acesso as políticas públicas e quando parte destas se fazem presentes se dá de forma precarizada. Nesse métier de precarização, se encontra a política de educação ofertada nos diversos territórios camponeses paraenses.

Nos intriga identificar por intermédio dos nossos estudos, a oferta de uma educação com estrutura física mínima, precarizada pela ausência de um espaço próprio para o ensino. Muitas escolas continuam funcionando em casas alugadas, barracões comunitários e igrejas. Umas, são apenas uma barraca de quatro esteios, cobertos de palhas; boa parte, funcionam em salas com chão de barro batido, carteiras velhas e quebradas, sem livros didáticos suficientes para os que frequentam a escolas, sem água potável, sanitários e fossas, com ausência de espaços, disponíveis e apropriados para armazenar e para fazer a merenda escolar; escolas, onde a professora é responsável pelo ensino e outras atribuições, pois esta faz: a merenda,

higieniza o ambiente e todos os materiais de uso diário.

Visualiza-se que, a maioria das escolas se voltam para oferta dos anos iniciais do ensino fundamental. E o que acontece depois de concluírem essa fase do ensino fundamental? De acordo com Pinheiro (2021), parte dos adolescentes saem de sua localidade para estudar. Por que, isso acontece? Dentre outros fatores, pela não oferta de toda educação básica no local onde residem. E, quando se dá a oferta na comunidade ocorre com a rotatividade docente. Há municípios no qual, o professor vive na comunidade e lecionam conforme disciplinas específicas de sua formação. E, existem os que assumem o ensino de toda ou parte das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, no formato da multisseriação.

Frente aos fatos expostos, nos indagamos: *como se configura a política de organização do ensino, nos anos finais do ensino fundamental de territórios rurais paraense?* Para este propósito, demarcamos como objetivo geral: analisar a política de organização de ensino na segunda fase do ensino fundamental, a partir dos territórios rurais da Amazônia paraense. E, como objetivos específicos destacamos: identificar a materialização dos anos finais do ensino fundamental em territórios rurais paraense; refletir a respeito da política de organização do ensino, vem se constituindo na educação dos povos do campo. As argumentações levaram a estruturação do texto, em tópicos assim descritos: a materialização dos anos finais do ensino fundamental em territórios rurais paraense; a política de organização do ensino, no contexto da educação do campo. Acrescenta-se que o texto, se originou da tese de doutoramento e dois projetos de pesquisa PIBIC/Prodoutor – 2021/2022, e PIBIC/Prodoutor-renovação -2022/2023.

Metodologia

O estudo se insere em uma abordagem de cunho qualitativa, que na visão de Minayo, (2011, p. 2), pode influenciar o pesquisador olhar um dado objeto para “compreender, interpretar e dialetizar”. De fato, desde o momento que iniciamos a investigação da temática enveredamos por estas matrizes verbais, para tentar ver, se era possível compreender, para interpretar e movimentar os dados.

Para o desencadeamento desse processo, nos apropriamos dos fundamentos dirimidos pela pesquisa participante, que na concepção de Marconi e Lakatos (2003, p. 187), “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

Envolvemo-nos com técnicas de pesquisas que possibilitaram realizar a observação participante, entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com sujeitos sociais de quatro escolas do campo, e representantes das respectivas secretarias municipais de educação, localizadas em três municípios do território paraense.

Para registrar os achados da pesquisa, nos apropriamos de: um caderno de anotações para uso da observação participante. E para organizar as entrevistas, realizou-se os agendamentos em dias e locais definidos pelos participantes, conversamos sobre os termos de consentimento e assinatura do documento e para efetivação da técnica, utilizamos o aplicativo do gravador de voz do aparelho de celular.

As análises se processaram a partir do referencial bibliográfico trazido pelo estado do conhecimento e a interpretação crítica da observação e das falas significativas advindas das entrevistas, encaminhando para as reflexões que geraram a discussão dos dados e resultados da pesquisa.

A materialização dos anos finais do Ensino Fundamental, em Territórios Rurais Paraense

Registros históricos revelam que por muito tempo, a educação escolar no Brasil, era privilégio de alguns, pertencentes as elites sociais branca, de origem portuguesa. Não é de se estranhar, que uma sociedade sob o domínio de uma burguesia "agrária, industrial ou financeira, tradicional ou moderna" (Arroyo, 2003, p. 17) que dominou os territórios, dizimou milhares de povos originais e ainda trouxe do continente africano, diversos povos para um regime escravocrata, fosse em pouco tempo, modificar sua forma de pensar sobre os dominados e torná-los conhecedores do universo da leitura e da escrita.

E na opinião de Canário (2008), quando o acesso as primeiras letras são concedidas aos brasileiros de forma massificada, ocorre por uma necessidade da burguesia capitalista que necessitava de trabalhadores para indústria, que minimamente soubessem ler, escrever e contar. Nas expressões do autor:

> Paradoxalmente, ao mesmo tempo que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que é submetida, é percepcionada como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades (Canário, 2008, p. 76).

Nota-se nas reflexões expostas, como se processou a democratização do acesso a escola. A escola tornou-se menos elitista, ou seja, ela não chega para a classe trabalhadora,

nos moldes anteriormente ofertada para os filhos da classe dominante. É notório sua alusão as pertinentes críticas feitas por Althusser, ao categorizar a educação escolar como um instrumento de transmissão da ideologia de mundo, de um Estado, dominantemente capitalista.

O Estado se revela como promissor de uma violência disfarçada, fora da senzala, para a violência simbólica, que se reconstituí no chão da fábrica, no universo do mundo do trabalho, em uma educação escolar responsável pela continuidade da opressão e da reprodução das desigualdades sociais. O acesso a escola se dá, na visão de Paulo Freire (1987), a partir dos princípios reprodutivistas que ignoram a visão de mundo do outro.

Os indígenas, negros, pequenos agricultores e outros sujeitos pertencentes as camadas populares do Brasil de outrora, lhes são negados discutir, estudar na escola, seus conceitos e suas matrizes históricos culturais por longos anos. E ainda, no atual cenário, em que se começa a reconhecer pelo processo de legalização, os saberes e conhecimentos dessas ancestralidades historicamente negados e colocados à margem, ainda assim, observa-se que educação escolar deixa para depois ou ignora os processos de formação de identidades histórico-culturais dos diferentes povos que continuem atualmente a nação brasileira, dentre os quais se encontram na sua diversidade, os pertencentes aos territórios rurais da Amazônia paraense. Justifica-se estas argumentações, pelas falas dos entrevistados, quando dizem:

> A escola foi os moradores que fizeram. Um deu o terreno, outro deu a madeira, tiraram as tábuas e construíram a escola. Não deu para fazer o piso. A prefeitura paga dois professores para a gente ter direito a escola aqui pro nossos filhos do 6º ao 9º ano. Mas tem uma coisa, os materiais como, cadeira e mesa quando chega para escola da zona rural, é aquele material, que a escola da cidade trocou, não quer mais. Entende? O mesmo acontece com os livros didáticos (Entrevista, Pedro).

> A gente muitas vezes, vive daquilo que a escola da cidade não quer. Se você olhar bem, não tem sequer livro para cada aluno. As cadeiras estão velhas e moles. Só com apoio dos pais, é que as cadeiras são reforçadas. A gente retelha, pinta e cuida da escola. É assim que funciona. Você viu? A merenda, é feita por uma mãe, ou pela professora. Não temos funcionário para esse serviço na escola. Ou a gente faz alguma coisa, ou eles ficam sem merenda (Entrevista, Marta).

Ao analisarmos as entrevistas, identificamos a visão de mundo daqueles que sentem no dia a dia, as contradições de uma política de direito que é obrigação do Estado, sendo assumida pelas famílias como a construção escola. Dois professores com formação em pedagogia, trabalham com todas as disciplinas que compõe a matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental.

Outro fator, que caracteriza descaso, desatenção, é ausência de materiais ou repasse de produtos insuficientes a demanda, ou descartados por uma escola urbana. O piso da sala,

com chão de barro batido ou cimento quebrado etc. coloca os estudantes do campo em situação de desigualdade educacional. Isso nos faz concordar com as críticas pertinentes do Arroyo (s.a., p. 17) quando retrata: "Perpetuar a situação de pobreza desses coletivos tem sido, ao longo de nossa história social e política, a forma mais brutal de fazê-los permanecer nessa condição de inferiores, oprimidos, em desigualdade de acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos".

Os oprimidos, os desiguais permanecem em situação de desigualdade educacional quando se materializa em território camponês, uma escola com os desafios e contradições elencadas. E, a duras penas, a comunidade participa desse processo porque compreendem e valorizam uma política de direito que, lamentavelmente se perfaz, à custa da perpetuação de uma pobreza vivenciada por constantes precarizações escolares, colocando educandos e educadores em situação deplorável de opressão, frente as políticas públicas de direitos constitucionalizadas pela nação brasileira.

A Política de Organização do Ensino, no Contexto da Educação do Campo

Quanto a política de organização do ensino, fundamentamo-nos inicialmente, na Lei de Diretrizes da Educação Nacional, 9394/1996 que assim, trata:

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 2020, p. 17).

O artigo recomenda, como deve se organizar a educação básica nas redes de ensino estadual e municipal. Neste caso, as escolas de referência do nosso estudo pertencem aos municípios de Cametá, Pacajá e Igarapé Miri. Nelas identificou-se diferentes formas de organização do ensino, nos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, o primeiro ciclo de estudo sobre o assunto, ocorreu entre 2017 e 2021, com dificuldades para encontrar via estado do conhecimento estudos sobre organização do ensino, nos anos finais do ensino fundamental. No entanto, a pesquisa nos territórios rurais desencadeou elementos cruciais de organização. Identificamos que maioria das escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental de Pacajá, tem como marco de organização do ensino, a multisseriação.

Em Igarapé Miri, se constatou como organização de ensino, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) para os territórios ribeirinhos e demais localidades rurais, as séries anuais, que de acordo com Pinheiro (2021, p. 236), "a seriação é responsável

por organizar os educandos por turmas, séries e anos escolares, adotando as grades curriculares com os conteúdos estabelecidos para cada ano de ensino". Em Cametá, se contatou a última forma de organização de Igarapé Miri, na continuidade da pesquisa em 2022 e 2023, em escolas ribeirinhas, de vilas e estradas, ou áreas de terra firme, da educação do campo.

Considerações

Os anos finais, compõe a segunda fase do ensino fundamental. É obrigatória sua oferta. No entanto, essa política não se encontra presente na maioria dos territórios rurais participantes da pesquisa. Devido essa situação, os estudantes saem para estudar fora de sua comunidade para cursarem em vilas ou em outras localidades rurais, sendo que para alguns a única opção para cursar essa fase, é a saída para as cidades.

E a oferta contínua desta fase do ensino fundamental em alguns municípios, são de péssima qualidade devido as condições estruturais e pedagógicas que persistem na educação do campo, e ainda, pela perpetuação de formas de organização de ensino que vem se mantendo mediante os dados, em que se avalia como proposta excludente, pois tratam os povos do campo como desigual. É preciso pensar outras alternativas, umas em voga no Pará, como as experiências trazidas pelas Casas Familiares Rurais, EFAS, dentre outras.

Referências

ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: ISBN: 1500358- 9. Edições Loyola, 2003.

_____, Miguel G. **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo Introdutório. Brasília, DF: MEC, s.a.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das "promessas" às "incertezas". Educação** Unisinos, v. 12, n. 2, maio e agosto, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 17(3): 621-626, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf Acesso em: 26 de out. 2023.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Os anos finais do ensino fundamental em territórios**

rurais da Amazônia paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento, 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará - UFPA. Universidade Federal do Pará, 2021.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Jerry Wendell Rocha Salazar- UFPA/ Brasil / jerry.salazar@iced.ufpa.br
Salomão Mufarrej Hage - UFPA/ Brasil / salomao_hage@yahoo.com.br

GT 05: Políticas e Práticas de Educação do Campo e Ambiental

Resumo: O presente estudo analisa alguns fatores históricos e políticos que orbitam o debate sobre políticas públicas e educação do campo em articulação com a Base Nacional Comum Curricular. Utilizamos uma abordagem epistemológica fundamentada nos estudos críticos e ancorada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Para essa análise além de debruçarmos no estudo da BNCC de 2018, analisamos Diretrizes, Resoluções e Decretos relacionados à Educação do Campo. As conclusões obtidas revelam que as concepções e princípios entre a BNCC e a Educação do Campo são profundamente discrepantes. O Movimento de Educação do Campo se opõe a um modelo educacional simplificador, orientado para aspectos técnicos e vinculado estritamente ao mercado de trabalho, conforme plasmado na BNCC.

Palavras-chave: Educação do campo; Políticas públicas, movimentos sociais

Introdução

A percepção e os discursos em relação ao homem e à cultura rural tradicionalmente têm sido influenciados por representações visuais que tendem a estigmatizar, estereotipar e separar as identidades e subjetividades do ambiente rural. Uma interpretação possível para esse fenômeno, embora não seja a única, está relacionada às fronteiras sólidas que existem entre o espaço urbano e o espaço rural. Essas fronteiras são delineadas por construções culturais predominantes na vida urbana, as quais se manifestam de diversas maneiras e têm diferentes impactos na sociedade.

A construção e fortalecimento do sistema educacional no Brasil estão fundamentados em um modelo urbano. Conforme apontado por Arroyo (2007), existe uma concepção idealizada da cidade como o lugar primordial da civilização, uma representação da interligação entre os âmbitos político, cultural e educacional

> [...], a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros (Arroyo, 2007, p. 159).

A submissão do campo ao paradigma urbano teve impactos visíveis na evolução do sistema de ensino brasileiro. Ao examinar a história da educação nas áreas rurais do Brasil,

compartilhamos a perspectiva de Arroyo (2004) de que a escola nas zonas rurais foi considerada uma parte negligenciada do sistema educacional do país. Como resultado, a população rural foi privada do acesso aos avanços que ocorreram nas últimas duas décadas, incluindo o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica, como apontado por Leite (1999).

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação políticoideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (Leite, 1999, p.14).

Historicamente, a educação no contexto rural do Brasil não foi uma prioridade para a ação planejada e institucionalizada do Estado, privando a população do campo, especialmente a classe trabalhadora, do acesso a políticas e serviços públicos em geral. Esse cenário desencadeou o significativo êxodo rural observado a partir da década de 1950, resultante de dois fenômenos distintos: expulsão e atração. A expulsão no contexto brasileiro ocorreu devido à modernização do campo, que beneficiou principalmente os grandes latifundiários, negligenciando os agricultores familiares. Por outro lado, a atração exercida pelas cidades no processo de industrialização muitas vezes apresentava uma imagem idealizada, que não correspondia à realidade enfrentada pelos trabalhadores rurais.

Examinando a Lei nº 5.692/1971, Leite (1999) argumenta que a educação rural não recebeu ênfase ou destaque, mas, ao contrário, perdeu sua identidade. De acordo com o autor, desde 1960, a educação rural tem sido incorporada em programas educacionais conduzidos pelo Ministério e pelos Conselhos de Educação, sem, no entanto, estabelecer uma filosofia ou política educacional específica para as áreas rurais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu projeto de forma

Iniciamos nossa análise da BNCC com a seguinte indagação: é fundamental estabelecer uma base curricular comum em nível nacional? Essa pergunta é de grande relevância, não apenas em termos do arcabouço legal da educação no Brasil, mas também relacionada às concepções de educação, desenvolvimento curricular e formação. Portanto, é crucial compreender os propósitos e intenções delineados neste documento, com o objetivo de desvendar as influências das entidades sociais que contribuíram para sua elaboração, bem como compreender qual modelo de formação se busca promover por meio deste currículo.

No que diz respeito ao ordenamento jurídico, a versão final da BNCC (Base Nacional

Comum Curricular) de 2018 apresenta os fundamentos legais que embasam a criação de uma base educacional nacional unificada. Para isso, faz referência aos artigos 205 e 210 da Constituição Federal de 1988. O Artigo 205 aborda o reconhecimento da educação como um direito fundamental compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. Por sua vez, o Artigo 210 trata da necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo assim uma formação básica comum e respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. (Brasil, 1988).

Seguindo a explanação das bases legais, o texto menciona os Artigos 9 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), que estipulam a responsabilidade da União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na definição das competências e orientações para a educação básica. Conforme estabelecido pelo Artigo 26 da LDB, é exigida a existência de uma base nacional comum e uma parte diversificada.

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Neste artigo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aborda o debate entre a base nacional comum e a parte diversificada. Esse debate se torna o principal ponto de tensão na formulação dos currículos escolares, juntamente com a questão da função do currículo único promovido pela BNCC. Isso se reflete nas políticas de formação de professores, no desenvolvimento de materiais didáticos e nos requisitos de financiamento impostos às redes municipais e escolas que devem aderir a essa política curricular.

Além disso, o documento faz menção ao Plano Nacional de Educação, que definiu metas e estratégias relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais precisamente as metas 2, 3, 7 e 15 do Plano Nacional de Educação de 2014. A última legislação mencionada no documento que está associada à BNCC é a reforma do Ensino Médio, que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e é importante destacar que essa Lei foi desenvolvida paralelamente à BNCC.

Vale destacar que este texto não tem a intenção de traçar a história da criação do documento, que teve início em 2014 e foi aprovado em sua versão final em 2018. O debate sobre o processo de elaboração já foi abordado por Moura (2018), Ferretti (2017), Aguiar e Dourado (2018). As análises realizadas por esses autores criticam a elaboração do documento, em primeiro lugar, devido à sua superficialidade; em segundo lugar, devido à ausência da

participação dos trabalhadores da educação e, principalmente, devido à sua natureza impositiva.

Assim, as justificativas legais apresentadas para a elaboração da BNCC têm sua coerência parcial. O ordenamento jurídico respalda a criação de uma base nacional, porém não no formato atualmente proposto. Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quanto no Plano Nacional de Educação (PNE), não se defende uma base com um detalhamento de conteúdos a serem debatidos e discutidos em todas as escolas. A base está relacionada à obrigatoriedade de incluir componentes curriculares e conhecimentos científicos das diversas áreas de conhecimento que as escolas devem abordar, mas não à hierarquização dos conteúdos, como a BNCC atualmente estabelece.

No contexto da avaliação da formulação de políticas públicas, Sena (2019, p.19) destaca quatro princípios essenciais que precisam ser considerados ao desenvolver uma estrutura curricular, a fim de garantir a proteção dos direitos conquistados, promover a participação ativa de diversos grupos de indivíduos e fortalecer a democracia.

Na análise referente à construção de políticas públicas, de acordo com Sena (2019, p.19), são apresentados quatro princípios que devem ser seguidos ao desenvolver uma base curricular. Esses princípios visam garantir a preservação dos direitos adquiridos, a participação ativa de diversos atores envolvidos e a consolidação da democracia, juntamente com o reforço do financiamento público em instituições de ensino públicas, além da integração da formação com as demandas do mercado de trabalho e da cultura.

Segundo Adrião e Peroni (2017, p. 49), a aproximação entre autoridades governamentais e entidades privadas destaca a predominância da gestão corporativa na esfera pública. Eles enfatizam que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exemplifica de maneira notável essa apropriação da gestão educacional. Nesse contexto, pesquisadores têm observado o aumento da influência das empresas na formulação de políticas educacionais, particularmente no desenvolvimento de políticas curriculares. Essa influência do setor empresarial no âmbito público se intensificou após os eventos relacionados ao impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016.

Conclusões

O debate acerca das diversas concepções e princípios relacionados à educação no contexto das escolas rurais, em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não se limita apenas a aspectos conceituais. Na verdade, está intrinsecamente ligado à própria

sobrevivência das instituições de ensino situadas em áreas rurais. Em seu trabalho, Vendramini (2015) levanta uma questão fundamental: qual será o destino das escolas rurais? Este questionamento ganha extrema relevância, especialmente considerando a tendência de fechamento de escolas nas áreas rurais, a redução de recursos destinados a essas instituições e a implementação de programas e projetos que restringem o acesso ao conhecimento sistematizado.

Em seu trabalho de 2015, Vendramini realiza uma análise aprofundada dos elementos sociais, políticos e econômicos que permeiam o cenário rural brasileiro. Ele enfatiza que o destino das escolas localizadas no campo está intrinsecamente ligado ao porvir dessa região, a qual se encontra em um processo contínuo de urbanização e transformações, em grande medida motivado pelo predominante modelo capitalista. Isso resulta na migração de uma parcela significativa da população.

Assim, a luta dos movimentos sociais e dos educadores rurais pela implementação de escolas se tornou crucial na abordagem dos desafios políticos, econômicos e sociais existentes. A promoção de uma educação pública e gratuita, assegurando o acesso ao conhecimento científico, é essencial para enfrentar as questões reais enfrentadas nas áreas rurais. Isso ocorre devido à falta de infraestrutura nas escolas, à ausência de bibliotecas e, em alguns casos, à falta de eletricidade. Como resultado da carência de políticas educacionais, a taxa de analfabetismo nas áreas rurais é três vezes superior à urbana, com níveis significativos de repetência, abandono escolar e defasagem idade-série (Dieese, 2011).

Portanto, os estudos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o domínio da Educação do Campo, juntamente com as práticas educacionais relacionadas a esse contexto, revelam que as concepções e princípios subjacentes são fundamentalmente distintos. Assim, os educadores que trabalham nas escolas rurais enfrentam uma tarefa de suma importância, que consiste em desenvolver projetos e estratégias de resistência contra uma formação que restringe e adapta de maneira inadequada os conhecimentos científicos para os estudantes que vivem no campo. Para isso, é imperativo promover a defesa do direito à educação, à aquisição de conhecimento e ao trabalho como elementos essenciais na produção da vida humana.

Referências

ARROYO, M. G; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Caderno CEDES,

Campinas, vol.27, n.72, mai/ago 2007.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas.[Livro Eletrônico].–Recife: ANPAE, 2018.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In.: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico].–Recife: ANPAE,2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. http://www.planalto.gov.br. Acesso em 01 nov. de 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB** (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 2023.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. DIEESE. **Estatísticas do meio rural 2010-2011**. 4. ed. Brasília, MDA, 2011.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.**Estudos avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC. **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

INFÂNCIA OITOCENTISTA NO CONTO "O CRIME DO TAPUIO" DE JOSÉ VERÍSSIMO

Rodrigo Moura Queiroz – UFPA/rodrigaoqueiroz@gmail.com
Érica de Sousa Peres – UFPA/ericaperes_22@yahoo.com.br
Laura Maria da Silva Araújo Alves – UFPA/laura_alvez@uol.com.br

GT6: História e Filosofia da educação

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de analisar como se estruturou o discurso ideológico sobre infância no conto *O crime do Tapuio* de José Veríssimo na Amazônia oitocentista. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada com base em um texto literário, ancorada nas ideias de discurso ideológico de Bakhtin. Os resultados apontam que a sociedade oitocentista amazônida aceitava passivamente a ideia de explorar crianças desvalidas em diversos trabalhos, especialmente meninas no serviço doméstico. Desta forma, elas ficavam sujeitas a prática dos castigos e maus-tratos, enquanto muitos acreditavam que isso constituía uma forma aceitável e até elogiável de educação.

Palavras- chave: Criança; Infância oitocentista; José Veríssimo.

Introdução

José Veríssimo (1857-1916) é um intelectual que nasceu no Pará, na Vila de Óbidos e viveu a infância entre Manaus e Belém, aos 12 anos mudou-se para o Rio de Janeiro e aos 19 anos, por motivo de saúde, voltou a cidade de Belém, onde iniciou suas atividades profissionais no jornal *O Liberal do Pará*, além contribuir com muitos outros periódicos. Aos 21 anos publicou seu primeiro livro, que foi uma reunião de contos anteriormente estampadas nas páginas desses jornais.

Por muito tempo Veríssimo foi lembrado principalmente por sua produção enquanto crítico literário e historiador da literatura brasileira. De acordo com Bezerra Neto (1999), muitos dos biógrafos, memorialistas, teóricos, críticos literários, historiadores, antropólogos e cientistas sociais que trataram da obra de Veríssimo, consideravam os primeiros livros e ensaios marcadamente etnográficos como obras imaturas ou menores em sua vasta biobibliografia.

No contexto das publicações realizadas nesta fase inicial de retorno ao Pará, é que Veríssimo apresenta ao público o conto *O Crime do Tapuio*, objeto de análise neste trabalho. Este texto fez parte da coletânea de contos intitulada *Scenas da Vida Amazônica* (1886), que inclui também outras narrativas como *O Boto, O Voluntário da Pátria* e *A Sorte de Vicentina* e mais outras seis narrativas que o autor intitulou de esbocetos: *O Serão, A Lavadeira, O Lundum, Indo para a seringa, Voltando da seringa* e *A mameluca.*

Ao longo de todas as narrativas do livro, aparecem referências à infância. No entanto, em *O Crime do Tapuio,* a figura da criança não apenas desempenha o papel de protagonista da

narrativa, mas são descritas mais detalhadamente nuances sobre um tipo de infância. Por esta razão, este trabalho objetiva compreender como se estruturou o discurso ideológico sobre infância no conto *O crime do Tapuio* de José Veríssimo na Amazônia oitocentista.

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada com base em um conto da literatura paraense. A fonte documental é o conto *O crime do tapuio*, compreendido como um registro escrito em um contexto histórico específico. Entende-se que o conto é um gênero literário carregado de representações do mundo real, uma vez que, é dado ao autor-narrador o direito de representar e significar marcas do contexto social e das culturas humanas. Para André Cellard (2012), o documento escrito, como o conto em análise, é uma fonte inestimável para pesquisadoras e pesquisadores nas ciências sociais, sendo insubstituível na reconstrução de períodos distantes, já que é uma fonte de vestígios da atividade humana. No caso do conto em análise é possível afirmar que José Veríssimo criou personagens, fatos e acontecimentos a partir do seu mundo real que se materializou na Amazônia oitocentista.

O conto é uma narrativa que se divide em três momentos. Inicialmente, o narrador destaca a maldade de Bertrana e o sofrimento de Benedita. Na segunda parte, a ênfase se volta para a relação entre José Tapuio e a menina. Por fim, a terceira parte concentra-se no julgamento de José Tapuio por suposto estupro e assassinato da criança. Para este trabalho, a análise do conto se concentrará na primeira parte da narrativa.

Discussão dos dados

O conto *O Crime do Tapuio* de José Verissimo apresenta uma das facetas do trabalho doméstico na região amazônica, onde crianças eram entregues, muitas vezes sob a promessa de melhores condições de vida, para outras famílias e acabavam sendo exploradas e maltratadas nessas casas que prometiam protege-las.

Ivone dos Santos Veloso (2018) cunha o termo *menina-presente* para a nossa protagonista, pois logo no início do conto, o narrador descreve que “mal completara Benedita os sete anos, quando os pais, uns pobres caboclos do Trombetas, deram-na ao Felipe Arauacu, seu padrinho de batismo, que a pedira e a fizera dela presente a sogra” (Veríssimo, 2013, p. 63).

A partir da narrativa, é possível supor a condição precária em que vive a família de Benedita. Não há muitos detalhes sobre a situação financeira de seus pais, mas é possível supor que não eram boas, dado o fato de entregarem a filha ao padrinho, sugerindo que provavelmente tinham outras crianças para sustentar, por isso, “Com pouco mais de sete anos, deram-na seus pais ao padrinho, que a pedira prometendo seria tratada como filha” (Veríssimo, 2013, p. 69).

Bezerra Neto (1999) investigou a concepção de mestiçagem de Veríssimo na Amazônia. O autor destaca que Veríssimo fundamentou seu pensamento na perspectiva naturalista, evolucionista e positivista. Portanto, Veríssimo caracterizou as famílias indígenas, tapuias e mestiças como promíscuas, devido à falta de moralidade e pudor em seu seio. Essa caracterização era agravada pelo desmantelamento dos grupos familiares tapuios e mestiços causado pelos colonizadores, bem como pela prática prejudicial de distribuir os filhos e órfãos dos nativos nas casas dos colonos, onde eram empregados em tarefas domésticas, como descrito no conto em análise.

Ao chegar na casa da sogra de Felipe Arauacu, ele já apresenta a função que a criança exerceria neste novo ambiente daí pra frente: "- Aqui'stá – disse-lhe – que eu lhe trouxe p'ra dar fogo pro seu cachimbo" (Veríssimo, 2013, p. 63), e desta forma, começa a sina desta criança, que passaria os próximos anos sendo maltratada por Betrana, sendo "uma coisa, menos que uma coisa, daquela mulher má. Ao redor de si, apenas via ódio ou desamor, a traduzir-se em maus tratos de uns ou na indiferença quase hostil de outros" (Veríssimo, 2013, p. 69-70).

Para punir a criança, Bertrana tinha "uma palmatória de couro de peixe-boi e uma rija vergasta, tanto ou quanto esgarçada na ponta pelo uso, de um bico do mesmo peixe" (Veríssimo, 2013, p. 64). Inúmeras vezes o narrador descreve como a mulher "Batia-lhe por dá cá aquela palha, com um encarniçamento feroz contra a criança" (Veríssimo, 2013, p. 64). Mais adiante é constatada as marcas deixadas por esses objetos no corpo de Benedita, pois "percebia-se, sobre as costelas à mostra, os sulcos negros de umbigo de peixe-boi" (Veríssimo, 2013, p. 69).

Maria Lucilena Taveira (2021) destaca que é a partir da natureza que é retirado o instrumento usado para castigar Benedita, ao analisar a partir da literatura brasileira as opressões e os maus tratos que sofreram meninas agregadas em casas de outras famílias,

> [...] O narrador compara a menina a uma planta exposta às adversidades do tempo, da natureza, e que resiste em meio à falta de cuidado, como a própria flora amazônica. É também da natureza que são retirados e confeccionados os instrumentos de castigo, como o umbigo de peixe-boi, tipo de chicote de couro muito resistente e sempre ameaçador (Taveira, 2021, p. 128).

De acordo com a narrativa, Benedita era tão desprezada por aquela comunidade que até mesmo os "cães famintos lhe rosnavam a passagem" (Veríssimo, 2013, p. 70). Mas, quando mais adiante na trama há o julgamento de José Tapuio pelo suposto assassinato da criança, aparecem testemunhas para "asseverar que a rapariga era bem tratada pelo seu padrinho" (Veríssimo, 2013, p. 82).

Na teoria de Bakhtin, de acordo com as análises de Lívia Silva e Laura Alves (2013), contos de Veríssimo, são frutos de uma realidade vivenciada pelo autor em determinado tempo e espaço, e é possível de ser construído porque é uma descrição, mesmo que ancorada numa ficção, numa realidade que legitimou a exploração de crianças para o trabalho, muitas vezes com um discurso ideológico, como veremos mais adiante, amparado numa visão de auxílio a infância pobre:

> [...] Bakhtin [...] defende que a língua como todo sistema de normas sociais só existe na relação que estabelece com a consciência subjetiva dos sujeitos, e não de maneira imutável como se possa supor, mas relativa ao consenso das consciências, de uma dada cultura que a estabeleceu em sua normatividade e a legitimou enquanto tal, num dado momento histórico (Silva; Alves, 2013, p. 105).

Eliane Peres (2023) identifica diversos anúncios de pessoas, normalmente bem colocadas na sociedade, que solicitavam crianças para "criar" e desta forma, acabavam usufruindo da força de trabalho destas, especialmente no serviço doméstico, em troca de comida, roupa e/ou casa e em alguns casos, em troca do ensino de um ofício e/ou aprender a ler, escrever e contar:

> As crianças tuteladas e os chamados "filhos de criação" tornaram-se parte do cotidiano brasileiro e criaram um nefasto imaginário de que elas eram "tratadas como da família", sendo exploradas no cotidiano doméstico e no âmbito do comércio e da prestação de pequenos serviços, principalmente (Peres, 2023, p. 5).

Desta forma, muitas crianças tinham suas infâncias trocadas as brincadeiras por dias de trabalho, como no caso de Benedita, que "Não possuíra nunca um desses brincos que fazem a felicidade das crianças, nem correra jamais atrás das borboletas loucas com a grande alegria da infância de fazer mal a um inseto" (Veríssimo, 2013, p. 69). Ela passava o dia acudindo a mulher, embalando sua rede, preparando-lhe chás e remédios a qualquer hora do dia ou da noite.

Apesar da narrativa ser construída como uma forma de denúncia dos maus tratos à infância: humilhação, trabalho doméstico e violência (Veloso, 2018), Veríssimo não dá voz a menina. Taveira (2021, p. 134) descreve Benedita como "escravo-mudo", destinada a missão de ficar dia e noite servindo Bertrana. Único momento que ouvimos sua voz é na segunda parte do texto, quando constrói uma relação de afeto com José Tapuio e dirige a palavra a este personagem pedindo "S'a bença" (Veríssimo, 2013, p. 71). É importante ressaltar que no contexto da sociedade oitocentista a criança de maneira geral era silenciada e oprimida por meio de uma educação controladora, disciplinadora. No caso das crianças pobres, além de não ter voz, cabia a ela o trabalho como forma de ocupação de sua mente e corpo.

O conto apresenta um dos *discursos ideológicos* presente na sociedade oitocentista de como a criança, em especial a criança pobre, mestiça, filha de "caboclos" e "tapuia", deveria ser tratada e educação para o trabalho, para uma função subalterna.

Considerações finais

O conto *O Crime do Tapuio* de José Veríssimo é um interessante documento histórico que retrata, mesmo que ancorado de forma ficcional, uma realidade vivenciada pela infância brasileira, especialmente pobre e localizada no interior da Amazônia.

Neste conto, Veríssimo descreve com detalhes costumes das populações amazônicas a partir de uma visão de um homem intelectual de seu tempo, influenciado pelas égides naturalista, evolucionista e positivista, portanto tecendo julgamentos acerca das crenças, como uso de "medicamentos indígenas" usados por Bertrana, além de colocar luz sobre a figura do "tapuio", descrito com um sujeito rustico e ingênuo no conto.

A protagonista no conto de Verissimo em análise é a menina Benedita, criança pobre explorada, "menina-presente", "escravo-mudo", onde à luz da obra de Bakhtin conseguimos perceber o discurso ideológico presente na sociedade amazônica, especialmente a paraense, que utilizava muitas vezes a criança pobre para os mais variados serviços, explorando ao máximo suas forças de trabalho e muitas vezes envolto de castigos, maus-tratos e violência sexual. Dentro desse sistema, muitos acreditavam que estavam proporcionando um bem às crianças pobres, visto que a educação por meio do trabalho doméstico, muitas vezes na condição de "filhos de criação" era considerada aceitável e até elogiável como forma de salvação dessas crianças.

Referências

BEZERRA NETO, José Maia. José Veríssimo: pensamento social e etnografia da Amazônia (1877/1915). **Dados**, v. 42, p. 539-564, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/XCscfRx6jKMdXSQgSK5N5qw/#. Acesso em: 17 ago. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In. POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

PERES, Eliane. Trabalho doméstico infantil e ensino e aprendizado da leitura no Brasil no final do Século XIX e início do século XX. **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-14, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/69449. Acesso em: 03 jun. 2023.

SILVA, Livia Sousa da; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. As contribuições do pensamento bakhtiniano para o campo das pesquisas em educação. **Nuances**, v. 24, n. 3. p. 101-117, 2013.

Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2701. Acesso em: 25 jul. 2023.

TAVEIRA, Maria Lucilena Gonzaga Costa. Benedita, Negrinha e Siquê: Infância domesticada e subalterna na literatura brasileira. **Revista Convergência Lusíada**, v. 32, n. 45, p. 122-138, 2021. Disponível em: https://www.convergencialusiada.com.br/rcl/article/view/437. Acesso em: 16 jul. 2023.

VELOSO, Ivone dos Santos. A Tradição dos desvalidos: breve panorama da figuração da infância na literatura da Amazônia paraense. *In*: MIBIELLI, Roberto; FIOROTTI, Devair Antônio; NASCIMENTO, Luciana Marino do (org.) **Literatura, cultura e identidade na/da Amazônia**: experiências literárias, textualidades contemporâneas. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2018.

VERÍSSIMO, José. **Cenas da vida amazônica**. Belém: EDUEPA, 2013.

PARA ALÉM DAS LETRAS DO JORNAL: AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES JORNALÍSTICAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Laise Evangelista de Miranda– Universidade Federal do Pará/laimirand@gmail.com
Welington da Costa Pinheiro - Universidade Federal do Pará/ welingtoncpinheiro@hotmail.com

GT6: História e Filosofia da Educação

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar as diversas visões do uso do jornal como fonte histórica que podem contribuir para trabalhos relacionados à educação. Os jornais são fontes documentais produzidas por órgãos editoriais e que trazem marcados em sua escrita suas ideias e opiniões referentes a diversos aspectos da sociedade. Este tema é constantemente discutido nas fontes jornalísticas, de maneira que faz se necessário que o pesquisador em educação compreenda as diversas possibilidades que o jornal e as fontes periódicas podem servir para a pesquisa na área. Como resultado, foi encontrado no *Jornal dos Bairros*, materiais que permitem a análise para além da escrita sobre a notícia, abordando outras formas de linguagem usadas pelo jornal, e suas diversas formas de contribuição para entender a educação, suas práticas e as dinâmicas políticas e sociais em que estavam imersas.
Palavras-chave: Educação; Jornal dos Bairros; Fonte documental.

Introdução

Ao longo do tempo, os jornais foram sendo usados enquanto veículos de comunicação capazes de construir ideias em torno de vários temas como: Saúde, Cultura, Economia, Política, Lazer e Educação. Neste último são constantes anúncios de escolas, propostas educacionais, ausências do Estado na oferta da educação pública. A partir dessa reflexão podemos elaborar um questionamento: Os jornais podem ser usados como uma fonte para as pesquisas em Educação?

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa trata-se de compreender as possibilidades e contribuições do uso de fontes periódicas (jornais, revistas, anuários, etc) para melhor compreender os temas de educação, tal como a trajetória de desenvolvimento das práticas e visões educacionais no Brasil. Dentro deste recorte, será analisado em específico a abordagem de temas e matérias educacionais expostas no encarte do Jornal *O Liberal*, de nome: "*Jornal dos bairros*"[1] que circulava em Belém na década de 90 e possuía matérias geograficamente delimitadas e que apresentava visões e problemas específicos dos diversos distritos da capital paraense.

Nesse sentido, inicialmente serão usados autores como (BARROS,2021; BARATA ZICMAN,2012; ZANLORENZI,2012) que pesquisam a importância das fontes jornalísticas

[1] Será usado a sigla JB ao longo do texto para identificar o *Jornal dos Bairros*

tanto para entender a sociedade, quanto como meio de comunicação de massa e por ser uma fonte na qual se divulgam assuntos sobre educação. Adiante, será exposto as características do JB e sua atuação em Belém. Além disso, mostraremos alguns exemplos de como essa fonte jornalística retrata temáticas referentes à educação nesta capital e as possibilidades de pesquisa que podem ser investigadas a partir desse noticiário.

Para a construção dessa atividade, fez-se necessário a elaboração de um recorte metodológico de pesquisa, no qual ficou definido alguns critérios, como: o uso de fontes apenas do JB, discutindo suas visões editoriais e abordagens das notícias sobre educação; a análise qualitativa e de fontes documentais, abordando as diversas formas de discussão apresentadas pelo objeto (Charges, Imagens, Matérias, etc), somadas as diversas possibilidades de uso desse tipo de fonte para as análises em educação.

O jornal como fonte para pesquisas Educacionais

Para Barros (2021), nos últimos trezentos anos, com desenvolvimento da população nas cidades, os jornais tornaram-se importantes elementos de comunicação, opinião e de fortalecimento de ideias relacionadas às sociedades em que estavam incluídas. Nos últimos quarenta anos os historiadores passaram a reconhecer os jornais como fontes históricas ricas capazes de fornecer dados variados, revelar discursos e a expor informações que podem servir de base para conhecer as sociedades em que foram feitos e por onde circularam.

Segundo Barata Zicman (2012), os jornais enquanto fontes possuem diversas vantagens e uma dessas é por serem considerados “arquivos do cotidiano”, devido a sua periodicidade conseguem apresentar uma visão dos fatos que estão acontecendo nas sociedades no dia-a-dia.

Esse benefício de mostrar o diário das sociedades pode contribuir tanto para pesquisas históricas como para pesquisas de cunho educacional. Pois, através dos jornais podemos conhecer as diversas formas pelas quais a educação está presente na sociedade. Conforme Zanlorenzi (2012), a imprensa é uma fonte que permite entender o que acontece nas escolas para além de seus muros. Pois através de suas matérias surgem os discursos e as pretensões da sociedade relacionadas à educação. Na maioria das vezes, aparecem sem conceitos teóricos educacionais, porém, através dos detalhes expostos podem gerar muitas discussões. Dessa forma, os pesquisadores não devem esquecer que as fontes não falam sozinhas e que faz-se necessário não tomar aquilo como verdade histórica, cabendo ao pesquisador criticar as fontes com outras teorias.

Portanto, o pesquisador deve lembrar-se que os jornais foram produzidos por alguém e para determinado público e assim são carregados de opiniões. Segundo, Cardoso e Vainfas (1997, p. 539), "O pressuposto essencial das metodologias propostas para a análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente". Por conta das opiniões expostas nos jornais, eles não são documentos com neutralidade, portanto, sobre eles devem ser feitas críticas para construir novas abordagens.

Uma dessas formas de investigar e conhecer os discursos presentes nos jornais foi descrito por Barata Zicman (2012) entre anos 50 e 60 as áreas das ciências sociais, e foram influenciadas pelos avanços da linguística e assim desenvolveu-se a Análise de Conteúdo, um conjunto de técnicas e metodologias que investigam os discursos e faz com apareçam as informações depositadas nos documentos tanto da imprensa quanto outros escritos.

Também, a partir das análises de jornais podemos conhecer sobre as diversas representações advindas dos sujeitos que se envolviam nos processos educativos. Como afirmam Nunes e Carvalho (1993), essas representações emergem dos sujeitos que se envolvem nas práticas educativas, que podem vir dos grupos, dos agentes educativos, do colégio, de como a sociedade associa a importância da escola para determinada comunidade, a educação que advém dos livros e dos museus.

Ou seja, a partir das fontes jornalísticas podemos encontrar diversos indícios que constroem várias educações e ao debruçar- se nas características podemos compreender sobre seus agentes, o público alvo e observar como se desenvolvem as metodologias educativas em vários grupos sociais. Além disso, quando o pesquisador da Educação precisa lidar com fontes jornalísticas, está entrando numa zona que possui suas dificuldades, mas que ao serem enfrentadas podem ser úteis para construção de novos conhecimentos referentes aos processos educativos.

Segundo Nunes e Carvalho (1993), os pesquisadores da história da educação precisam não apenas da compreensão do método e da teoria, mas compreender os materiais históricos disponíveis para sua análise. Para os autores, nota-se uma grande dificuldade de encontrar as fontes documentais necessárias para a pesquisa, que apresenta várias lacunas e problemas. Apesar disso, nota-se a importância da empiria e da noção crítica de análise dos rastros encontrados, e que além de lançar um novo olhar sobre a pedagogia e suas práticas, o pesquisador também se aproxima cada vez mais do ofício do historiador.

Conhecendo o *Jornal dos bairros*

Para Barros (2023), os jornais possuem a capacidade de divulgar informações, originar ideias, criar discursos sobre a realidade baseados nos princípios da sociedade em que foi produzido. Com isso, percebe-se que a partir dos jornais compreende-se uma representação sobre a realidade de um local bem como retratam formas de modificar esta realidade.

No contexto belenense, um dos jornais mais influentes e que divulgam a décadas informações e questões corriqueiras dessa sociedade é o jornal *O Liberal*[2] que possuía um encarte semanal conhecido como *Jornal dos Bairros*, examina-se que " Foi criado em 1987 [...] correr a cidade de ponta a ponta,mostrando as mil facetas de seus bairros, em diálogo rico e constante com seus moradores".[3]

Logo, percebe-se que desde o início da divulgação a intenção desse veículo de comunicação concentrava-se no diferencial de falar sobre a realidade da população que vivia nesses bairros aos arredores do centro de Belém e mostrar as suas necessidades e perspectivas das pessoas que viviam nessas localidades.

Nesse sentido, para conseguir a cobertura dos vários bairros de Belém esse encarte dividia-se em núcleos de notícias por dia da semana sobre as localidades. Exemplificando: " Assim, na segunda-feira, o jornal reportava as questões referentes aos moradores de Nazaré, Umarizal, São Brás, Fátima e Reduto".[4] Com isso, cada região de Belém ganhava pelo menos uma cobertura semanal no jornal. Além disso, para construir as notícias os moradores eram os porta-vozes somados "Às entidades comunitárias e as paróquias".[5]

Essas pessoas e setores envolvidos nos bairros eram retratados nas matérias do JB envolvidos em ações ligadas ao esporte, cultura, lazer, moradia e a educação. Sobre esta última, pontuamos a seguir algumas questões levantadas pelos belenenses. As abordagens presentes no JB conseguem demonstrar as atuações de escolas, centros comunitários, ONGs da capital paraense, destinadas em suma à educação da população pobre advinda das periferias, da rede pública ou de instituições religiosas. Vejamos a seguir alguns exemplos:

---

[2] Em seu histórico este jornal foi fundado em 1946 e nos primeiros anos de atuação servia como canal de divulgação de ideias do político Magalhães Barata. A partir de 1966 Rômulo Maiorana comprou este veículo de comunicação e em pouco tempo o transformou em um dos mais abrangentes jornais do Brasil. (BISPO,2022)

[3] O Liberal, Belém , 10 abr 1990.

[4] Além das regiões citadas no texto, saiam edições do JB de Segunda a sexta, definidos na seguinte ordem: Terça Feira - Marco e proximidades; Quarta Feira - Batista campos e Arredores; Quinta: Sacramenta e Arredores; Sexta Feira: Ananindeua e proximidades. Fonte: O Liberal, Belém, 10 abr 1990.

[5] O Liberal, Belém , 10 abr 1990.

Imagem 1 - Sobre o Centro Comunitário Santa Rita no bairro Telégrafo[6]

Saldo positivo marca o fim de ano de um centro

Os alunos da escola praticam Educação Física nas ruas do bairro

Sobre este primeiro recorte, nota-se a presença de fontes documentais que podem dar base a análise sobre história da educação, atrelado às ações de centros comunitários em regiões periféricas. Buscando entender sua importância para comunidade, assim como, observar a ausência de condições estruturais, como citado no material, dificultando a prática da educação física, obrigando os alunos a praticarem seus exercícios e aulas nas ruas.

Imagem 2- Notícia sobre a questão da Violência escolar em Belém anos 90[7]

Outra temática presente, nesse encarte, refere-se à educação pública e seus planejamentos para diminuir a violência no contexto escolar. Relacionando a garantia dos direitos educacionais propostos pela Carta Magna de 1988 e as formas em que a Secretária de Educação (SEDUC) no Pará buscava lidar com as formas de violência, tais como: furto, roubo e trânsito de veículos em segurança nos arredores das escolas.

[6] Jornal dos bairros, Belém, 5 set de 1990.
[7] Jornal dos bairros, Belém, 5 set de 1990.

Imagem 3- Atuação do Centro Auxilium na educação feminina nos anos 90[8]

Meninas amparadas pelo Auxilium

Localizado no bairro da Sacramenta, o Centro Social Auxilium, além de oferecer o ensino do pré-escolar à 8ª série para as crianças e adolescentes do sexo feminino, realiza um trabalho voltado às menores carentes, dando-lhes a oportunidade de aprender um ofício. As vagas nos cursos profissionalizantes são muito disputadas, principalmente entre os moradores do bairro. Além das 1.050 alunas matriculadas na escola, existem 75 estudando em regime de semi-internato no

Também é possível, analisar a atuação de instituições educacionais de cunho católico como o *Centro Auxilium* das irmãs salesianas que visavam a formação daquelas meninas que estavam à margem da sociedade, lhes oferecendo uma educação que fosse capaz de conceder um ofício assim estariam desenvolvendo-se tanto moralmente quanto intelectualmente.

Com esses exemplos, entende-se o quanto os jornais resgatam assuntos referentes às escolas e aos diferentes sujeitos envolvidos com as atividades educativas para além daquilo que as instituições formais de ensino retratam sobre a educação, mostrando a consideração desse tipo de fonte na construção da história da educação. Nesse sentido, são importantes bases de informação para os campos tanto históricos quanto educacionais, pois em suas matérias trazem problemáticas que tornam-se elegíveis para serem criticadas e ajudar a compreender os processos educacionais e suas relações com o lado social, político ou cultural.

Considerações Finais

A construção desta pesquisa mostrou que os jornais são fontes ricas em possibilidades para escrever tanto trabalhos em História quanto na Educação. Além disso, são documentos que retratam as tramas do dia-a-dia dos sujeitos em sociedade. Somado a essas características o pesquisador deve lembrar-se que nem tudo ali é verdade absoluta, pois os jornais não são fontes neutras. Portanto, foi possível conhecer as características do JB, e observar alguns aspectos que podem ser investigados em pesquisas de Educação e gerar conhecimentos que possam contribuir com o entendimento dos processos educacionais disseminados na sociedade e em específico sobre bairros belenenses.

Referências

BARATA ZICMAN, R. HISTÓRIA ATRAVÉS DA IMPRENSA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS. Projeto História : **Revista do Programa de**

[8] Jornal dos bairros, Belém, 3 out de 1991.

Estudos Pós-Graduados de História, *[S. l.]*, v. 4, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12410. Acesso em: 13 out. 2023.

BARROS, José D. Sobre o uso dos jornais como fontes históricas – uma síntese metodológica. **Revista Portuguesa de História** –t. LII (2021) – p. 397-419– ISSN: 0870.4147DOI: Disponível em: https://doi.org/10.14195/0870-4147_52_17 Acesso: 12 out 2023.

BARROS, José D.'Assunção. **O jornal como fonte histórica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

BISPO,F. O Liberal completa 76 anos contando o cotidiano da história. **O Liberal**, Belém, 15 nov 2022.

CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, R. "História e Análise de Textos". In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus,1997, p. 539.

NUNES, C e CARVALHO, M. M. C. **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos Anped. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf Acesso em: 13 out 2023.

ZANLORENZI, C. M. P. História da educação, fontes e a imprensa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 60–71, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639806. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639806. Acesso em: 13 out. 2023.

O JORNAL DO MAROJA COMO UM INSTRUMENTO HISTÓRICO: O USO DO JORNAL DA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE ENSINO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS 65 ANOS DA ESCOLA MAROJA NETO (1968 – 2023)

Lucas Carnevale Machado – Universidade Federal do Pará / lmachado1097@gmail.com

GT 6: História e Filosofia da Educação

Resumo: Este trabalho apresenta como resultado a prática realizada na Escola Municipal Desembargador Maroja Neto, na Ilha de Mosqueiro, em Belém-PA, no qual para contextualizar aos alunos e professores sobre os 65 anos da Escola, foi criado o Jornal do Maroja, produção que conta a história da escola e da educação na região, usando fotos antigas, entrevistas e fontes documentais para compreender a trajetória escolar. Como resultado, além de analisar o processo de debate sobre as fontes, foi abordado os resultados obtidos ante a comunidade escolar sobre quem foi a figura homenageada e a ativa participação dos sujeitos históricos na luta pela educação de qualidade no distrito.

Palavras-chave: História da Educação; Jornal da Escola; Fontes Históricas; Educação em Mosqueiro.

Introdução

A ilha de mosqueiro, distrito de Belém, tem sua história ligada a formação de um núcleo urbano no século XVIII, passando a condição de vila no século seguinte e a transformação da localidade em Distrito da Capital paraense, sendo ligada inicialmente por rotas fluviais (Wanzeler, 2023).

A partir da década de 1950, iniciaram os preparativos para a formação de uma via terrestre entre o município de Benevides e a ilha, pegando o traçado da Estrada de ferro no município para a direção do Furo das Marinhas, formando ate o ano de 1965, a Rodovia Augusto Meira Filho, ainda sem uma ponte. Esta foi concluída apenas no ano de 1976, permitindo uma ocupação cada vez maior das regiões adjacentes as grandes praias e aos núcleos iniciais, em locais como o Ariramba e o Bairro de São Francisco (Wanzeler, 2023; Filho, 1978).

Com a demanda populacional cada vez maior nas comunidades, serviços como: Saúde, educação e segurança pública, mostravam-se cada vez mais necessários, e o poder executivo municipal, não alheio a isso, elaborou em 04 de maio de 1967, as diretrizes para a criação de uma escola elementar, no Bairro são Francisco, sendo o nome, uma homenagem da Comunidade ao pai do prefeito na época, o Dr. Stélio Maroja (Silva, 2022).

A Escola municipal Desembargador Maroja Neto foi fundada em 05 de Maio de 1968, um ano após a organização do decreto de criação da escola, o espaço escolar foi inaugurado, inicialmente com cerca de trezentas vagas para a educação elementar das crianças da região. A

Solenidade contou com a participação do Prefeito, Dr. Stelio Maroja e com a presença de várias autoridades da ilha e de membros da comunidade (Miranda, 2020).

A escola passou por ampliações posteriores, no qual sua capacidade de alunos foi aumentada, inicialmente com a criação de um anexo na travessa variante, com capacidade de oitenta estudantes (ano de 2002). E em 2014 a escola recebeu seu pavilhão atual, que contava com mais de setecentas vagas para os estudantes da região, configuração estrutural presente até a atualidade (RBA, 2011).

Cabe lembrar aos leitores que este processo de ampliação das vagas aos estudantes da região, foi fruto de uma luta constante da comunidade do Cajueiro, no qual por várias vezes foram as ruas solicitarem a continuação das obras escolares que estavam paradas, além de apresentar os problemas do espaço em que a escola funcionava no momento, com constante mobilização popular de alunos, professores, país e a comunidade (RBA, 2012). Com isso, fez-se necessário apresentar o histórico escolar geograficamente localizado em três espaços diferentes, como apresentado no mapa a seguir:

Mapa 01: Espaços históricos da Escola Municipal Desembargador Maroja Neto (1968 – 2023).

Baseado nos dados do autor.

As fontes encontradas e os meios de trabalho com a escola

Os rastros encontrados baseiam-se em diversas fontes, no qual foram analisadas e debatidas com a direção e a coordenação pedagógica da escola. Foram usadas entrevistas de História Oral, com a Sra. Raimunda Magalhães, uma das primeiras funcionárias, e que

apresentou um panorama da educação na região antes da fundação da escola, somada a visão dos primeiros anos de surgimento da instituição.

Além da História Oral, foram utilizados documentos escritos oficiais, em especial os Jornais da Época (A província do Pará, 10 de maio de 1968), que abordam as inaugurações de obras da prefeitura em mosqueiro, somada a documentação dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que apresenta um histórico da escola, mostrando as primeiras figuras de direção da instituição, e a confirmação da data de fundação, além de outras informações.

Após conseguir os rastros históricos sobre a criação da escola, fez-se necessário apresentar os resultados aos diversos segmentos da escola: comunidade, professores e discentes. Para estes dois primeiros grupos, foram construídos um documento informativo sobre a história da escola, apresentando um pequeno histórico do bairro e da escola, apresentando um mapa com os espaços em que a escola funcionou historicamente, os primeiros funcionários, os sujeitos históricos envolvidos na educação da região, somado as informações sobre a história Biográfica do homenageado no nome da escola.

Nascido no ano de 1880, Manuel Maroja Neto foi um Político Paraibano, que após formar- se em Direito se radicou no Pará, onde atuou como desembargador do Tribunal de Justiça do Estado, além de ser o primeiro presidente do Tribunal Regional Eleitoral do Pará, e governador do estado entre novembro de 1945 a fevereiro de 1946, colaborando com o processo de transição para a democracia no estado do Pará. Após sua aposentadoria, manteve-se afastado da vida pública, falecendo em 1964 no Rio de Janeiro (Miranda, 2020).

Em março de 2023, na primeira reunião de professores durante o período letivo, foram discutidas questões sobre o informativo e os temas referentes ao aniversário de 65 anos da escola foram apresentados aos professores e funcionários, tirando algumas dúvidas e questionamentos sobre os rastros alcançados e sobre as informações que foram obtidas.

Para Selva Guimarães (2010), um importante ponto a ser discutido sobre as dinâmicas relacionadas ao ensino de história no espaço escolar, no qual foram aplicados no trabalho, questões e conceitos como: Educação Patrimonial, inclusão de fontes e da cultura material atual e os processos de construção de conceitos nas aulas de história. Dessa forma, respectivamente, a compreensão do papel do ser humano no espaço (em especial o escolar), a possibilidade de entender que eles (alunos) são sujeitos históricos, alinhados a posturas e pensamentos de sua época, tal como o processo de evolução educacional, e a discussão de conceitos como: Luta de Classes, Esquecimento, Memória, Educação Tradicional, entre outros. Dessa forma, atrelada ao

conhecimento das informações obtidas pelas fontes, os alunos e professores podem compreender historicamente o processo de construção escolar, tal como as dinâmicas e os conceitos históricos que nortearam essa análise, cujos resultados foram: um informativo aos professores e um jornal aos alunos, como apresentado abaixo:

Imagens: 01 E 02: Primeira página do Jornal da Escola e Segunda página do Informativo (Respectivamente). Fotos do Autor.

Edição Especial - 2023

JORNAL DO MAROJA

EDIÇÃO 1, ANO I. REDATOR - LUCAS CARNEVALE MACHADO

ESCOLA MAROJA NETO COMPLETA 55 ANOS

Com a demanda populacional cada vez maior nas comunidades, serviços como: Saúde, educação e segurança pública, mostravam-se cada vez mais necessários, e o poder executivo municipal, não alheio a isso, elaborou em 04 de maio de 1967, as diretrizes para a criação de uma escola elementar, no Bairro são Francisco, sendo o nome, uma homenagem da Comunidade ao pai do prefeito na época, o Dr. Manuel Maroja Neto.

Em 05 de maio de 1968, um ano após a organização do decreto de criação da escola, o espaço escolar foi inaugurado, inicialmente com cerca de trezentas vagas para a educação elementar das crianças da região.

QUEM FOI MANUEL MAROJA NETO?

Nascido no ano de 1880, Manuel Maroja Neto (1880-1964) foi um Político Paraibano, que após formar-se em Direito se radicou no Pará, onde atuou como desembargador do Tribunal de Justiça do Estado, além de ser o primeiro presidente do Tribunal Regional Eleitoral do Pará, e governador do estado entre novembro de 1945 a fevereiro de 1946, colaborando com o processo de transição para a democracia no estado do Pará.

Primeira canção da escola

A escola é o nosso ninho
Regaço feito de amor
Tem a graça de um carinho
E a pureza de uma flor
Salve! Salve! Escola tão querida
Tu que é o novo lar
Abriga a imensa juventude
Que vem para estudar

STELIO INAUGURA OBRAS NO MOSQUEIRO

Evolução da Escola e as mudanças no espaço do 'Maroja Neto'

A partir do início dos anos de 1990, foram realizadas algumas iniciativas eleitorais de emancipação da ilha, mostrando que a administração municipal da época não prezava pelas demandas abertas pelo aumento populacional expressivo da localidade, sendo refletido também na realização de obras de ampliação da Escola Maroja Neto

01

O Primeiro espaço da escola, datado de 1968, tinha capacidade de 300 alunos, servindo com o nome de 'Maroja Neto' até o ano de 2014, no qual a escola foi transferida a outro espaço e o local foi reformado e renomeado como Unidade de Ensino Infantil (UEI) "São Francisco", em funcionamento até a atualidade.

02

Em 2002, um espaço anexo foi construído na 'travessa Variante', via atrás do prédio principal da Escola Maroja Neto, contando com duas salas de aula (Capacidade de 80 alunos) e com um espaço de terra para a prática das aulas de educação física dos alunos, funcionando até a atualidade.

03

Depois de Inúmeros protestos realizados pelos membros da escola e pela comunidade, solicitando o aumento no número de vagas para a educação fundamental no bairro, a sede principal da Escola Maroja Neto foi inaugurada em 2014, após cinco anos de obras e paralisações.

A capacidade de alunos alcançada chegou a mais de setecentos alunos, com um espaço novo e com quadra de esportes e biblioteca, configuração que se mantém até o momento.

Desde 2021, o prédio atual encontra-se em estado de reforma, sendo diminuída a presença de alunos na escola, com a utilização das aulas remotas, como meio de interação entre os professores e os alunos

Legenda:

Após a reunião, foi apresentada a ideia de que no aniversário da escola fosse lançado um jornal escolar, que inicialmente teve como tema central a abordagem da história do espaço escolar, apresentando fotos históricas da escola, as informações sobre o Maroja Neto e as informações destacadas anteriormente em formato de um jornal. Sua ilustração da manchete foi desenhada por uma aluna do 9° ano escolar, além de contar com a participação de outros alunos nas matérias históricas.

Os jornais servem como um importante meio de apresentação de uma narrativa, elemento material que apresenta a construção do conhecimento histórico pelos redatores (De Souza, 2015). Para a autora, o que diferencia o jornal histórico escolar de um texto científico, é sua natureza limitada dentro dos conceitos disponíveis e a capacidade de aplicar os conhecimentos históricos discutidos em aula, a linguagem e a profundidade analisada. Já os

documentos científicos apresentam sua validade em determinada bolha específica, no caso dos acadêmicos (De Souza, 2015).

Imagens 03 e 04 (Respectivamente): Apresentação dos resultados da pesquisa histórica aos professores da escola e a realização da cerimônia de aniversário com a participação dos alunos do 9° ano. Fotos: Coordenação EMEF Maroja Neto.

Dessa forma, em 05 de maio de 2023, foi celebrado o aniversário escolar, contando com a participação de professores, alunos e funcionários da escola, no qual a turma do 9° ano, sob supervisão do autor, apresentou a história da escola aos alunos presentes no local, analisando principalmente: as mudanças no espaço escolar, os primeiros colaboradores da escola e a trajetória da figura homenageada. Além das apresentações orais, foram feitos cartazes, desenhos, e outras produções, homenageando a escola e ressaltando as homenagens ao espaço escolar e seus membros.

Conclusão

Os resultados da pesquisa renderam bastante junto dos alunos e professores da escola. De forma que além de compreender as diversas questões que levaram a formação da comunidade escolar do Maroja, a maior parte dos estudantes saiu com a compreensão de que

esse processo foi uma constante de lutas sociais da sociedade do entorno, mobilizando-se de maneira que o direito da educação chegasse aos seus filhos e descendentes.

Dessa maneira, o Jornal do Maroja, além de apresentar as diversas visões sobre a construção escolar, deixa em aberto o espaço para a contribuição dos estudantes para a atividade, seja com suas atividades artísticas não verbais (pintura, desenho, etc.) ou como redatores, pesquisando e escrevendo sobre as dinâmicas sociais que estão imersos, colaborando para uma melhor compreensão da história e da sociedade que estes são os seus sujeitos históricos.

Referências

A Província do Pará, de 10 de Maio de 1968, **Stélio Inaugura Obras no Mosqueiro**, CENTUR, Caderno 02.

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 01, p. 45-70, 2012.

DE SOUSA, Lademe Correia. **Ensino e pesquisa**: história local através da produção de jornal. **Revista Mosaico-Revista de História**, v. 8, n. 2, p. 145-154, 2015.

FERREIRA, Lenise Maria da Silva. **Mulheres e docência: histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha.** Dissertação de Mestrado, UFPa, Belém, 2011.

FILHO, Augusto Meira. **Mosqueiro Ilhas e Vilas**"- ED. GRAFISA, 1978 – pp. 196, 197, 198, 201 e 202. Disponível em: Blog Mosqueirando, disponível em https://mosqueirando.blogspot.com/2011/09/na-rota-da-historia-belem-mosqueiro-em.html?m=1

FUNDAJ, **Acervo fotográfico de Bacharéis em direito do Recife, "Manoel Maroja Neto"** (1901), disponivel em: http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/busca/listar_projeto.php?cod=30&from=2705.

GUIMARÃES, Selva**. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

IOEPA, Diário Oficial do Estado do Pará, "**A história no Diário Oficial**", P. 1, Belém, 24 de julho de 2012.

MIRANDA, Maria Josevett Almeida. **Narrativas orais dos ribeirinhos da Comunidade do Cajueiro na ilha do Mosqueiro/Pa: saberes práticos do cotidiano e suas repercussões no ensino fundamental de ciências na escola pública.** Tese de Doutorado, UNESP, Bauru, 2020.

RBA, Jornal da. **Protesto de Escola em Mosqueiro**, Belém, 28 de maio de 2011. Disponível em: https://youtu.be/a9vYnOeeCzAsi=3jXo1MTjUWUcqIsu. Acesso em 28 de outubro de 2023, as 01:46.
RBA, Cidade contra o Crime: **Escolas Paraenses sofrem com a precariedade**, Belém, 29 de maio de 2012. Disponível em: https://youtu.be/Qb63zq_AIwssi=y3_VE47MpwGPKXZp. Acesso em 29 de outubro de 2023 as 00:30.

SANTOS, Jenijunio dos et al. **Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012**. Dissertação de Mestrado, UFPA, Belém, 2014.

SEMEC, Prefeitura municipal de Belém. **Histórico das primeiras diretoras da Escola Maroja Neto,** Arquivo da SEMEC, Belém, 2023.

SILVA, Raimunda Magalhães da. **Entrevista** Realizada em Abril de 2022.

WANZELER, Claudionor. **História da Ilha de Mosqueiro,** artigo disponível no Blog: https://pportalparamazonia.blogspot.com/2016/05/na-rota-da-historia-resumo-da-historia.html?m=1, acessado em 23 de outubro de 2023.

O IDEÁRIO DEFENDIDO POR THEODORO BRAGA SOBRE RECREIO PRESENTE EM SEU DISCURSO NO RELATÓRIO DE DEZ MESES DE DIREÇÃO DO INSTITUTO LAURO SODRÉ

Laura Maria Araújo Alves – Universidade Federal do Pará/laura_alves@uol.com .br
Mayara Teixeira Sena – Universidade Federal do Pará/mayara.sena@icen.ufpa.br
Angélica Tassiane dos Santos Barros – Universidade Federal do Pará/ angelicatsbarros@gmail.com

GT 6: História e Filosofia da Educação

Resumo: A presente pesquisa, ainda em desenvolvimento tem como objetivo descrever e analisar o relatório de dez meses de direção de Theodoro Braga (1916 - 1917), mais propriamente dito suas reflexões sobre o papel do Recreio escolar na formação dos menores desvalidos, no que diz respeito a problemática da pesquisa,buscamos responder as seguintes questões: Qual discurso assumido por Theodoro Braga enquanto diretor do Instituto Lauro Sodré sobre Recreio? O que era dito sobre Recreio nos discursos higienistas da época? E para isso, nos utilizaremos da metodologia qualitativa documental, onde buscaremos a análise principalmente do Relatório de dez meses de direção de Theodoro Braga. Por fim, espera-se perceber que o discurso defendido por ele, no que se refere à formação dos educandos diverge do discurso higienista da época em alguns pontos, dentre os quais está a concepção da importância do recreio no processo formativo dos alunos.

Palavras-chave: Instituto Lauro Sodré, Relatório; Theodoro Braga.

Resumo expandido

O Instituto Lauro Sodré, no início de sua constituição assumiu grande notoriedade na história da educação profissional do Brasil e do mundo, se tornando referência mundial para a educação. Este instituto foi criado após a dissolvição do Instituto de Educando Artífices durante o governo de Paes de Carvalho no ano de 1897, onde foi instituído o decreto n° 414, de 01 de fevereiro do referente ano, no qual era estipulada a mudança do nome do Instituto de Educando Artífices para Instituto Lauro Sodré, como forma de homenagem ao mesmo, visto sua ampla dedicação ao âmbito da educação. Em 1898 foi decretada a lei n° 602, que transformou o Instituto Lauro Sodré em uma colônia orfanológica, de caráter artístico, agrícola e industrial; voltado para a formação profissional de menores desvalidos.

Seu desenvolvimento como instituição de instrução recebeu amplo incentivo financeiro no período conhecido como Belle Époque, onde Belém passou por um intenso processo de modernização altamente influenciado pela cultura européia, segundo Sarges (2010, p. 15), o período em questão resultou na materialização dos discursos civilizatórios de modernidade, a qual foi impulsionada pela "expansão da riqueza, ampliando as possibilidades, caracteriza-se pelo avanço da tecnologia, [...] construção de ferrovias, expansão do mercado internacional,

pela urbanização e crescimento das cidades", reverberando assim, na mudança de comportamento social.

No entanto, com o fim do intenso processo de extração da borracha, a qual era a principal fonte econômica da cidade, o Instituto Lauro Sodré passa a não ser mais visto como prioridade para o direcionamento de recursos, caindo em um processo de defasagem, quando em comparação com sua criação. Durante esse período entra em vigência a direção do instituto realizada por Theodoro Braga.

Theodoro Braga foi Bacharel em Direito que optou pela carreira de artista plástico e professor. Formado pela Escola Nacional de Belas (ENBA) em 1899, foi premiado com viagem de cinco anos à Europa para estudos de aperfeiçoamento. Em Paris, frequentou o ateliê de Jean-Paul Laurens, especializando-se em pintura histórica. De volta ao Brasil e à sua terra natal nos últimos anos da Belle Époque, após exposição em que apresentou seu projeto ornamental de arte decorativa, a planta brasileira (copiada do natural) - aplicada à ornamentação com aproveitamento da fauna e flora brasileira, encontrou no intendente Antônio Lemos seu patrono maior, de quem recebeu convite para pintar a fundação da cidade de Belém, obra de reconhecido valor histórico. Após conhecer a vasta produção de objetos em cerâmica deixados pelos antigos indígenas da ilha do Marajó, no Pará, empenhou-se em criteriosa pesquisa que o ajudaria no embasamento de sua proposta de nacionalização da arte brasileira. Em Belém, suas primeiras experiências no ensino se deram no Liceu Paraense e no Instituto Lauro Sodré. Podemos notar a apartir disso sua inflência na construção de uma cidade com ideais nacionalistas e civilizatórios, os quais traz consigo em seus meses de direção do Instituto Lauro Sodré. Em seu Relátorio de dez meses de direção, descreve minuciosamente sobre a infraestrutura do instituto, suas acomodações, como ocorre o ensino primário e profissional e principalmente os problemas que constituem a instituição.

No entanto, durante a leitura de seu relatório, a parte que relata seu ponto de vista acerca da concepção do Recreio escolar previsto no Instituto Lauro Sodré e principalmente na constituição de cidadãos dos então menores desvalidos, nos chama a atenção, visto que Theodoro Braga acreditava que o Recreio era um prejuízo, enfatizando que o pobre não deveria se divertir e sim aprender a viver o trabalho e realizar o seu dever.

Ele defendia apenas o descanso produtivo, considerando que o repouso dos educandos era importante e necessário apenas ao final do dia, após um dia produtivo nas oficinas. Acreditava e defenda que após um dia cheio de atividades, o sono reparador de 8 horas viria preparar um novo homem para a luta do dia seguinte.

Visto isso, esta pesquisa, a qual ainda está em andamento, objetiva descrever e analisar o relatório de dez meses de direção de Theodoro Braga (1916 - 1917), mais propriamente dito suas reflexões sobre o papel do Recreio escolar na formação dos menores desvalidos e o embate que esse seu ideal de formação tinha com os discursos higienistas da época, os quais defendiam o Recreio escolar como momento importante de descanso necessário aos educandos em seu processo de instrução, pois no período que compreende nossa pesquisa, a compreensão sobre o corpo foi marcada pela concepção de homem integral, o qual deveria estar em plena saúde física e mental, e para que isso acontecesse, o ideal civilizatório da época defendia a necessidade de um período de regeneração.

Nossa problemática constitui-se inicialmente na compreensão de discursos opostos sobre o Recreio no processo de formação dos menores desvalidos. Qual discurso assumido por Theodoro Braga enquanto diretor do Instituto Lauro Sodré sobre Recreio? O que era dito sobre Recreio nos discursos higienistas e civilizatórios da época? Sendo constituindo assim em uma problemática ainda não abordada em nenhuma pesquisa realizada, se constituindo como temática inédita no âmbito da História da Educação Paraense, focalizando o período entre os anos de 1916 e 1917, os quais se justificam como recorte temporal por conta da utilização do Relatório de Theodoro Braga.

Sendo assim, este estudo utiliza-se da metodologia da pesquisa qualitativa documental, terá como fundamentação teórica e metodológica, principalmente, o Relatório de Theodoro Braga, relatórios de instrução publica, relatórios governamentais, notas de jornais da época. Estes documentos serão encontrados em visitas realizadas na biblioteca Arthur Vianna, no Arquivo Público, o Fórum Landi, na hemeroteca digital, dentre outros espaços físicos ou digitais isso como fonte primaria da pesquisa, mas também, se debruçando em fontes secundarias, bem como, dissertações, artigos entre outras fontes.

O período (1916 - 1917) que será estudado adequa-se ao momento em que Theodoro Braga era diretor do Instituto Lauro Sodré e fez seu relatório sobre esta instituição de ensino e sua perspectiva sob ela.

Dito isso, este trabalho será desenvolvido a partir da concepção de pesquisas qualitativas no qual terá como ferramentas análises de documentos já supracitados. Uma vez que podemos utilizar a análise de documentos como fonte principal no que diz respeito a investigação historiográfica sobre nosso objeto de pesquisa (Pimentel, 2001). Sendo assim, a pesquisa se classifica como qualitativa documental, visto que focaliza na descrição e análise de fontes historiográficas.

No que tange a metodologia, vale ressaltar que esta é um estudo crítico voltado para a produção científica, podendo sofrer alterações no decorrer da pesquisa, visto que todo trabalho passa por um intenso processo de construção e reconstrução que dependerá principalmente do encontro das fontes que embasarão esta pesquisa.

Nos atentamos a compreensão de que para que se possa construir o entendimento das diversas vertentes que compõe uma instituição educativa, algumas discussões são necessárias, por exemplo, para Castanho entende-se "instituição educativa" como espaço onde se desenvolve práticas formativas que estão para além do âmbito escolar, ou seja, um espaço, no qual se vivencia "outras formas societais duradouras em que se desenrola o processo de transmissão cultural" (CASTANHO, 2007, p 46).

Além disso, espera-se compreender a História das Instituições a partir da concepção de Werler, a qual abarca o caráter temporal, orientando que um pesquisador não pode se sujeitar a estagnar suas hipóteses e investigações sobre uma instituição no momento presente, e sim entender que a história se constrói através de diversas narrativas e em diferentes momentos de sua existência e consolidação, por isso todos os fatos educativos são históricos. Configurações específicas os precedem, tramas de encaminhamentos são tecidas ao longo do tempo. Isso significa que uma historicidade reflexiva acompanha todos os estudos relacionados à educação mesmo que sejam orientados preferencialmente para o presente e o futuro. A HIE, entretanto, é orientada para um desvelamento do passado das instituições escolares (WERLE et al, 2007, p. 151-152).

Outra característica que se pretende abordar durante o estudo das instituições educativas é a defendida por Buffa (2002), onde entende-se que é uma forma de estudar e compreender a história e a filosofia que permearam o desenvolvimento da educação brasileira, visto que para cada época, mudanças sociais, políticas e econômicas acontecem e modificam o sistema escolar, para que assim seus valores sociais sejam agregados à sociedade para qual se volta.

Para Gatti (2002) ao realizar uma pesquisa sobre História das Instituições o processo de investigação acerca daqueles que compõem a identidade da instituição é imprescindível, ou seja, "daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos" (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20).

Para o processo de construção do corpus da pesquisa, nos utilizamos da compreensão defendida por Sanfelice (2007), o qual enfatiza que a pesquisa documental deve ser realizada de modo aprofundado e sistemático, resgatando memórias através de documentos históricos, fotos, depoimentos de pessoas que fizeram ou fazem parte da instituição, para que assim a

pesquisa não se torne algo puramente voltado à descrição histórica, é preciso então que o pesquisador desenvolva o enredo de construção da história de uma instituição, sem deixar de lado o entendimento e a criticidade necessários, de modo a perceber o "todo" que compreende a Instituição Educativa. Nos referimos acima a compreensão de Instituição Educativa, pois nossa pesquisa se direciona à caminhos ainda não explorados sobre a constituição de direção do Instituto Lauro Sodré; percebe-se então que a pesquisa inicia-se em um âmbito micro da História que nos leva a compreender um novo pedaço da macro História da instituição em questão, mostrando assim, sua relevância.

Por fim, ao realizarmos a leitura inicial do Relatório de dez meses de direção de Theodoro Braga, percebemos sua intensão de instituir e aprofundar os ideais republicanos de civilidade, bem como de trazer o Instituto Lauro Sodré aos padrões que lhe tornaram referência em educação profissional, no início de sua constituição; no entanto, o discurso defendido por Braga, no que se refere à formação dos menores educandos diverge do discurso higienista da época em alguns pontos, dentre os quais está a concepção da importância do recreio no processo formativo dos alunos.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) GT**, 2005.

BUFFA, E. PINTO, G. A. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971. São Carlos: EdUFSCar, INEP, 2002.

CASTANHO, S. INSTITUICIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, M. I. M; 127 SANDANO, W. (orgs). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, LOPES, Eliane Marta Ramos. **Território plural: a pesquisa em História da Educação**. São Paulo: Ática, 2010;

GATTI JUNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. S; GATTI JUNIOR, D. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/ MG: EDUFU, 2002. p. 3-24.

PIMENTA, A.S.F. **Educação de meninas no Orphelinato Paraense (1893 -1910).** 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPA, 2012;

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, et al (org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 75-94.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém**: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). 3 ed. Belém: Paka-tatu, 2010;

WERLE, F. O, C. BRITO, L. M. T. S, COLAU, C. M. Espaço Escolar e História das Instituições Escolares. In: **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

A CULTURA MATERIAL ESCOLAR DO COLÉGIO PAES DE CARVALHO: UMA ANÁLISE DE OBJETOS ESCOLARES E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (1930 A 1940)

Tayana Helena Cunha Silva - PPGED-UFPA-BRASIL/ tayanacunhahcs@gmail.com
César Augusto Castro - UFMA/PPGED-UFPA-BRASIL / ccampin.ufma@gmail.com

GT6: História e Filosofia da Educação

Resumo
Trata-se de um estudo que intenciona versar sobre a relação dos objetos e suas atividades que estão relacionadas à materialidade escolar do Colégio Paes de Carvalho entre as décadas de 1930 e 1940. Assim, o objetivo geral é examinar os objetos e suas referentes práticas educativas que caracterizam a cultura material escolar deste estabelecimento de ensino secundário Paraense no referido período histórico. O caminho metodológico se forma como documental, utilizando como fontes os regimentos internos da instituição. As análises foram constituíds a partir de autores como Escolano Benito (2018), Souza (2007) entre outros que subsidiaram a compreensão da cultura material escolar do referido estabelecimento. Os resultados revelaram que as premiações e o uniforme imprimiram sentido às práticas educativas do secundário: bom desempenho escolar e a ordem.

Palavras-chave: Cultura material escolar; ensino secundário; práticas educativas.

Introdução

O presente estudo discute sobre as práticas educativas e os seus objetos escolares correspondentes utilizados no Colégio Paes de Carvalho entre as décadas de 1930 e 1940, e que formaram a cultura material escolar deste Colégio, o qual foi referência estadual de ensino secundário e inspirou as demais instituições na organização de suas ações e ordenamento para executar o projeto de formação da juventude modelada nos preceitos patrióticos e de valores culturais.

O ensino secundário detém posição importante nas discussões da História da Educação no Brasil em razão de ter sido submetido a sucessivas transformações no recorte histórico demarcado; por isso, este nível de ensino e por consequência a dita instituição Paraense, tinham em sua rotina a presença de atividades e objetos pertinentes as práticas educativas que prestigiavam a pátria e a excelência escolar. Para realizar tais propósitos no Colégio Paes de Carvalho, constatamos o uniforme e as premiações como elementos da cultura material escolar desta instituição que foram empregados como meios para cumprir os objetivos de ensino desta etapa de formação.

Nessa perspectiva, a questão orientadora desta investigação procura elucidar: de que modo os prêmios escolares e a vestimenta se articulam à prática educativa do ensino secundário no Colégio Paes de Carvalho entre as décadas de 1930 a 1940?

O procedimento metodológico se conforma em um estudo documental onde o conjunto de fontes é composto pelos regimentos internos produzidos e divulgados no Diário Oficial do Estado do Pará nas décadas de 1930 e 1940, a revista estudantil C.E.P.C do Centro Cívico Honorato Filgueiras, produzida pelo Grêmio estudantil do Colégio. As análises foram construídas com base nas interpretações de autores como Peres e Souza (2013), Escolano Benito (2018), Souza (2007), dentre outros que colaboraram como suporte para o entendimento da cultura material escolar por meio dos objetos e práticas referentes as ações executadas no ensino secundário.

Uniformes e premiações escolares: cultura material escolar do Colégio Paes de Carvalho e suas práticas educativas

A tradicional lógica formativa do ensino secundário de civilidade e patriotismo que acompanhava a modernização nacional em curso no período investigado também se fez presente no Colégio Paes de Carvalho, o qual por ser um modelo de instituição igualmente organizava suas atividades educativas em consonância com a proposta de educação difundida nacionalmente. Em vista disso, as tarefas cotidianas desta instituição assim como os objetos escolares utilizados na formação da juventude nos princípios da cultura geral e do civismo compuseram a cultura material escolar deste Colégio.

Entre os elementos e práticas atinentes as materialidades da instituição Paraense focalizam-se o uniforme e as premiações os quais tem as primeiras indicações presentes na reforma regimental de 1933, publicada no Diário Oficial do Estado, onde reorganizou normas curriculares e de funcionamento. E um dos pontos contemplados trata do uso do uniforme como um instrumento regulador visto que, o conteúdo de tal regimento caracterizou o traje escolar como um item relacionado a uma “boa educação”, conforme sinaliza o excerto abaixo:

> **Capítulo XI**
> **Da disciplina e penalidades**
> Art.116- o aluno procurará conformar com os preceitos gerais da bôa educação os seus hábitos, gestos, atitudes e palavras, tendo especial cuidado em obedecer às regras abaixo indicadas, que visem a ordem e a disciplina:
> [...] e)Apresentrar-se sempre corretamente uniformizado, com o máximo asseio e alinho, não só na propria pessoa e no traje, mas também nos livros, cadernos e pelos objetos escolares (Diário Oficial do estado do Pará, 1933, p.2).

Além de ser um objeto de disciplinamento e ordem na rotina do Colégio Paes de Carvalho, o uniforme escolar igualmente contribuiu para executar a concepção republicana de estimular nos estudantes: o bom comportamento e o nacionalismo. Podemos cotejar este uso do traje escolar ao debate estabelecido por Ribeiro e Gaspar da Silva (2012) ao sinalizarem que a determinação do uso obrigatório deste foi determinada a partir do regime republicano, especialmente para as instituições públicas.

Estas mesmas autoras ainda apontam que o uniforme transmite finalidade, bem como educa a partir da articulação a um contexto específico, como exemplo, o projeto do ensino secundário incutido por valores do patriotismo, da ordem e disciplina, representados na padronização da indumentária escolar. Por isso, mais do que ser componente dos objetivos educativos o uniforme no Colégio Paes de Carvalho, como elemento da cultura material escolar é um item ímpar para a história do estabelecimento e a concretização de seu papel, considerando que a realização das tarefas formativas estava submetida a um bom cenário material (Souza, 2007).

O valor atribuído ao uniforme no conjunto de práticas ainda se justifica em virtude de que a sua utilização produzia jovens escolarizados, um indício que permite a classificação de objetos como escolares conforme o propósito definido para seu uso em dadas situações. Nessa perspectiva, extrapolando as análises relativas a composição física, a utilização da vestimenta simboliza padrões e sentidos presentes em um determinado período, executados por meio de "[...] condutas, valores e sentidos que são atribuídos pelos sujeitos que deles fazem uso" (Peres; Souza, 2013, p. 55-56).

A cultura material escolar do Colégio Paes de Carvalho também foi composta por outras peças as quais foram chamadas premiações, que constituíram práticas educativas de gratificar a boa atuação dos estudantes. Boa parte destas premiações era normatizada pelo regimento interno o qual designou os prêmios em distintas categorias: estudos, comportamento, performance esportiva e as certificações de conclusão de cursos, que eram determinados pela Congregação do Colégio após os exames finais.

A concessão de prêmios relacionados ao desempenho escolar e o bom comportamento ocorria nas celebrações de encerramento do ano letivo e gratificava os alunos mais relevantes em suas respectivas classes e cursos, bem como àqueles estudantes que demonstravam obediência às normas do estabelecimento. Assim, os demais parágrafos regimentais ainda definiam que:

> [...]§ 1º- Os prêmios serão de ESTUDOS, aos primeiros colocados em suas séries e cursos, e de TRABALHO, aos que obtiverem classificação nos primeiros lugares nas exposições realizadas pelo Colégio.
> §2º- Os prêmios terão como patronos antigos diretores e professores do Colégio, ou vultos que tenham trabalhado pelo progresso do mesmo.
> [...]§5º- Aos alunos que não obtiverem prêmios de estudos poderão ser concedidas MENÇÕES HONROSAS pelo seu aproveitamento e comportamento. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ, 1946, p. 3)

Deste modo, tanto as premiações dispostas por boas notas como as concedidas pela boa conduta, eram materializadas pela entrega de um livro ricamente trabalhado o qual era entregue nas solenidades promovidas pela Congregação que nesta mesma oportunidade oficializava o encerramento do curso ginasial com a certificação dos alunos (Diário Oficial do Estado do Pará, 1933).

A última categoria de prêmio presente no cotidiano do Colégio refere-se as práticas esportivas ocorridas dentro da instituição ou em jogos intercolegiais, os quais eram formados por disputas de atletismo e Handebol onde os alunos participantes competiam os torneios representando seu ciclo e curso. Nessa perspectiva, algumas destas bonificações eram concedidas conforme a colocação dos estudantes e suas pontuações e classificações no resultado geral daqueles torneios (Revista C.E.P.C- Centro Cívico, 1945).

Algumas premiações desta natureza eram realizadas em dias de festa, como no aniversário de fundação do Colégio Paes de Carvalho que preparava um vasto programa de atividade contando com os jogos intercolegiais na modalidade voleibol, onde os finalistas eram gratificados por sua participação com troféus; tal como ocorreu nos jogos de 1945, onde o citado estabelecimento foi vitorioso e seus alunos/atletas foram premiados segundo indicação da revista do grêmio estudantil a qual informou que:

> O jogo final foi efetuado entre o C.E.P.C e o Colégio Nazaré, tendo havido o seguinte resultado: primeira partida venceu o C.E.P.C por 15 a 7; a segunda venceu o Nazaré por 15 a 5; e a terceira venceu o Colégio Estadual por 15 a 13.
> [...] Ao vencedor foi entregue pelo representante do Reitor do Colégio Nazaré a taça PÊGO e ao capitão do time do Nazaré pelo diretor do Colégio Estadual, a taça ÂNCORA (REVISTA C.E.P.C- Centro Cívico, 1945, p. 11).

Sob a compreensão da cultura material escolar, os prêmios e uniforme no contexto do Colégio Paes de Carvalho dizem respeito ao dito patrimônio material da escola, o qual segundo Escolano Benito (2018) abrange a cultura empírica da instituição educativa em consequência destes objetos efetivarem práticas educativas particulares- próprias do ensino secundário- que retratam uma finalidade educativa específica. Por isso essas práticas podem estar "[...] associadas a 'coisas' ou materializações físicas que exibem signos e significados que funcionam

como atributos representativos da cultura implícita nos objetos-memória" (Escolano Benito, 2018, p. 94).

Podemos considerar ainda que o uniforme e gratificações como objeto e ação referentes a materialidade escolar da instituição Paraense estão relacionados à prática educativa do ensino secundário, uma vez que, segundo Franco (2012) as práticas educativas correspondem a consolidação dos processos educacionais, ou seja, são ações complementares às intencionalidades do ensino baseadas nas práticas pedagógicas. A autora também sinaliza que as práticas educativas por caracterizarem uma grande abrangência conceitual, podem ser realizadas para além da sala de aula e ocupar outros espaços dentro e fora da escola, bem como igualmente contar com a participação de outros sujeitos além do docente.

Diante disso, podemos verificar que as práticas educativas do ensino secundário executadas por meio dos citados elementos da cultura material escolar do Colégio Paes de Carvalho: o uniforme e as premiações escolares também foram concretizadas em distintos contextos formativos e, a utilização desses objetos permite entender as intenções deste estabelecimento no transcorrer do período investigado (Souza, 2007).

Considerações finais

Ao analisar as fontes podemos conferir que o ensino secundário entre as décadas de 1930 e 1940 era estruturado por uma lógica formativa que vislumbrava educar os jovens estudantes a partir de preceitos patrióticos e da cultura geral necessários à construção das chamadas "elites condutoras" as quais contribuíram para o desenvolvimento nacional. E no campo educacional o Colégio Paes de Carvalho figurou como referência de estabelecimento de educação secundária no estado do Pará.

Nesse sentido, as práticas identificadas nas fontes refletiam o objetivo educativo do ensino secundário e, além disso, além de demonstrarem o cotidiano do Colégio as fontes trabalhadas ainda permitiram conhecer parte da cultura material escolar da instituição por meio do uniforme e prêmios escolares os quais igualmente representaram seu o patrimônio material, onde os objetos consolidaram as atividades escolares inerentes a um dado escopo formativo.

Portanto, sendo compreendidos como objeto e ação concernentes a cultura material escolar, o uniforme e as premiações realizadas no Colégio Paes de Carvalho atribuíram sentido às práticas educativas do secundário, em razão de que estes elementos possibilitavam a efetivação dos objetivos formativos desta etapa de ensino: promoção da disciplina, valorização

patriótica, bom desempenho escolar, isto é, valores que constituiriam alunos cultos, disciplinados e colaboradores do progresso da sociedade Paraense.

Referências

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultural material escolar: (Im) possibilidades de investigação. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.). **Cultura material escolar:** a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS**).** São Luís: EDUFMA: Café & Lápis**,** 2 ed. 2013, p. 43-68.

ESCOLANO BENITO, Agustin. Etnohistória e a cultura material da escola: a educação nas Exposições Universais. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar Augusto (orgs.). **Cultura material em perspectiva histórica:** escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018. p. 93-118.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Ivanir; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.3, p. 575- 588, 2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47895 Acesso em: 20 out. 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

VOZES DA INTERNAÇÃO: A ESCUTA DA EDUCAÇÃO NAS VOZES DE EX-INTERNOS DA COLÔNIA DE MARITUBA/PA (1940-1970)

Moises Levy Pinto Cristo – UFPA/moiseslevypintocristo@gmail.com
Laura Maria Silva Araújo Alves – UFPA/laura_alves@uol.com

GT 6: História e filosofia da educação.

Resumo: Medo, conhecimento médico e o isolamento aos doentes infectados pela lepra marcaram a política em solo brasileiro, de combate a lepra, que se alastrava em terras amazônicas, entre os séculos XIX e XX. Nesse contexto, foi criado o Hospital Colônia de Marituba, inaugurado em 15 de Janeiro de 1942, no Município de Marituba, no estado do Pará, aliado ao cenário de combate ao leproso. O presente estudo visa discutir como Hospital Colônia de Marituba, espaço destinado a saúde, pôde revelar-se como uma instituição educativa (1940 a 1970). Metologicamente trata-se de um estudo no campo da história oral. Instituição amazônica destinada a saúde pública, e que será desvelada em meios as inúmeras práticas educativas responsáveis por moldar o corpo

Palavras-chave: Lepra; Educação; Amazônia.

Introdução

Envolto pelo medo, e históricamente como síbolo do pecado- segundo as escrituras bíblicas-, a lepra, doença hoje denominada como hanseníase, de acordo com a Lei Federal nº 9.010/1995, veio ganhando destaque, no campo da saúde paraense, ao longo dos séculos XX e XIX. Destacamos que o termo “lepra” é utilizado fazendo referência aos documentos do período.

Neste sentido foi idealiza pelo então médico Souza-araújo, para o encarcerar de centenas de sujeitos da região que tivessem contraído lepra, que vinha se alastrando entre os séculos XIX e XX. A mesma emerge na década de 30, durante o governo Getúlio Vargas, ao lado de mais 39 outros hospitais-colônias. Neste período a medicina brasileira se constituiria em um campo de controle social e populacional, onde a saúde e a urbanização estavam imbrincadas ao projeto de progresso e civilização nacional (PACHECO, 2017).

O Brasil, o maior país da América Latina, seria o primeiro país da região a difundir de maneira organizada os preceitos eugênicos. Estes preceitos europeus colonizadores, foram responsáveis por classificar o povo brasileiro, como uma população disgênica, devido ao clima tropical e a sua população mestiça (STEPAN, 2004). Este ideário colonizador de regeneração racial e higiene fundados na perfeição humana para o alcance do desenvolvimento e civilização, orientariam as políticas discriminatórias e excludentes, como o isolamento social de grupos contaminados pela lepra.

O trabalho vem discutir como Hospital Colônia de Marituba, um espaço isolamento, destinado ao tratamento da saúde pública, pôde revelar-se como uma instituição educativa, no período de 1940 a 1970, recorte temporal este que demarca o período em que funcionou em regime de instituição total.

Metodologia

Metodologicamente o texto estará divido em três partes. A primeira consta uma breve justificativa em torno do problema que envolveram as práticas segregacionistas em torno da lepra. A segunda parte situará o leitor ao contexto histórico de fundação, estrutura e funcionamento institucional do Lazarópolis de Marituba/PA. A terceira parte, apresentará a instituição destinada ao tratamento da saúde pública como um espaço educativo, registrando como os espaços e o cotidiano institucional puderam contribuir nessa formação individual.

O estudo situa-se no campo da história oral, onde utilizaremos as narrativas de 2 ex-internos, egressos dessa instituição Amazônica. Os narradores, atualmente possuem 76 anos de idade, e ambos foram diagnosticados com a doença no dispensário Souza-Araújo, situado na capital Belém. O primeiro será chamado de Cascaes, internou-se no hospital aos 11 anos de idade; O segundo, será chamado de Silva, internou-se no hospital-colônia de Marituba aos 19 anos de idade.

A instituição e suas práticas educativas serão reconstituídas por meio das narrativas de memórias dos narradores juntamente com o Jornal *A Folha do Norte* e o *Estado do Pará* (1942) e o *Manual de Leprologia* (1960). Como aporte teórico, dialogamos com Bosi (1998), Foucault (2014), Goffman (1974), Portelli (2016), e outros ao longo deste trabalho.

Discussão de dados

Uma cidade, uma instituição total. Assim o Lazarópolis de Marituba começa a ser edificado por volta de 1938. Este espaço, estaria previamente idealizado para atender mil doentes identificados pela lepra, doença esta, que traz em seu legado histórico uma marca irreparável ao sujeito que a contrai. Perceber a negativa social após a identificação da doença, com a possibilidade de agressão emocional ao saber que o seu lugar familiar fora destruído, tudo impulsionado pelo medo da doença, e não saber se realmente aquele seria o lugar ideal para construir uma nova vida.

Segundo Goffman (1974), dentro de uma instituição total, ocorreria a primeira mutilação do “eu”. Segundo o autor, o momento de separação doente/família *versus* internação

compulsória, ou seja, a barreira que seria criada entre o mundo do interno, ao que faria parte, e o isolamento do mundo externo, configuraria essa primeira mutilação.

Esse controle institucional, esteve presente em toda sua formatação, permitindo assim a direção um ideal de controle dos corpos amazônicos. Alguns deles, resistiram e resistem até o presente momento, lutando por causas e direitos que viabilizem a vida dos ex-internos. Os espaços contariam com espaços amplos e verdes, objetivando um viver confortável e em contato com a natureza, concepção que estava ligada ao ideal das cidades-jardins, que posteriormente seria readaptado para a implantação em cidades-hospitais. Tais pensamentos estavam ligados a publicação a cidades que agregaria espaços verdes e ajardinados (AMORA, 2009).

Nesses processos de ideário, também estariam vinculados a formação da conduta do indivíduo dentro do hospital, agora permeado pela dialética inicial entre o interno e o externo – ponto marcante desta carreira enquanto internado –, o regime fechado, a que o doente está subjugado, passaria a ser construído como lugar de aprendizagem e formação para uma nova vida. Poderiam ser pensados os termos “escola/lar” e “escola/quartel”, onde nos remete a reflexões em relação ao *modus vivendi* das pessoas internadas no hospital-colônia, pois a experiência e a prática educativa está diretamente ligada as relações cotidianas como processo formativo individual.

Nesse sentido, a instituição também assume o termo “escola/lar” e “escola/quartel”, identificados nesses trechos presentes nas entrevistas realizadas.

> Tinha uma espécie de zelador. O finado A Jato, que coordenava... que fazia as coordenações [...]. Geralmente chegava, pra vê um quarto lá dentro... já olhava pra vê se estava tudo limpo os banheiros, porque quem limpava era o próprio morador, o morador é que limpava. [...]. Era a faxina, bora fazer tal coisa... ele não autorizava, ele convidava. (SILVA. 2018)
> [...] o nosso zelador, no caso né [...] era Bilio, Abílio [...] a gente capinava a rua, o serviço interno, ele era todo feito pelos pacientes [...] os pavilhões internos tinham cada pavilhão tinha um zelador, que era pra lavar os banheiros, limpar o sanitário, capinar ao redor. A limpeza da rua era toda feita pelos doentes, tinha a turma de limpeza da rua (CASCAES, 2018).

A instituição, nos relatos acima, assume o papel de escola e lar. Lar no que se refere aos ensinamentos e formação para a vida cotidiana, no que se refere a hábitos corriqueiros de um lar, como ensinamentos domésticos, que deveriam ser cumpridos para o bom andamento do grupo a que estavam inseridas. Os internos relatam a importância de manter os espaços organizados e limpos, e como este conhecimento pôde ser trazido para a vida adulta. Esta experiência sócio-educativa adquirida foi ensinada pelas pessoas responsáveis pelo espaço.

Em meio a estas colocações, é possível analisar que o ambiente da Colônia de Marituba educou, e que, apesar de os sujeitos estarem separados da comunidade externa, começaram a adentrar e assumir um mundo próprio ao qual começaram a pertencer. Essa técnica de arregimentar os internos, foi aplicada pelos responsáveis imediatos – interno antigo – da instituição que assumiram o papel de educador, arquitetando e projetando o moldar de cada vida a que lhe foi designada, e em alguns momentos, começaram a formar mão de obra para a própria instituição.

Em meio a este processo diário de formação do infectado, em que a instituição, ao mesmo tempo em que tratava os doentes, precisava assumir a autossustentabilidade, também pôde atuar na formação de mão de obra para o desenvolvimento de suas próprias finalidades. Os relatos, a seguir, expressam a presença da formação técnica e aproveitamento da mão de obra nos setores administrativos da instituição.

> [...] eu comecei a trabalhar na turma que eu fiz, o primeiro serviço que eu fiz aqui foi na rua, limpando a rua [...] trabalhar na copa como copeiro, como copeiro... lá no refeitório, eu distribuía a comida, levava para as velhas, levava pros meninos, distribuía lá na copa, depois lavava toda a louça... porque os sadios só cozinhavam, o resto tudo era doente [...], eu trabalhei por um grande período [...]. Aí depois eu trabalhei na Caixa Beneficente, onde é o Cassino[...] Enfermeiro [...] a Dona Nadí ouviu esse negócio né, aí foi e me chamou "Tu não quer ajudar na enfermagem e tal", aí eu disse "Eu não sei fazer nada", aí ela disse "Ah a gente vai te dar o treinamento". Aí ei fui pro treinamento [...]. Aí ela ensinou a dar injeção [...] primeiro ela ia no, ela ia ensinando tudo, falando, depois passava a fazer o treinamento no braço [...] é no doente, ela aplicava, dizia como era. Levava a gente pra olhar direitinho. Eu fazia curativo aí ela ia olhar [...] atendia os homens. As mulheres era as mulheres. Na época aqui na Colônia eram assim, as mulher era com as mulher e os homens eram com os homens. (SILVA, 2018)
> Trabalhei, a minha primeira função.... não tinha serviço de autofalante pra animar. Mas eu tive um outro muito tempo depois... por volta de 1960 não sei bem... aí teve uma doação de aparelho de som pra cá [...]. Então, lá eu fui convidado a trabalhar, o nosso camarada que era o diretor do autofalante, que me convidou pra trabalhar pela parte da manhã, aí, eu fui lá e trabalhava de manhã, de 7h30 até quase 11h [...] entrava no ar, saudava todo mundo, perguntava música [...]. E esse serviço de autofalantes, que o padre trouxe, tipo foi feito uma doação, tinha uma entidade aqui dentro chamada Caixa Beneficiente dos internados de Marituba, era uma entidade que fazia alguma coisa pelos pacientes, eles recebiam verba do governo federal pra usar aqui dentro também, aí o autofalante pertencia a essa entidade, tinha presidente, vice-presidente e tal [...]. Eu fui convidado pra trabalhar em outro autofalante [...] mas nesse outro eu era chefe [...] [Professor] Eu ensinava de 1° a 4° série, e alfabetizava (CASCAES, 2018).

Esses relatos confirmam o foi previsto no Regimento de Profilaxia Especial da Lepra de 1920, no artigo n.º 143, que aponta a possibilidade do uso de mão de obra interna, reduzindo contato com pessoas sadias, para assim evitar o contágio (BRASIL, 1950).

Essas práticas educativas, são algumas de inúmeras vivencias cotidianas que proporcionaram o formar de cada corpo internado no Lazarópolis de Marituba. Práticas que

contribuíram nas construções de aprendizados para a vida cotidiana e para a vida profissional, pois alguns deles, seguiram com sua formação técnica após o término da internação compulsória.

Conclusões

Leprosário de Marituba, além de ser uma instituição voltada para a internação e o tratamento de pessoas acometidas pela lepra, foi responsável por moldar corpos. Junto ao tratamento médico, foram desenvolvidas práticas educativas com os internos para os utilizarem como mão-de-obra o próprio leprosário em favor de questões administrativas. As formações foram em múltiplas áreas: professores, secretários, enfermeiros, artesanato, radialista, artistas de teatro, entre tantas outras profissões que contribuíram com o corpo institucional.

As memórias, como percepção de um tempo vivido, possibilitaram por meio das narrativas dos intérpretes a identificação dos múltiplos espaços institucionais do Hospital Colônia de Marituba nos anos de 1940 a 1970. Espaços esses constituídos de pavilhões de crianças, rapazes, adultos, solteiros, casas, refeitório, praça, campo de futebol, capela mortuária, cemitério, igrejas, hospital, cadeia, prefeitura, escola, oficinas e cassino. Esses espaços proporcionavam uma estrutura de uma cidade, para que os internados não precisassem se afastar do local em hipótese alguma.

Estes recortes da instituição puderam ser alcançados por meio das memórias dos narradores, guardiões de um passado rico que precisa ser revisitado para não ser esquecido (BOSI, 1994). Uma história da Amazônia e do Brasil, que precisa ser lembrada para que não se repita em outros tempos.

Referências

AMORAS, Ana Albano. Utopia ao avesso nas cidades muradas da hanseníase: apontamentos para a documentação arquitetônica e urbanística das colônias de leprosos no Brasil. **Cadernos de História da Ciência**. Vol. 5. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-76342009000100003&lng=pt&nrm=iso> Acessado em: 02 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Tratado de Leprologia.** Publicado pelo Serviço Nacional da Lepra. -2ª ed.- Vol. II. Rio de Janeiro, 1950.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade lembranças de velho**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, Manuela. **A Praga.** São Paulo: Geração Editorial, 2017.

CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **Educação e religiosidade: As práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas.** ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir nascimento da prisão**. 42. ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Lei Nº 9.010, DE MARÇO DE 1995. Disponível em:<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127430/lei-9010-95> Acesso em 24 Jan. 2018.

MEIHY, José Carlos Sabe B. HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa**. Infância, Crianças e Experiências educativas no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980).** Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2017.

SOUZA-Araújo, Heráclides. **História da Lepra no Brasil. Vol. II. Período Republicano (1989-1946). Álbum das organizações antileprosas**. RJ: Imprensa Nacional, 1948.

UM BREVE ENSAIO SOBRE A HISTÓRIA DA "ESCOLA DE CEGOS" DO PARÁ (1953 - 1966)

Luciana Dias da Costa – UFPA/ luciana.costa@iced.ufpa.

GT6: História e Filosofia da Educação

Resumo: O trabalho tem objetivo apresentar a história da "Escola de Cegos" do Paráe suas contribuições à história das instituições educativas, com atuação no processo educativo de crianças com deficiência visual em Belém. O problema de pesquisa: como se processava a educação de crianças com deficiência visual na escola no ano de 1953 - 1966?. Para isso, utilizo a pesquisa documental e bibliográfica. Os dados revelam que a escola foi a primeira instituição interessada na educação de deficientes visuais em Belém. A escola teve grande expressividade ofertando o ensino da correção do físico, dos sentidos e ensino técnico profissionalizante.

Palavras-chave: História das Instituições, Deficiência Visual e Escola de Cegos do Pará.

Introdução

Este trabalho traz resultados de uma investigação da história da "Escola de Cegos" do Pará, intituição para crianças com deficiência visual ano 1953 a 1966 em Belém do Pará. A relevância do tema é justificada, pelo fato de ter poucas instituições de ensino paraense que foram foco de investigação em uma perspectiva histórica da educação para pessoas com deficiência visual. Acredita-se que ao tomar tal instituição como objeto de investigação, levando em consideração a história da educação para deficientes visuais, o trabalho pode ser considerado relevante, tanto por produzir conhecimento sobre a área que necessita de pesquisa quanto pela história da instituição no sentido de discutir a inserção e suas possíveis contribuição e impacto para a educação de crianças com deficiência visual na sociedade paraense.

E para entender a história dessa instituição e a educação que eram estabelecidas para as crianças com deficientes visuais, elaborei o seguinte problema de pesquisa: como se processava a educação de crianças com deficiência visual na "Escola de Cegos" do Pará no ano de 1953 a 1966?

Em face disso, o presente estudo tem por o objetivo geral: Compreender a educação de crianças com deficiência visual na "Escola de Cegos" do Pará, no ano de 1953 a 1966. Os objetivos específicos são: entender as motivações para a fundação da "Escola de Cegos" do Pará, discutir as finalidades educativas de tal instituição escolar e investigar que ensinamentos faziam parte da educação das crianças na escola.

Metodologia

Metodologicamente, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa do tipo documental e bibliográfica, tendo como principais fontes de informações livros, artigos e notícias extraídas dos jornais, tomando como referenciais bibliográficas estudiosos da história das instituições educativas, como: Magalhães (1999), Saviani (2007) e outros, como também, por estudiodos que versam sobre a educação e deficiência visual, tais como: Mantoan (2003), Pereira (2005) Mottozza (2011) e outros.

Segundo Oliveira (2007), nesse tipo de pesquisa documental, os dados são coletados em fontes disponibilizados em certos locais, como: bibliotecas, arquivos públicos, secretarias etc. Estes devem possibilitar, ao pesquisador, descrever, comparar, estabelecer associações, conexões e diferenças ao longo do tempo. Já a pesquisa bibliográfica de acordo com Rodrigues e França (2010, p. 55), tem como base "fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto".

Discussão dos dados

A pesquisa contempla o campo temático da História das Instituições Educativas que, por sua vez, está enquadrado no campo maior, o da História da Educação. Para Magalhães (1999, p.67), a história da educação é uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo a educação, "[...] a partir de uma abordagem historiográfica, com base em conceitos e conceptualizações de natureza pedagógica/educacional: antropológicos, filosóficos, didáticos, sociológico, psicológico, axiológicos, organizacionais, historiográficos".

Para Saviani (2007, p. 5), as instituições são ambientes criados pelo homem comintuito de satisfazer as necessidades humanas, logo, às instituições são geradas como unidadesde ação que se constituem "[...] como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas", portanto, as instituições são impreterivelmente sociais.

É nesse sentido que em Belém no ano de 1953, a "Escola de Cegos" do Pará surgiu e contribuiu para a educação de crianças com deficiência visual, essas ficaram anos silenciados no contexto paraense. Segundo Mantoan (2003) o interesse em pensar nos sujeitos silenciados emergiu no Brasil a partir do século XIX, quando surgiram grupos assistências com intuito de atender pessoas que apresentavam deficiência com cegueira e a surdez. Para Mottozza (2011) nesse "clima social" favorável que:

> [...] determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais,portadores de deficiência ou não, despontaram como lideres da sociedade emque viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas de deficiência. Esses líderes, enquanto representante dos interesses e necessidades das pessoas portadoras, ou com elasidentificados, abriram espaços nas varias ares da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vidas de tais pessoas.

A partir do ano de 1953 que em Belém houve o interesse em se pensar sobre a educação das pessoas com deficiencia visual. A "Escola de Cegos" do Pará, considerada a primeira instituição educativa para a pessoa com deficiente visual, é apontada como um marco da história da educação paraense para deficientes visuais.

De acordo com Pereira (2005), a "Escola de Cego" do Pará fundada em 1953 por inciativa de duas professoras, Maria Cristo Barbosa e Adiles Monteiro. Elas ao retornarem do Rio de Janeiro para Belém trouxeram contribuição do curso de especialização denominado "Curso de Professores e Inspetores na Educação de Cegos", ministrado no Instituto Benjamim Constant, lá tiveram orientação educacional e hospedagem.

Para Pereira (2005) a atitude das professoras em pensar em uma escola iniciou a partir de uma visita na qual elas entregam um documento ao secretário da educação do Pará. Na solicitação havia a autorização para a criação de duas escolas, o decreto de nº 1390 de 07 de dezembro de 1953, diz:

> O Governo do Estado do Pará, usando das suas atribuição que lhe confere o artigo 24, item I da Constituição Política Estadual, e atendimento a proposta da Secretaria de Estado de Educação e cultura.
> Art. 1° Ficaram criadas duas (2) escolas para cegos Capital, as quais serão instaladas em Fevereiro do próximo ano.
> Art.2° As escolas mencionadas serão providas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamim Constant, na Capital Federal[9].

A atitude das professoras teve reconhecimento por parte do prefeito de Belém Celso Malcher, que apresentou uma portaria com a nomeação e cumprimento de tarefas, aponta que "O Prefeito Municipal de Belém, usando de suas atribuições legais, Resolve: Por a disposição do Governodo Estado afim [sic] de colaborar na Campanha Pró-Alfabetização dos Cegos, a professora padrão G lotada na Diretoria do Ensino Municipal, Nazaré Cristo Barbosa do Nascimento,sem prejuízo dos vencimentos do cargo que ocupa." (PORTARIA N° 58 DA PREFEITURA DE BELÉM)

Pereira (2005) destaca que as professoras enfrentaram dificuldades para a construção da escola e a aquisição de material didático e mobiliário, mas com ajuda de campanhas realizadas

[9] Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 12/12/1953, n°17.488

pela empresa paraense, e como o novo governo do Estado, o General Alexandre Zacarias de Assunção em 1955, ofereceu um espaço para iniciar as atividades.

O espaço cedido foi uma sala do Instituto Lauro Sodré[10]. Em 15 de abril de 1955 as atividades iniciam. A admissão de alunos para a instituição foi realizada a partir de convites feitos as famílias dos deficientes visuais e ou através de pessoas que conheciam crianças e jovens com deficiência, e assim a "Escola de Cegos" do Pará foi ganhando alunos. No dia 05 de setembro de 1956 a "Escola de Cegos" do Pará tinha matriculado 13 alunos, mas com diversos problemas enfrentados na sociedade tais como: a mendicância, a falta de transporte, complexo da cegueira. A problemática resultou a diminuição de alunos matriculados, restando apenas 5 alunos. O jornal *A província do Pará*, do dia 05 de setembro de 1956, noticiou esse representativo momento:

> Todos os obstáculos têm sido vendidos pela dedicação e pertinência das duas professoras – Material incompleto e grande número de desistência nas matriculas. A Escola de Cegos, porém, dá resultados magníficos [...], já é mais que uma esperança – Os cincos primeiros alunos reencontram as belezas da vida, vencendo as trevas que os cercam [...] Carlos José Corrêa Batista, 10 anos, Elias Martins dos Santos, 14 anos, Pedro Guerra Sordo, 16 anos, Antonieta Fátima do Couto França, 12 anos e Odimilsom TeixeiraSizo, 14 anos.

A "Escola de Cegos" do Pará, segundo Bentes e França (2015), vivenciou três fases a Educação Segregadora, a Integração e a Inclusão. A fase da Educação Segregadora vai de 1953 á 1962, que a [...] educação só para cegos agrupados por séries que recebiam atendimento através de professores especializados seguindo a programação das escolas de ensino comum, da Secretaria de Estado de Educação, além das outras atividades específicas para cegos [...] (PARÁ, 2009, p. 6-7).

HORT (2017), considera a fase de segregadora como sendo de institucionalização da deficiência, que significa proporcionar o ensino ás pessoas com deficiência em espaços especializados, fora das escolas regulares. Na fase de segregação o objetivo inicial da "Escola de Cegos" do Pará era trabalhar com a correção do físico e sentidos dos alunos, como pode ser evidenciado em informações divulgadas pela "A província do Pará", em 05 de setembro de 1956:

> [...] o primeiro passo na educação do cego é o adestramento por meio detato, do olfato e do paladar. Antes, porém, é imprescindível o trabalho da readaptação de conquista do aluno, para fazê-lo certo de que é uma pessoal normal, que não um estigmatizado da destita, um pescador pagando apenas (p.10).

[10] Instituto Lauro Sodré surgiu em 1872 ficava localizado onde foi construído o Instituto Gentil Bittencourt, no início do século XX, instituição criada para atender as meninas desvalidas na cidade de Belém.

Bentes e França (2015), na fase de integração, os alunos estavam em agrupamento multisseriados, receberiam o ensino de Braille para os alunos cegos e os alunos de baixa visão teriam o ensino dos "resíduos visuais", por meio de uso de material e escrita ampliada. Neste sentido o próprio Governador Magalhaes Barata, em uma de suas visitas, ficou deslumbrado, ao presenciar um aluno cego manuseando o alfabeto Braille, como é possível verificar no texto a seguir:

> O Governador Magalhães Barata deslumbrou-se com a capacidade dedicação e paciência que a diretora destina aos alunos cegos [...] Pateticamente o menino de 13 anos de idade, escrevia o seu nome para o Governador do Estado através do alfabeto "Braille" a cartilha do ABC dos infelizes meninos. (FOLHA DO NORTE, 1957. p.6)

Em 1962, a "Escola de Cego" do Pará vivencia a fase da Integração, em que proporciona aos seus alunos oportunidade de frequentar a escola regulares, atendimentoreabilitatório e o ensino técnico profissionalizante. Segundo Pereira (2005), o ensino profissionalizante fez parte do processo educacional, em que era reservado um horário para participarem da oficina de encadernação.

A fase da integração a escola passa ater apoio de diferentes profissionais no atendimento reabilitatório dos alunos cegos. Por evidenciar a relevante finalidade desse atendimento, o jornal "A Província do Pará, de 28 de agosto de 1966, destaca "são contratados uma série de profissionais: "Professores, assistente social, psicólogo, bibliotecário, técnico em pesquisa, professores de educação física, técnico de locomoção, recreacionista, oftalmologista e psiquiatra" (A PROVINCIA DO PARÁ, 1966, s/p).

Conclusão

A análise sobre a "Escola de Cegos" do Pará empreendida permitiu-nos confirmar que Belém teve líderes que lutaram por uma educação aos deficientes visuais. As professoras Maria Cristo Barbosa e Adiles Monteiro lideres despertaram o interesse dos governante paraense e com dificuldade fundaram a Escola de Cegos.

Os resultados encontrados possibilitaram apreender que a escola funcionou em um espaço adaptado, ou seja, em uma sala do Instituto Lauro Sodré. A Escola de Cegos do Pará teve grande repercussão na sociedade paraense, vivenciando três fases da educação especial: a Educação Segregadora, da Integração e da Inclusão.

Foi possível perceber a relevância do papel social da "Escola de Cegos" do Pará na sociedade paraense ao educar crianças com deficiência visual, proporcionando correção do

físico, sentidos, o ensino de Braille e os ensino dos "resíduos visuais", Nos últimos anos, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas tomando instituições educativas como objeto de pesquisa. Mas especificamente instituições educativas voltadas para deficiente ainda é poucas no espaço acadêmico.

Uma área ainda pouco explorada nos estudos dedicados a história das instituições devem ser dada importância para buscar compreensão do papel desempenhado pelos mesmos na sociedade.

Referências

BENTES, J. A. O.; FRANCA, M. P. S. G. S. A. Atendimento especializado de crianças cegas e surdas em Belém do Pará: as escolas José Alvares de Azevedo e Astério de Campos. **Revista Cocar** (UEPA), v. 1, p. 175-208, 2015. Disponível em < file:///C:/Users/anchieta/Downloads/624-1364-1-PB.pdf >. Acesso 12 de Junho de 2023.

HORT, A. P. F. HORT, I.C. **Educação especial e inclusiva escolar**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

MAGALHÃES, J. P. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SAFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). ***História da educação***: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-72.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? SãoPaulo: Moderna, 2003. (coleção cotidiano escolar).

MOTTOZZA, M. J.S**. Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. -6. ED. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, M. I. S. **Luz e cidadania:** a história do Instituto José Álvares de Azevedo. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Colegiado de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

RODRIGUES, D. S.; FRANÇA, M. do P. S. G. de S. A. de. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. (Org**.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*.** Belém: EDUEPA, 2010. p. 55-74.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Org.). ***Instituições escolares no Brasil***: conceito e reconstrução histórica. Campinas:Autores associados, 2007. p.5-27.

Jornais e Decretos
Folha do Norte, 1957. p.6
A Provincia do Pará, 1966, s/p
A Província do Pará, 1956, p.10
Diário do Pará, 2009, p.6-7
Decreto de nº 1390 de 07 de dezembro de 1953

A CONGREGAÇÃO RELIGIOSA FILHAS DE MARIA AUXILIADORA E A EDUCAÇÃO FEMININA: DA ITÁLIA A BELÉM DO PARÁ (1934-1937)

Maria Lucirene Sousa Callou – Universidade Federal do Pará / malu_callou19@hotmail.com
Laura Maria Silva Araújo Alves – Universidade Federal do Pará / laura_alves@uol.com.br

GT6: História e Filosofia da Educação

Resumo: Este estudo objetivou compreender as formas pelas quais a congregação de carisma salesiano Filhas de Maria Auxiliadora desenvolveu suas práticas educativas voltadas para a educação feminina entre fins do século XIX e XX, destacando sua origem enquanto instituição educativa estrangeira, bem como a fundação do seu educandário em Belém em 1935. Questionamos como a congregação Filhas de Maria Auxiliadora desenvolveu suas práticas educativas voltadas para a educação feminina entre fins do século XIX e XX? E quais os desdobramentos destas na fundação de um educandário feminino em Belém do Pará? Nosso trabalho situa-se no campo da História da educação realizado por meio da pesquisa do tipo documental, onde utilizamos como fontes primárias o Estatuto do educandário salesiano feminino de Belém e as Cartas escritas por Dom Antônio de Almeida Lustosa, arcebispo do Pará, que articulo a fundação de desta obra em solo paraense. Os resultados apontaram que em solo belenense, as Filhas de Maria Auxiliadora (congregação feminina salesiana) fundaram o Instituto Dom Bosco para a educação feminina ocupando-se na formação da juventude paraense a partir da década de 1935, em um momento em que a igreja havia convencionado que o destino feminino estaria determinado para o casamento e maternidade, ao tempo que a classe feminina lutava por direito ao trabalho e ao voto. Ao evoluírem das suas origens no século XIX na qual muitas só sabiam ensinar a arte da costura, as mulheres enquanto agentes religiosas avançaram em sua formação e na admissão de novas irmãs na Congregação feminina. Neste sentido a partir do século XX seu papel feminino não se resumiu às funções auxiliares, foram além, elas próprias tinham que administrar, criar seus programas de ensino, organizar as atividades diárias dos educandários, realizar o ensino de música, da catequese, corte e costura, cozer, leitura, aritmética e escrita, além de outros ensinos para a formação profissional feminina.

Palavras-chave: Instituição Educativa; Educação Feminina; Filhas de Maria Auxiliadora.

Resumo expandido

Este estudo objetivou compreender as formas pelas quais a congregação Filhas de Maria Auxiliadora desenvolveu suas práticas educativas voltadas para a educação feminina entre fins do século XIX e XX, destacando sua origem enquanto instituição educativa estrangeira, bem como a fundação do seu educandário em Belém do Pará. Nosso questionamento principal é como a congregação Filhas de Maria Auxiliadora desenvolveu suas práticas educativas voltadas para a educação feminina entre fins do século XIX e XX, destacando os desdobramentos destas na fundação de um educandário feminino em Belém do Pará.

Nosso trabalho situa-se no campo da História da educação por meio de uma pesquisa documental, utilizamos fontes históricas como o Estatuto do educandário salesiano feminino fundado em Belém na década de 30 e as Cartas escritas por Dom Antônio de Almeida Lustosa, arcebispo que articulou a fundação desta obra em solo paraense. Para Legoof (1990, p.547-548) o documento não é inócuo, é o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente tanto da sociedade que o produziram, quanto " das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio". Na tentativa de romper o silêncio fomos pesquisar esse educandário feminino.

Esta congregação religiosa feminina apropriou-se da educação feminina como campo da sua missão social e existencial fundando diversas instituições educativas. Entrar nessa seara educativa enquanto campo de pesquisa e compreendê-la é o grande desafio que envolve o trabalho historiográfico de uma instituição educativa é a interpretação das fontes direcionada por questionamentos feitos ao "devir espaço-temporal e sociocultural" entendidos "como principal produto da relação entre contextos, agentes, meios, atitudes, culturas, valores, interesses, motivações, racionalidades, expectativas, destinos de vida que caracterizam e substantivam o processo educacional" (MAGALHÃES, 2007, p. 5).

A Congregação Filhas de Maria Auxiliadora pertence a Sociedade São Francisco de Sales, foi fundada por Dom Bosco na Itália no dia 5 de agosto de 1872, na Capela do Colégio. Maria Mazzarello foi escolhida por Dom Bosco para se tornar a cofundadora desta Congregação feminina na qual empenhou-se na animação das comunidades de Irmãs e na educação de meninas. Enquanto matriarca da congregação cultivou com sabedoria a união entre todas as mulheres pertencentes. Ocupou-se a vida inteira com a abertura de novas casas na Itália e além mar[11] entre fins do século XIX e XX.

Na segunda metade do século XIX Dom Bosco inicia a expansão da congregação salesiana além-mar em direção a América do Sul, em 1875 chegava a Argentina, e em 1883 implementava suas obras no Brasil se ocupando na educação de meninos e meninas, fundando diversos educandários e obras sociais voltadas não só para as classes pobres, mas também para a elite cafeeira brasileira (AZZI, 1999). As motivações que levaram essas Congregações religiosas a imigrarem se justificam pela política geral de expansão da Igreja, por projetos de seus próprios países de origem, pelas articulações dos representantes do alto clero brasileiro, ou

[11] https://www.mazzarello.com.br/historia/madre-mazzarello

por políticos de cidades em processo de urbanização e modernização, chefes de colônias imigradas no final do século XIX, Condições estas que exigiram o deslocamento dos religiosos da Europa para o Brasil, especialmente nas primeiras décadas do século XX (BITTENCOURT, 2017).

Por outro lado, a atuação por meio das Congregações religiosas femininas proporcionava às mulheres um novo espaço de circulação que não fosse o lar. Assim, no século XIX, para além do ambiente de clausura, desempenhando papéis de ecônoma, administradora, conselheira, diretora e professora, as irmãs dirigiam educandários e institutos salesianos em uma vida mais envolvida com a comunidade brasileira. Desenvolvimento

No Brasil, o interesse inicial dos salesianos foi pelas regiões de São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso e Minas Gerais, pois sua atuação seria junto aos indígenas e seus conterrâneos - os imigrantes italianos que haviam chegado ao Brasil, principalmente, a partir da década de 1870 e 1902 (TRENTO, 2000; AZZI, 1999). Ainda havia um especial interesse do imperador Dom Pedro II na obra salesiana, que motivava sua existência em solo brasileiro. A educação e a assistência foram os meios encontrados pela Congregação Filhas de Maria Auxiliadora para implementar suas obras católicas no Brasil, instalando-se rapidamente do norte ao sul entre fins do século XIX e durante metade do século XX.

A chegada dos salesianos (congregação salesiana masculina) no Pará ocorre em 1º de Janeiro de 1930, ocupando-se inicialmente da educação para meninos no Colégio Nossa Senhora do Carmo em Belém do Pará, do qual Pe. Angelo Cerri foi o primeiro diretor do Colégio (TAVARES E FARIAS, 2011). Posteriormente, no ano de 1935, chegava ao Pará a Congregação Filhas de Maria Auxiliadora, ramo feminino da obra salesiana, que fundou em Belém o Instituto Dom Bosco - educandário para meninas. O responsável por trazer a Congregação Filhas de Maria Auxiliadora a Belém do Pará foi o padre Salesiano Dom Antônio de Almeida Lustosa, Arcebispo do Pará entre os anos de 1931 a 1941. Antônio de Almeida Lustosa foi um padre salesiano muito atuante em seu arcebispado nos Estados de Minas, Ceará e Pará. Fundou diversas escolas, Congregações e paróquias.

Antônio de Almeida Lustosa escolheu como espaço ideal para as Filhas de Maria Auxiliadora edificarem seu educandário um grande terreno localizado no bairro industrial do Reduto, de quatro mil metros quadrados, na rua Benjamim Constant, mesma rua de uma escola normal do estado que possuía em torno de 500 alunas matriculadas cursando diversas matérias. Inclusive esta casa poderia ser o ponto de apoio e de descanso para muitas irmãs que viajam até o Rio Negro ou ao Rio Madeira, sendo Belém também uma cidade especial para os cuidados

com a saúde, pois possui boas casas de saúde, aparelhos modernos e médicos hábeis (LUSTOSA, 1933).

Em Maio de 1934 a fundação da Casa de Belém, a pedido de Dom Lustosa, foi autorizada pela Madre Irmã Francisca Lang- inspetora vinculada a São Paulo. Na década de 30, as Filhas de Maria Auxiliadora estavam se expandindo para o nordeste e norte, nesta época surgiram três novas comunidades: Manaus, em 1930; Baturité em 1932 e Fortaleza em 1933. Em 1º de Dezembro de 1934, Dom Lustosa, então Arcebispo de Belém, concede por meio de documento, uma autorização para que as Filhas de Maria Auxiliadora realizem a fundação de um pensionato para moças estudantes, um oratório festivo e uma escola noturna. As primeiras Filhas de Maria Auxiliadora que chegaram foram enviadas da casa de Baturité-Ceará e se chamavam Madre Storti, Irmã Maia de nacionalidade brasileira e Gilard -italiana (CRÔNICA, 1934).

A partir de 1935 temos a implementação das obras iniciais das Filhas de Maria Auxiliadora em Belém: fundação do Instituto Dom Bosco em 1935, que a partir de 1937 promoveria "à instrução e educação da juventude feminina nos cursos primários, ministrando-lhes cursos primários, secundários e profissionais, mantendo outrossim um pensionato para moças estudantes e funcionárias públicas" (ESTATUTO DOM BOSCO DE BELÉM, p.1937). Seria mantido também neste espaço do educandário "um curso profissional noturno gratuitamente para jovens operárias, ministrando-lhes, além do ensino rural um curso completo de corte, bordado, pintura, música" (ESTATUTO DOM BOSCO DE BELÉM, p.1937). Assim inicia-se em Belém o projeto missionário e educativo voltado para educação da juventude feminina paraense e promovido no Instituto Dom Bosco de Belém pela Congregação Filhas de Maria Auxiliadora.

Considerações Finais

Constatamos que em solo belenense, as Filhas de Maria Auxiliadora (congregação feminina salesiana) fundaram o Instituto Dom Bosco para a educação feminina que ocupou-se na formação da juventude paraense a partir da década de 1935, em um momento em que a igreja havia convencionado que o destino feminino estaria determinado para o casamento e maternidade, ao tempo que a classe feminina lutava por direito ao trabalho e ao voto. Ao evoluírem das suas origens no século XIX na qual muitas só sabiam ensinar a costura, as mulheres enquanto agentes religiosas avançam em sua formação e no ingresso de novas irmãs na Congregação feminina a partir do século XX, seu papel feminino não se resumiu às funções

auxiliares, foram além, elas próprias tinham que administrar, criar seus programas de ensino, organizar as atividades diárias dos educandários, realizar o ensino de música, da catequese, corte e costura, cozer, leitura, aritmética e escrita, além de outros ensinos para a formação profissional feminina.

Referências

AZZI, Riolando. **As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil:** 100 anos de história. Vol.I - A implantação do Instituto (1892-1917). São Paulo, 1999.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **A era das congregações:** pensamento social, educação e catolicismo. Pro-Posições, v. 28, n. 3 (84), set/dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0117. Acesso em: 15 mar. 2020.

CARTA, de Antonio Lustosa, 1933 e CRÔNICA de 1934.

FARIAS, Simone Viana; TAVARES. Willy da Silva. **História das Instituições Escolares do Pará (belém): Colégio Salesiano Nª Sª do Carmo.** 2011. Tcc. Universidade do Estado Do Pará. Disponível em https://www.webartigos.com/artigos/propunhamos-nos-contar-a-historia-de-como-surgio-a-instituicao-de-ensino-nossa-senhora-do-carmo/69680. Acesso em 20/09/2023.

ESTATUTO DO INSTITUTO DOM BOSCO DE BELÉM.1937.Arquivo da FMA-Belém.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão et al. – Campinas/SP, Editora da Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios)

MAGALHÃES, Justino. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas.** In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Orgs.). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-68.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação:** mulheres educadas e a educação de mulheres. In: Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

TRENTO, Ângelo. **Do Outro lado do Atlântico:** um século de imigração italiana no Brasil. Vozes, 1978.

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DO GRUPO ESCOLAR VILHENA ALVES NA OBRA BELÉM, BELÉM (1940)

Laura Maria Silva Araújo Alves – Universidade Federal do Pará/ Laura_alves@uol.com.br

Guthemberg Felipe Martins Nery – Universidade Federal do Pará/ guthembergmartins@gmail.com

GT6: História e Filosofia da Educação

Resumo: Este estudo, ainda em desenvolvimento, tem como objetivo analisar vestígios de discursos ideológicos que orientavam a educação primária do Grupo Escolar Vilhena Alves na década de 1940, contidos na obra *Belém, Belém* (2015), do escritor belenense Alfredo Oliveira. Para compreender os aspectos discursivos da educação desenvolvidos dentro do referido grupo escolar, apresentamos como principal recurso a análise do discurso de inspiração bakhtiniana. Assim, a partir de uma polifonia de discursos narrativos entretecidos pelo escritor, está sendo possível desvelar traços de ideologias de modernidade e civilidade contidas no ensino primário do Vilhena Alves do contexto supracitado.

Palavras-chave: Grupo Escolar Vilhena Alves; Educação Primária; Alfredo Oliveira.

Introdução

O escritor Alfredo Carlos Costa Oliveira Cunha de Oliveira nasceu na cidade de Belém, capital do estado do Pará, em 14 de junho de 1935. Filho do coletor federal Ubirajara Oliveira e da professora de letras primária Brígida Oliveira, formou-se em medicina e cirurgia na Universidade Federal do Pará. Dedicou-se à Clínica Geral na área da medicina pública e foi presidente do Conselho regional de Medicina do Pará.

No campo das artes, atuou como compositor e tornou-se mais conhecido principalmente pela autoria de sambas-enredo para desfiles de Escolas tradicionais de Belém. Além disso, escreveu diversas obras literárias marcadas pelo memorialismo associado ao espaço regionalista e pesquisa histórica. Entre seu repertório de textos, destacam-se *O touro passa?* (1981), *Paranatinga* (1984), *A pedra verde* (1986), *Ruy Guilherme Paranatinga Barata* (1990), *A partir da ilha* (1991), *Almir Gabriel: Trajetória e Pensamento* (2002), *Carnaval Paraense* (2006), *Cabanos e Camaradas* (2010). Entre inúmeros títulos e premiações, recebeu no dia 26 de novembro de 2004, da Câmara Municipal de Belém, o diploma de "Patrimônio Cultural de Belém".

A obra *Belém, Belém*, ganhou vida no ano de 1983 pela Editora Falangola. Em outubro de 2015, a Editora Empíreo lançou uma nova edição[12] do livro. Esta edição contém uma capa com uma imagem ilustrada por Gidalti Moura Júnior, uma breve apresentação da vida e obra do autor, um prefácio elaborado por João de Jesus Paes Loureiro, e um texto narrativo composto de 7 capítulos distribuídos ao longo de 182 páginas. A narrativa, de caráter histórica e memorialista, descreve em primeira pessoa uma profusão de cenas, situações e aspectos culturais e históricos do mundo e da vida no Brasil, sobretudo, na cidade de Belém do Pará da primeira metade do século XX. De acordo com o prefaciador Paes Loureiro (2015, p. 18), o livro de Alfredo Oliveira carrega o entrecruzamento de cinco planos narrativos: "a história pessoal, a história de Belém, a história do Pará, a história do Brasil e a história do mundo".

Dos planos narrativos materializados nas páginas do livro *Belém, Belém*, de Alfredo Oliveira, objetivamos tecer algumas análises inicias sobre os discursos ideológicos que orientavam a educação primária do Grupo Escolar Vilhena Alves na década de 1940, na cidade de Belém-PA. O recorte escolhido para este estudo (década de 40) refere-se ao período aproximado em que são ambientadas as narrativas do autor sobre sua vivência no grupo escolar da capital paraense. A profusão de discursos da educação advinda do Vilhena Alves, foram analisados à luz das proposições teórico-analíticas de Mikhail Bakhtin, especificamente do conceito de discurso ideológico, ou seja, do discurso que carrega a postura ideológica do sujeito (BAKHTIN, 2016).

O Vilhena Alves e sua educação na obra *Belém, Belém*

Nas páginas da obra *Belém, Belém*, Alfredo Oliveira discursa sobre suas experiências estudantis no Grupo Escolar Vilhena Alves entre os anos de 1940. A referida escola de ensino primário, inaugurada na cidade de Belém no ano de 1938, foi erguida sob um prédio com estilo moderno e localizado no bairro de São Brás. O escritor revela que, ainda menino, ingressou no grupo para estudar o quinto ano do ensino primário. A descrição do primeiro contato do escritor com o grupo escolar apresenta um sentido de uma escola pública sedutora, distinta de outros colégios por ele frequentado em cidades do interior paraense: "O 'Vilhena Alves' me recebeu e me cativou [...] Diferente muito dos que conhecera no interior" (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

[12] Neste estudo, enfatizamos que foi utilizada a edição de 2015.

Para Lopes e França (2023, p. 102), o prédio que abriga um grupo escolar "tem muito a dizer sobre a mentalidade dos representantes escolares e sobre a educação naquele espaço". Nessa perspectiva, observamos o escritor Alfredo Oliveira, em tom de encanto, enfatizar em sua obra o Vilhena Alves como um prédio que "tinha mais semblante de repartição do que de grupo escolar" (OLIVEIRA, 2015, p. 44). Nestas poucas linhas, notamos, a que tipo de instituição de ensino primário a voz do escritor está se referindo. Não se tratava de qualquer prédio que abrigava um grupo escolar, mas de uma construção suntuosa e arquitetura "palaciana", constituída sob dois andares e composta por diversas salas de aulas, portaria, sala do diretor, gabinetes dos professores, refeitório e corredores semelhantes a labirintos. Diante a grandiosa infraestrutura do Vilhena Alves, o escritor, quando discursa sobre o grupo, indica que na instituição ressoava a voz ideológica do discurso da modernidade ao enunciar: "Para mim aquele prédio era moderno" (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

O discurso ideológico moderno contido na educação do Grupo Escolar Vilhena Alves não estava materializado apenas em sua estrutura física; também se apresentava em seus objetos que, de acordo com Lopes e França (2023, p. 100), podem "trazer muitas informações sobre o modo de vida dos grupos escolares". A esse respeito, diz o escritor: "O mictório, um luxo, no lugar de uma privada escura, e o bebedouro, uma delícia, em vez do de barro" (OLIVEIRA, 2015, p. 44). Esses objetos evidenciados pelo escritor servem de indicadores acerca dos ideais e valores modernos prevalentes no interior da instituição educacional, sinalizando a qualidade com que o grupo escolar oferecia a educação primária daquela época. Outrossim, também refletem a preocupação do grupo escolar com o bem-estar dos alunos, investindo em mobiliários mais confortáveis, refinados e higiénicos.

Outro discurso ideológico que orientava a educação do Vilhena Alves era o da civilidade. No contexto escolar, o discurso ideológico de modernidade disseminou-se ao lado do de civilidade, pois a construção da escola moderna teve "a marca de tal matriz civilizadora. A escola que ensina o ler, escrever e contar pretende, acima de tudo, civilizar – ou seja, conferir prioridade transmissão sistemática e institucional de formas de se comportar" (BOTO, 2010, p. 47). Um dos preceitos basilares da ideologia civilizadora visava a manutenção do controle, da ordem e da disciplina no interior das instituições de ensino. Para tal, eram legitimados diversos rituais como o do silêncio, dos castigos corporais e morais, e muitos outros que serviam para manter o controle disciplinar escolar.

No interior do Vilhena Alves, Alfredo Oliveira assinala que a prática do silêncio era regra constante, principalmente quando os alunos estavam nos momentos de aulas. Pelo

silêncio, ele e seus amigos do grupo, submetidos a lógica de dominação, tinham sua liberdade de expressão e comportamento regulado para não promoverem "bagunças' e prejudicarem o desempenho planejado pelos professores. Contudo, em seu discurso escolar, o escritor enfatiza que o silêncio era interrompido apenas quando se ouvia "o toque da campa, para o recreio ou saída, transformava-se na mesma casa de marimbondos. O zumbindo da criançada corria solto das classes e corredores, cobrindo uma légua de distância" (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

O discurso entretecido por Alfredo Oliveira revela ainda a marcante presença da prática de castigos corporais e morais na educação do Grupo Escolar Vilhena Alves. Tais castigos tinham a função de corrigir os alunos que cometessem alguma infração que contrariasse a ordem e disciplina escolar vigente. Diz o escritor: "Depois do intervalo o horário pertencia à Professora Iracema. Como se já não bastasse o aperreio da matemática em si, o tom da mestra era mais para o coração do que para os ouvidos, tal o temor que incutia. Burrice e vadiação acabavam de castigo, atrás do quadro-negro (OLIVEIRA, 2015, p. 44). Como é possível observar, a professora Iracema, numa tentativa de disciplinar a conduta de seus alunos, punia severamente as crianças que não acompanhavam os conhecimentos ensinados ou que se recusassem a realizar as tarefas propostas em sala de aula. Um dos alunos que mais sofria com os castigos era "Um certo caboclinho, pra lá de rude, pegou o apelido de "Apagador", de tanto viver pendurado na traseira da lousa" (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

Além da disciplina e ordem, Carlota Boto (2017) explica que a ideologia civilizadora contida na educação da escola primária também tinha por objetivo impulsionar ideais cívicos e patriótico dos alunos por meio de uma profusão de livros, práticas, espetáculos e celebrações realizadas no ambiente escolar. Em um trecho de sua obra, Alfredo Oliveira, quando descreve a aula da professora primária Beviláqua, fornece pistas para compreender como ocorria a disseminação de conhecimentos do passado nacional indispensáveis aos alunos do grupo:

> A sala da quinta série ficava no andar de cima. Primeiro comparecia a Professora Beviláqua, gorda, mansa, ditando páginas do *Contos pátrios*, ensinando gramática, enaltecendo os nossos feitos na Guerra do Paraguai, sem alterar a voz pausada. Serena até quando repetia a frase do General Gurjão, na cabeça da ponte de Itororó: "Vejam como morre um general brasileiro!" (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

O trecho do discurso narrativo acima fornece indícios importantes para a compreensão da voz do discurso civilizador presente na educação do Vilhena Alves, especialmente quando destaca a utilização do livro escolar *Contos patrióticos*, de Olavo Bilac e Neto Coelho. Como o próprio nome sugere, essa obra traz pequenos contos, com enredos diversos, que versam sobre o Brasil e o povo brasileiro. O conteúdo dos textos literários que preenchem as páginas da obra,

em geral, contém uma profusão de valores moralizantes e nacionais que prometem tanto prêmios para as virtudes do cidadão civilizado, como castigos para os vícios. Isso posto, percebemos que a professora Beviláqua, assim como tantas outras do Vilhena Alves, utilizava o livro *Contos patrióticos* como instrumento articulador para florescer e consolidar o sentimento patriótico dos alunos por meio de lições de boa conduta e apreço pelo país.

Maricilde Coelho (2015) enfatiza que com o advento do regime republicano muitos livros escolares passaram a ser carregados de valores nacionais, pois existia a crença da missão civilizatória de produzir e fortalecer a identidade nacional a partir da escola. Desse modo, a utilização do livro escolar *Contos patrióticos* durante o ensino do Vilhena Alves, sobretudo quando enaltecia os feitos protagonizados pelo general Gurjão durante a guerra do Paraguai, revela uma educação comprometida com a narração de fatos heroicos de brasileiros em defesa da Pátria, e que visava estimular no espírito dos alunos o sentimento de patriotismo, amor e sacrifício pelo Brasil.

Em outra passagem de sua obra, Alfredo Oliveira declara: "Em meados de agosto, nos treinamentos para o dia da Raça, quando a professora dizia: 'hoje tem marcha!' – parece que queria avisar: 'Hoje é dia de desmaio!'" (OLIVEIRA, 2015, p. 45). Nesse trecho discursivo, o escritor, quando fala da preparação para o desfile em comemoração do dia da Raça, reforça a presença da voz do discurso ideológico civilizador na orientação educacional do Vilhena Alves. Vale destacar que além do dia da Raça, o colégio provavelmente contava ainda com outras práticas escolares que legitimavam celebrações extraescolares criadas para fomentar o civilismo e a identidade nacional nas novas gerações, tais como: 7 de setembro – Independência do Brasil, Dia do Soldado, Dia da Bandeira, entre outros.

Considerações finais

Diante dos resultados preliminares obtidos percebemos que os discursos contidos nas páginas da obra *Belém, Belém,* de Alfredo Oliveira, fornecem pistas para compreender as vozes ideológicas que orientavam a educação no interior do Grupo Escolar Vilhena Alves dos anos de 1940. Apesar de apresentar apenas resultados parciais, a análise da obra permitiu perceber traços do ideal de modernidade que pulsava tanto na estrutura física da instituição, como também nos objetos que ali estavam. Além disso, a educação do grupo escolar estava em sintonia com as vozes ideológicas da civilidade através de livros didáticos e de práticas como o silêncio, os castigos, as celebrações cívicas e patrióticas.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Fratechi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017. Disponível em:

_____. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2010. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13986/10569. Acesso em: 05 out. 2023.

COELHO, M. O. Livros escolares: portadores de formação do sentimento nacional. In: ARAÚJO, S. M. S.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A.; ALVES, L. M. S. A. (Orgs.). **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano**. Belém: EDUEPA, 2015, p. 195-216.

LOPES, M. A.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A. **Vitrine da republica:** Educação, rituais e cultura material no 5º grupo escolar "Barão do Rio Branco" em Belém-PA (1900-1912). Curitiba: CRV, 2023.

OLIVEIRA, A. **Belém, Belém**. São Paulo: Empíreo, 2015.

PADRE JOÃO FELIPE BETTENDORFF: UM INTELECTUAL NA AMAZÔNIA COLONIAL

Jane Elisa Otomar Buecke (UFPA/Brasil) janeelisa@msn.com

Sonia Maria da Silva Araújo (UFPA/Brasil) ecosufpa@hotmail.com

GT6: História e filosofia da educação

Resumo: Este trabalho analisa a trajetória do padre jesuíta João Felipe Bettendorff, um luxemburguês, missionário na Amazônia na segunda metade do século XVII. Ele teve papel destacado no desenvolvimento e consolidação da Missão e da organização da educação institucional no Estado do Maranhão e Grão-Pará. Produziu um catecismo bilingue (língua geral/português) para ser utilizado na Missão e escreveu ao final da sua vida a Crônica dos Padres da Companhia no Estado do Maranhão. Utilizou seus dotes retóricos e seu prestígio pessoal na articulação de uma legislação que conferisse segurança jurídica à Missão, e, com isso, demonstrou sua visão interligada dos poderes religiosos e governamentais. Nesse sentido, o consideramos como um intelectual mediador das relações sociais na Amazônia seiscentista.

Palavras-chaves: Intelectuais; Educação colonial; Jesuítas;

Introdução

A história intelectual é um campo novo ainda em formação que congrega elementos da história dos intelectuais, história das ideias e história cultural. Para além de estudar a história do intelectual, circunscrita à história de vida de uma personagem por sua relevância no campo da produção do conhecimento, a história intelectual busca compreender a história do sujeito dentro do sistema de pensamento em que ele foi formado e formou. Nesse sentido, se faz necessária a análise pluridimensional e o entrecruzamento de vários campos de saber como a Sociologia e a Antropologia, por exemplo. A busca do sentido das representações e o processo de sua construção também é uma ferramenta importante para dar conta dessa tarefa.

Este trabalho analisa de forma sucinta a trajetória do padre jesuíta João Felipe Bettendorff, um luxemburguês, que chegou como missionário na Amazônia em 1661, onde permaneceu até a sua morte, no ano de 1698. Durante esse período ele teve papel destacado no desenvolvimento e consolidação da missão e da organização da educação institucional. Por isso, nos interessamos em analisar seu percurso enquanto intelectual naquele período.

Metodologia

Com base no conceito de Gramsci (1982), Bettendorff poderia ser considerado um intelectual tradicional, visto que era um representante do clero que teria como função manter as tradições da igreja em solo amazônico. Entretanto, ao analisarmos sua atuação no campo educativo e político, podemos nos perguntar, conforme o conceito de intelectual defendido por Bobbio (1997), se ele não teria sido uma espécie de intelectual mediador, que utilizava seus conhecimentos como meios para atingir especificamente os objetivos da missão jesuíta. Para além de tentar identificar o padre Bettendorff em um conceito específico de intelectual, procuramos conhecer sua trajetória e seu papel na sociedade amazônica do século XVII a fim de analisar as suas influências nos rumos educativos e políticos daquele tempo.

Consideramos necessário esclarecer a utilização do termo intelectual, aparentemente um anacronismo para a época. Sabe-se que a figura do intelectual contemporâneo está associada ao movimento em torno do caso Dreyfus na França ao final do século XIX. Isso causa uma falsa impressão de não haver espaço para seu uso em tempos mais remotos. Entretanto, a palavra intelectual já se encontrava no dicionário de Bluteau (1713[tomo4],p.159), com a seguinte acepção "Intellectual. Do entendimento, ou concernente ao entendimento. Virtude Intellectual". Nota-se que o sentido do termo se volta para os aspectos intelectivos e, certamente, não designava uma pessoa. Para tanto, o termo mais comum seria letrado, cujo significado, de acordo com o mesmo dicionário, é "homem ciente, versado nas letras" (BLUTEAU, 1716 [tomo5], p. 90).

Para além do seu ofício de religioso, Bettendorff teve ação preponderante na articulação do Regimento das Missões, legislação publicada em 1688. Portanto, ele teve influência no próprio modo de vida e organização social da sociedade amazônica naquele momento.

Para compreendermos essa influência recorreremos à breve análise de obras escritas e publicadas por Bettendorff e outros estudos que focalizam aspectos da sua vida e nos ajudam a compor um pouco o retrato do perfil e atuação desse jesuíta.

Discussão dos dados

No ano de 1684, irrompeu em São Luis um motim, que se tornou conhecido como a Revolta de Beckman. Liderados por Manoel Beckman, comerciantes de São Luis, insatisfeitos com o estanco do comércio concedido pela coroa portuguesa a alguns beneficiados, tomaram a cidade e passaram a controlar as casas de estanco. Essa revolta culminou na expulsão dos

jesuítas do local, dentre eles, o padre Bettendorff, que na ocasião era reitor do colégio de São Luis.

Bettendorff rumou para Portugal a fim de negociar com o rei as condições de retomada da Missão do Maranhão. Enquanto esteve em Portugal (1684-1688), publicou o *Compendio da doutrina christam na Lingua Portugueza, & Brasilica: em que se comprehendem os principais mysterios de nossa Santa Fe Catholica, & meios de nossa salvação*, utilizado na missão do Maranhão como material didático para a catequese (1687). Arenz (2022) considera essa produção impactante para o desenvolvimento da missão na Amazônia porque a normatização do material linguístico-catequético usado nos aldeamentos foi basilar para a manutenção dos indígenas nesses locais e favorecia a expansão das missões. Além disso, Agnolin (2006) ressalta que obras como essa, produzidas na Amazônia, diferenciavam-se das produzidas no século anterior no Estado do Brazil, justamente pela experiência acumulada em tradução em outras línguas indígenas.

O principal objetivo do catecismo, entretanto, era uniformizar o ensino ministrado nas aldeias, pois, em sua experiência como visitador, Bettendorff notou discordâncias entre os padres quanto aos pontos das doutrinas e formato das respostas. Arenz (2022) constata que o catecismo de Bettendorff lembra o catecismo escrito pelo padre luxemburguês Nicolas Leyen, utilizado no período em que Bettendorff vivia por lá. Percebemos, então, a influência das redes de sociabilidades pontuadas por Sirinelli (2003) na formação e atuação de Bettendorff. O compêndio da doutrina cristã foi utilizado na Missão do Maranhão até a expulsão dos jesuítas em 1759.

Outro texto produzido por Bettendorff, ao final do século XVII, foi A *Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*[13]. As crônicas eram uma forma dos jesuítas propagarem, validarem e enaltecerem o trabalho missionário. Em 1598, o padre Claudio Aquaviva, Superior Geral da Companhia de Jesus à época, estabeleceu as normas das crônicas e definiu os temas que deveriam nortear esse tipo de escrito (SANTOS, 2015).

A crônica é composta de dez livros e o autor esclarece que

> não haveis de estranhar que vou sempre ajuntando o governo espiritual com o temporal, porque sendo que os tivessem os Missionários ambos juntos acerca dos índios, ou os não tivessem juntos, mas um só que é o espiritual, contudo andaram sempre e andarão tão anexos, que forçosamente os Missionários se devem valer dos governadores e capitães-mores para efetuar na salvação das almas o que pretendem, além do que por esta via melhor se conhecerá o que se obrou em qualquer tempo na missão (BETTENDORFF, 1990, p. 3)

[13] A crônica teve sua primeira publicação em 1910, na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Essa publicação foi impressa pela SECULT/PA em 1990. Em 2010, o Senado Federal publicou uma edição.

O excerto deixa transparecer que na visão de Bettendorff não seria possível separar o Estado (temporal) e a Igreja (espiritual) para que a missão tivesse êxito. Para ele, os missionários precisavam dos governadores a fim de atingir seu objetivo final, a salvação das almas. Sua relação com os governadores tinha um caráter mais jurídico do que religioso. Suas manifestações eram principalmente realizadas por meio de petições e pareceres (ARENZ, 2022).

Do ponto de vista político, a influência mais marcante de Bettendorff foi, sem dúvida, sua articulação na elaboração de uma nova legislação que disciplinou a relação dos colonos e padres com os nativos. O Regimento das missões, promulgado em 1688, instaurou um novo período de ordenamento do Estado do Maranhão em torno da questão da mão-de-obra indígena e permaneceu em vigor até a expulsão dos jesuítas, quase um século depois. Obviamente, que a implementação da legislação não ocorreu plenamente, e os conflitos e disputas permaneceram. Entretanto, o respaldo legal que os jesuítas obtiveram com essa legislação, dando-lhes poderes espirituais e temporais sobre os indígenas aldeados, soou como uma vitória para os inacianos que voltaram ao Maranhão depois de quatro anos de exílio, com o apoio da coroa portuguesa. As disputas passaram a ser em torno das posturas dos governadores e seu apoio mais direto ou indireto aos jesuítas. Todavia, eles não poderiam descumprir deliberadamente o que estava estabelecido no texto legal.

Nesse sentido, Bettendorff atuou como um mediador, que, ao buscar os interesses da sua Ordem, preocupou-se em prover condições para a sobrevivência dos jesuítas na colônia. Ao comparar sua atuação com a do padre Vieira, Arenz (2022, p. 280) considera que “Bettendorff articulou este assunto de interesse público e, por conseguinte, sociopolítico de maneira mais ponderada”. Seu foco estava na missão jesuíta, mas sua estratégia teve um cunho jurídico a fim de garantir um suporte definitivo para a realização da missão jesuíta no contexto específico da Amazônia.

Dentre as proposições de Bettendorff, destacamos: a) a restituição dos padres jesuítas aos seus postos; b) a determinação de que os meninos e meninas não servissem antes de chegarem à idade de casar para que pudessem aprender bem a doutrina; c) a orientação de que não servissem nem as mulheres casada para amamentarem e fazerem farinha e nem as velhas com mais de cinquenta anos; d) a ordem de que se proibissem os brancos e mestiços de irem às aldeias para tirar índios ou comerciar aguardente.

Ao analisarmos os vinte e quatro pontos aprovados no Regimento das Missões, percebemos que muito do que foi pleiteado por Bettendorff está presente. O primeiro parágrafo concede aos jesuítas a administração exclusiva dos índios aldeados, tanto do governo espiritual quanto do temporal. Foi criado o ofício de procurador dos índios que deveria ser eleito pelo governador a partir da indicação do Superior da Companhia. A entrada de homens brancos e mestiços nos aldeamentos sem a permissão dos padres ficou proibida.

Nem tudo foi concedido conforme Bettendorff propôs, como por exemplo a demanda de 35 casais de indígenas para cada aldeamento. Ficou estipulado que os religiosos teriam direito a 25 índios. Mas, ao retornar para a Amazônia em 1688, com o respaldo do Regimento das Missões, foi possível maior investimento na estruturação dos cursos ofertados no Colégio de Santo Alexandre no Pará. Com o apoio de padres e noviços que vieram de Portugal com ele e outros que retornaram do Estado do Brazil, onde estavam desde a expulsão em 1684, teve início o curso de Filosofia, que recebia alunos inclusive de outras ordens como a dos mercedários.

Conclusões

Neste trabalho almejamos apontar que no século XVII, antes que a palavra intelectual carregasse o conceito atual, é possível identificar um intelectual a partir da sua inserção social notória e por suas contribuições na dinâmica social em que se inseriu.

O padre João Felipe Bettendorff foi um luxemburguês que pouco depois de entrar na Companhia de Jesus foi enviado para a Missão do Maranhão em 1661, a pedido do padre Antonio Vieira, que buscava fortalecer a Missão na região.

Ele produziu um catecismo bilingue para ser utilizado na Missão do Maranhão e escreveu ao final da sua vida a crônica dos padres da Companhia no Estado do Maranhão, na qual descreve, de maneira pormenorizada, as ações dos jesuítas desde sua chegada na Amazônia em 1622 até o final do século XVII.

Por meio da crônica, temos informações sobre sua trajetória na missão do Maranhão que nos permitem analisá-lo enquanto um intelectual mediador. A preocupação com a aprendizagem da língua local, manifesta em suas incursões pelos diferentes dialetos nos grupos indígenas em que transitou, com a reedição da gramática de Luís Figueira e com a publicação de um catecismo bilíngue, assinalam seu investimento na expansão da missão e apontam para seu aspecto pedagógico. Além disso, ao utilizar seus dotes retóricos e seu prestígio pessoal na articulação de uma legislação que conferisse segurança jurídica à missão, Bettendorff demonstra sua visão

interligada a dos poderes religiosos e governamentais. Ao se dedicar a essa discussão, o padre já tinha experiência e conhecimento da dinâmica da sociedade amazônica e isso lhe conferiu condições para defender os princípios e valores da Companhia sem desconsiderar as reais condições para que a Missão se estabelecesse numa realidade bem específica.

Referências

AGNOLIN, Adone. Catequese e tradução: gramática cultural, religiosa e linguística do encontro catequético e ritual nos séculos XVI-XVII. In MONTERO, Paula. **Deus na aldeia:** missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. pp. 143-208.

ARENZ, Karl Heinz. **Valente para servir**: **o padre João Felipe Bettendorff e a Amazônia portuguesa no século XVII.** Belo Horizonte: Caravana, 2022.

BETTENDORFF, João Felipe. **Compendio da doutrina christaã na língua portuguesa, e brasílica**. Lisboa: Officina Simão Taddeu Ferreira, 1800.

BETTENDORFF, Pe. João Felipe. **Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão**. Belém: Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulário Portuguez e Latino**. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu: Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva, 1712-1728. Disponível em: https://www.bbm.usp.br/pt-br/dicionarios/vocabulario-portuguez-latino-aulico-anatomico-architectonico/. Acesso em: 27 maio 2022.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo: UNESP, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

SANTOS, Breno Machado dos. **Os jesuítas no Maranhão e Grão-Pará seiscentistas:** uma análise sobre os escritos dos protagonistas da missão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

SIRINELLI, Jean- François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política.** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003.

SOUSA, Augusto Fausto de. Fortificações no Brazil. **RIHGB**. Rio de Janeiro: Tomo XLVIII, Parte II, 1885. p. 5-140.

CONHECIMENTO FILOSÓFICO E FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA AMAZÔNIA PARAENSE

Carlos Jorge Paixão – UFPA/ICED/PPGED/FAED/ cjp@ufpa.br
Dilza Maria Alves Rodrigues – UFPA/ICED/PPGED/profadilzamaria@hotmail.com
Suellen Nathasha dos Anjos Costa – UFPA/ICED/FAED/ nathasharomanoff20@gmail.com

GT 06: História e filosofia da Educação

Resumo: Este artigo apresenta resultados do projeto de pesquisa intitulado "Conhecimento Filosófico e Formação Epistemológica em Programas de Pós-Graduação em Educação da Amazônia Paraense", realizada com Docentes, Discentes e Egressos vinculados formalmente aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Amazônia Paraense, nível de Doutorado, referente ao período de outubro de 2022 a agosto de 2023. O objetivo principal consistiu em analisar para explicitar as conexões entre o conhecimento filosófico e a formação epistemológica no contexto dos Programas de Pós-Graduação em Educação de duas Universidades Públicas da Amazônia Paraense. A pesquisa conclui que não é possível à construção da formação epistemológica sem o estudo da filosofia.

Palavras-chave: Epistemologia da Educação; Formação Epistemológica; Prática Pedagógica de Docentes:

Introdução

Partimos do pressuposto inicial de que a formação epistemológica depende da densidade filosófica das disciplinas de caráter teórico, o modo como são ministrados e operados em termos reflexivos os conceitos programático-curricular, que deverão servir para formar núcleos conceituais que gerem a base epistemológica, produção do conhecimento válido em educação no contexto dos Programas de Pós Graduação em Educação. Assim, tomamos como norteamento a epistemologia de Gamboa (2008, p. 27), para o qual "parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a posteriori". Ainda assim, a complexidade de lidar com uma variedade de posições sobre como categorizar o termo:

> Definir o estatuto da epistemologia atual é tarefa delicada, pois os limites do domínio de investigação dessa disciplina são muito flutuantes. Além disso, não existe sequer um acordo quanto à natureza dos problemas que ela deve abordar. Seu campo de pesquisa é imenso, supondo grande intimidade com as ciências, cujo princípios e resultados ela deveria estar em condições de criticar. Donde a variedade de conceitos de epistemologia (JAPIASSÚ, 1992, p.23)

Na análise de Japiassú, a epistemologia vem sendo interpretada por diversos estudiosos que buscam apresentar rumos à mesma, como campo de estudo disciplinar da

filosofia. Penna (2000) apresenta a epistemologia como uma filosofia da ciência. Segundo Gamboa (1982;1993), boa parte dos estudos neste campo, apresenta uma abordagem teórica do sentido e significado da epistemologia, recorrendo à história da filosofia e ao conhecimento que deriva de matrizes filosóficas e apresentam uma exposição de diferentes hermenêuticas em forma de teses que são o resultado de estudos e interpretações das obras de filósofos de Aristóteles a Bachelard, de Kant a Wittgenstein, porém sem os devidos posicionamentos sobre as conexões com métodos de estudos e pesquisas sobre o conhecimento válido seja em sentido amplo ou em sentido restrito a um campo de aplicação da ciência determinado, neste caso das ciências da educação.

A necessária problematização sobre questões epistemológicas e metodológicas na área educacional ganha vulto a partir dos estudos de alguns autores sobre a pesquisa e a produção do conhecimento em educação no Brasil, como marco histórico, por volta da segunda metade da década de 1970 e de 1980 do século XX, devido ao surgimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, principalmente no Sudeste do País. Quanto à produção sobre os temas relativos a epistemologias e educação; destacam-se os trabalhos de: Gouveia (1971; 1976; 1974; 1985); Campos (1972); Cunha (1974; 1979); Campos (1979); Brandão (1977); Feldens (1983); Gatti (1983); Gamboa (1982; 1991; 1993); Mello (1983); Ribeiro (1987).

No que diz respeito ao conhecimento filosófico, partimos do entendimento de Gamboa (1987) e Habermas (1983; 1993) para os quais, o conhecimento que vem das matrizes da filosofia devidamente interpretadas e contextualizadas historicamente no sentido de contribuir com o movimento lógico e racional de elucidação dos conceitos. Nestas perspectivas, a formação epistemológica é um processo preparatório profissional por meio de bases teórico-filosóficas sólidas para estabelecimento de ações humanas no sentido de efetivação do estudo de problemas relacionados com fenômenos dentro de uma determinada área científica, por meio do processo de pesquisa, tendo por finalidade a produção do conhecimento fidedigno, válido e pertinente considerando o âmbito da ciência em seus diferentes domínios teóricos e metodológicos, e suas múltiplas formas de análise das diversas facetas da realidade considerando o movimento das determinações históricas.

Para Gamboa (1996), formação epistemológica que nos últimos anos passou a ser uma tarefa contemporânea dos Núcleos e Grupos com suas Linhas de Pesquisa certificados pela sua Instituição e certificado no “equipamento” denominado Diretório Nacional de Pesquisas do CNPq, que em geral, coleta e registra os dados dos Grupos de Pesquisa do Brasil – estabelecendo um sentido de “renovação” e avanço da produção do conhecimento em educação com valor epistemológico, que historicamente vinha sendo pré-escrito e

estabelecido pelos programas de Pós-Graduação.

No caso da Amazônia Paraense, os Grupos de Pesquisa continuam vinculados organicamente aos Programas de Pós-Graduação em Educação. Assim, entre outras questões, buscamos desvelar os "fios e teias" que se entrelaçam no itinerário e na composição curricular, com suas hermenêuticas, dinâmicas acadêmico-pedagógicas e orientações à pesquisa por parte da ação docente mediada pelo conteúdo das disciplinas teóricas de teor reflexivo-filosófico, composição esta, que entendemos como uma ambientação facilitadora da formação epistemológica no contexto dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Amazônia Paraense.

Sobre currículo, partimos de Domingues (1985), para o qual é uma manifestação cultural, cujo movimento envolve o particular e o universal. Como também de Gamboa (2008), no qual enfatiza que currículo não pode estar condicionado a tratamentos ortodoxos e mecanicistas postulados por teorias. Assim, o programa de pós-graduação em educação-nível de doutorado, não deve se guiar por esta via. Portanto, nosso problema de investigação fica sintetizado na em: até que ponto o conhecimento filosófico que se expressa nas disciplinas curriculares de natureza teórica e nas dinâmicas da docência para o desenvolvimento desse conteúdo programático de caráter reflexivo estabelecem conexões com as diversas com as diversas fases do processo formativo epistemológico de Discentes e Egressos de Doutorado, no sentido de constituir-se em epistemologia de suporte para construção e produção do conhecimento válido no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Amazônia Paraense?

Metodologia

Esta investigação é de natureza qualitativa em conformidade com Chizzotti (1991) para o qual há uma importante dinamicidade entre sujeito e mundo real, Buscamos um sentido analítico para composição crítico-dialético fundamentados nas obras de Gamboa, que tratam de Epistemologia da Educação e das *Matrizes Paradigmáticas,* e nas Teses de Habermas sobre o Conhecimento Interesse, com a finalidade de elucidar aspectos sobre os elementos curriculares: disciplinas teóricas, práticas pedagógicas e acadêmicas em torno de conteúdos com teor filosófico-reflexivo, orientações sobre campos conceituais e a formação epistemológica que deriva dos campos teóricos trabalhados pedagogicamente e academicamente, contando com envolvimento de Docentes, Discentes e Egressos vinculados formalmente aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Amazônia Paraense, nível de

Doutorado. O campo empírico de investigação está circunscrito ao espaço do PPGED/UFPA e PPGE/UEPA, onde a base de análise qualitativo-interpretativo dos dados da empiria e em documentais e bibliográficos que expressem as relações entre o conhecimento teórico de base filosófica e as dinâmicas que caracterizam a formação epistemológica para construção e produção do conhecimento por meio da atuação de Docentes. Discentes e Egressos do Doutorado em Educação das referidas Instituições. Enfatizamos que todas as incursões relativas às discussões e análises durante as múltiplas fases do percurso da investigação e estudo deste tema-problema foram qualitativas

Discussão dos dados

Elementos teórico-conceituais, métodos, discursos e linguagens de diversas matrizes movimentam-se no ambiente da Pós-Graduação *Stricto Sensu* como o Rio de Heráclito, quando olhamos, já não é mais o mesmo Rio, já não é mais o mesmo elemento. Hermenêutica com diversos sentidos e significados que atravessam formação dos sujeitos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação estudado – um conjunto de interpretações de problemas de pesquisa relativos ao campo da educação, inauguram formatos docentes, onde os discentes em várias situações se tornam dependentes dos caminhos teóricos e metodológicos já trilhados pelo seu orientador (a) e os andamentos atuais que o processo de orientação de projeto de pesquisa para base de tese, no itinerário entre docente e aluno (a). A dependência de alguns estudantes do campo *Stricto Sensu* é evidenciada em várias situações pela falta de conhecimento que ajude a pensar, refletir e documentar de forma escrita o pensamento que está relacionado com a problematização de temáticas no decorrer da construção de Tese, neste caso, advogamos que o conhecimento que se faz ausente nesse tempo, é o conhecimento de matrizes filosóficas, é a falta de leitura e aprofundamento de estudos filosóficos,

Algumas narrativas de sujeitos vinculados ao Programa de Pós-Graduação estudado denotam uma fragilidade quanto ao conhecimento de obras filosóficas de fundamental importância para a interpretação e problematização da temática na grande área Ciências Humanas e em especial no Campo da Educação. Existe uma ausência de respostas citando autores da filosofia (filósofos), o que certamente, irá gerar dificuldades quando da análise para construção de hermenêuticas necessárias ao assunto investigado e que será apresentado como estudo acadêmico em monografia no formato de Tese de Doutorado. Sem conhecimento filosófico não se constrói estudos com natureza epistemológica, como é corrente, a epistemologia é um ramo da filosofia. Assim embora não se apresente uma tônica efetiva em

torno do Conhecimento Filosófico no aspecto curricular, trabalho com disciplinas no programa estudado, a construção de elementos que fazem parte da formação epistemológica e do processo de Educação Científica para hermenêuticas relativas aos diversos temas estudados em educação, fica na dependência do nível do conhecimento filosófico e formas de utilização do mesmo por parte dos orientadores e orientadores; e de iniciativas de sujeitos que possuem a formação em filosofia e também dos que tomam a iniciativa particular, como autodidata.

Conclusões

Em tempos contemporâneos de substituição dos seres humanos por dados e codificação eletrônica é confortável saber que o conhecimento filosófico continua se fazendo presente de vários modos na vida de sujeitos que integram o Programa de Pós-Graduação estudado; e que não é possível à construção da formação epistemológica sem o estudo da filosofia e de seus autores.

Referências

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991

DOMINGUES, José Luiz. **O Cotidiano das Escolas de 1º Grau**: o Sonho e a Realidade. 1985. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,1985.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **As diversas formas do conhecimento:** bases histórico-filosóficas da pesquisa em educação. **Filosofia e Educação**,v.9,n 3,p.120-148,2017.

HABERMAS,Jurgen.**Conhecimento e Interesse.**Rio de Janeiroahar,1982

HABERMAS,Jurgen. **Técnica e Ciência como ideologia.** Lisboa: Edições 70, 1993.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 7.Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

PAIXÃO, Carlos Jorge et al. **Cultura epistemológica em pesquisas**. Editora CRV, 2021
PAIXÃO, Carlos Jorge. **Episteme dos métodos.** 2013.

PAIXÃO, C. J.; PEREIRA, R. A. G. **Questões sobre categorias, pesquisa qualitativa e construção do conhecimento em ciências humanas: interfaces no cenário da modernidade**. Revista COCAR, Belém, V.12. N.23, p. 580 a 604 – Jan./Jun. 2018.

PENNA, Antônio. **Introdução a Epistemologia.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.
SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Las Categorias de tiempo e historicidad em los actuales enfoques de la historiografía educativa em Brasil.** In: CUCUZZA, Hector Ruben (org.). Historia de la Educación en debate. Buenos Aires: Miño y Davila, 1996.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado em Educação, 1987.

.

O LUGAR DAS PAIXÕES NO PROJETO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU

Sandro Melo Batalha Cardoso – UFPA-PPGED/smbcardoso7@gmail.com
Damião Bezerra Oliveira – UFPA/damiao@ufpa.br

GT 6: História e Filosofia da Educação

Resumo: O presente texto é resultado de investigações sobre a filosofia da educação de Rousseau, precisamente uma análise acerca do uso das paixões no processo de formação do ser humano. O objetivo que se tenciona nesta pesquisa é compreender como o educador deve se utilizar das paixões de forma favorável na formação do educando. Diante deste propósito, a pergunta que se coloca é: como deve o educador intervir para criar um horizonte no qual o educando possa ordenar suas paixões na justa medida entre os dados da natureza e as instituições humanas? Nossa metodologia será direcionada por meio de uma breve pesquisa teórico-filosófica com abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Apontamos como síntese dos resultados de nosso trabalho a possibilidade da utilização das paixões como ferramentas determinantes à formação do ser humano.

Palavras-chave: Paixões; Educando; Formação.

Introdução

A ideia é desenvolver nosso trabalho de pesquisa analisando na filosofia de Rousseau a possibilidade do uso favorável das paixões no processo de formação do ser humano. No que se refere a noção de formação, cabe momentaneamente apontar que ela é uma noção essencial dentro da tradição filosófica-pedagógica ocidental e se relaciona na história do conhecimento aos relevantes projetos educacionais, como *Paideia* grega, *Humanitas* latina e *Bildung* alemão. Para além das mudanças ocorridas em seu significado ao longo da história, no presente contexto é importante destacar que em certo sentido a noção de formação representa um aspecto amplo à dimensão educacional: a possibilidade de aprimoramento da condição humana.

Desejando apresentar um trabalho de pesquisa no horizonte da filosofia da educação, escolhemos Jean-Jacques Rousseau como o pensador principal para tematizar, explicitar e problematizar o lugar das paixões na formação humana. Acreditamos que a filosofia de Rousseau nos oferece ferramentas conceituais para pensarmos as paixões humanas para além do seu uso corriqueiro. A intenção é demonstrar que no pensamento rousseauniano a questão relativa a formação humana depende fundamentalmente do bom uso das paixões inerente à condição humana.

O objetivo que se tenciona nesta pesquisa é compreender como o educador deve se utilizar das paixões de forma favorável na formação do educando. Na busca de um caminho que

aponte para tal fim prático das paixões destacamos dois objetivos específicos que irão nortear nossa investigação: compreender a função da amizade, no horizonte maior da ordem civil, para o estabelecimento da igualdade; identificar o uso do ensino da história como uma relevante ferramenta para educar o coração do educando. Diante deste propósito, a pergunta que se coloca é: como deve o educador intervir para criar um horizonte no qual o educando possa ordenar suas paixões na justa medida entre os dados da natureza e as instituições humanas?

Metodologia

Nosso trabalho de pesquisa tenciona se desenvolver a partir de uma abordagem qualitativa que "não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumentos estatísticos na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definido à medida que o estudo se desenvolve" (GODOY, 1995, p. 58). Partiremos das reflexões de Rousseau em sua obra *Emílio ou da Educação*[14], particularmente examinando o quarto livro e esclarecendo as considerações de Rousseau sobre a utilidade prática das paixões no processo formação do ser humano. Concordando com Severino (2016, p.125), optamos por orientar nossa pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa, pois dessa forma estaríamos nos referindo a conjuntos de metodologias abrangendo várias referências epistemológicas.

O desejo é mergulhar no pensamento de Rousseau transcendendo as perspectivas expostas em vários trabalhos de pesquisa que encaram sua obra como um acervo fixo de frases isoladas, por isso, iremos conduzir nossa metodologia conforme Cassirer nos sinaliza, "A doutrina de Rousseau não constitui acervo fixo de frases isoladas que simplesmente registramos, e que podemos inserir nas interpretações da história da filosofia sob a forma de reprodução e de relato" (CASSIRER, 1999, p. 37). Além disso, consideramos como instrumentais de nossa abordagem, ferramentas como a análise (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 355), que nos ajudará a examinar o problema relacionado a maneira de como o educador poderá proporcionar um horizonte ao educando no qual as paixões favoreçam no processo de formação. Teremos também a argumentação, o conceito e a conclusão (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006) como instrumentos de trabalhos em nossa metodologia, uma vez que a relação desses elementos nos auxiliam a estabelecer uma linha de raciocínio a respeito dos problemas inerentes a utilidade prática das paixões.

[14] *Emílio ou da Educação*, obra publicada em 1762. Nela Rousseau apresenta a trajetória de um aluno fictício que, do nascimento até o início da idade adulta, é acompanhado por seu educador. A extensa obra é dividida em cinco livros, cada um representando certa faixa etária de Emílio: de zero a dois anos (livro I), de dois a doze ou treze anos (livro II), de doze ou treze a quinze anos (livro III), de quinze a vinte anos (livro IV), de vinte a vinte cinco anos (livro V).

Considerando esses aspectos metodológicos, esse trabalho parte de uma pesquisa teórico-filosófica com abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Iremos nos concentrar na obra de Rousseau (2022) assim como na literatura crítica, encontradas em Cassirer (1999) e Kawauche (2021), buscando construir um possível caminho que nos proporcione demonstrar a relevância do das paixões no processo da formação humana.

Discussão dos dados

Ao adentrar no "segundo nascimento", como Rousseau designa à passagem da infância para a adolescência, a criança alargará seu percurso que será marcado pela presença das paixões. Conforme Rousseau, esse momento é marcado pela presença das paixões nascentes diretamente ligadas ao domínio do desejo sexual "Nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para existir e outra para viver; uma para espécie e outra para o sexo" (ROUSSEAU, 2022, p. 251). Nesta etapa da vida Emílio terá que aprender a lidar com a tensão entre as paixões e a razão. Este é período de aprender a lhe dar com as paixões.

Partindo da ideia de que o propósito da educação deve considerar o fluxo da natureza, Rousseau defende a importância das paixões no processo de formação do indivíduo. É nesse horizonte que, na obra *Emílio*, as mediações do educador consistirão em tentativas de educar o surgimento das paixões que podem desfigurar a formação do educando com o propósito de sinalizar a possibilidade de um equilíbrio entre a ordem natural e a ordem civil. Kawauche ilustra bem o propósito dessa ordenação das paixões no projeto pedagógico de Rousseau,

> Rousseau colocará Emílio em situações nas quais sua sensibilidade moral será ajustada em função do estímulo de certas faculdade e da inibição de outras [....], de tal maneira que, a cada reconfiguração do conjunto, as constituições físicas, afetiva e espiritual do jovem comportem-se como um sistema em equilíbrio dinâmico (KAWAUCHE, 2021, p, 142).

Considerando o caráter ambivalente das paixões humanas, cabe ao processo de formação do ser humano a difícil tarefa de "dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens" (ROUSSEAU, 2022, p.255). Temos, assim, no projeto filosófico-pedagógico de Rousseau um lugar de relevância das paixões no processo de formação do ser humano. Mas, é preciso entender a tênue distinção sinalizada pela filosofia rousseauniana entre a paixão natural e seus desdobramentos. Observemos um trecho, do quarto livro, que se mostra relevante para compreensão do que seja a paixão natural, "A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e não o deixa nunca durante sua vida é o *amor de si*; paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra, e da qual todas as

outras são, em certo sentido, apenas modificações" (ROUSSEAU, 2022, p.253). O que se esboça na ponderação de Rousseau é um quadro no qual há uma paixão natural, fonte de todas outras, mas que se transforma na medida em que ocorre a passagem da ordem natural à ordem civil, ou seja, quando inicia-se o processo de sociabilidade humana.

Rousseau discorre sobre a origem da sociabilidade esclarecendo o movimento do *amor de si*, paixão natural primitiva e fonte das outras paixões, passando pela *piedade*, primeiro sentimento relativo que toca o coração do humano, até chegar ao amor-próprio, paixão marcada pela preferência de si mesmo na comparação com os demais indivíduos. Nesse percurso, evidenciam-se as duas faces indissociáveis do mesmo movimento: à produção de sentimento de benevolência, generosidade, e a outra, às paixões maléficas, engendrando inveja, cobiça, vaidade, ódio, crueldade, desejo de vingança. É nesse quadro e seguindo o fluxo do amor de si ao amor-próprio, que ocorre a análise da amizade como estratégia preventiva para moderação das paixões nocivas nas relações estabelecidas com os indivíduos próximos, assim como o recurso do ensino da história, que proporcionará a Emilio conhecer a natureza humana por meio da observação de fatos produzidos pela ação humana, mas através de um certo distanciamento passional.

Observemos um trecho do quarto livro, de *Emílio*, no qual Rousseau apresenta as regras do método para o "uso das paixões": "Eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. Sentir as verdadeiras relações do homem, tanto da espécie quanto no individuo; 2. Ordenar todos os afetos da alma segundo essas relações" (ROUSSEAU, 2022, p.263). Esse seria, então, o método para uso das paixões, segundo Rousseau. Ao redor deste argumento se movimenta boa parte do conteúdo da doutrina pedagógica rousseauniana. Nele se pode notar a importância da experiência: ao invés de investigar a origem das paixões ou buscar suas causalidades finais, o educador deverá utilizar-se das paixões de maneira vantajosa no horizonte prático, aproveitando-as de forma favorável na formação do educando. A ideia de uma utilidade prática das paixões diz respeito a uma possibilidade de educação. No projeto filosófico-pedagógico rousseauniano surge um imperativo, o de educar as paixões que fazem parte da condição humana igualmente com as faculdades e órgãos sensíveis com a finalidade de apropriar-se delas como ferramentas determinantes à formação do ser humano.

É importante observar que o educador não infere, no início do quarto livro, uma razão desenvolvida para o uso das paixões. Não é exigido de Emilio um conhecimento racional das relações, apenas basta a ele "sentir as verdadeiras relações do homem" tanto na comparação com os outros seres sensíveis quanto no interior de seu próprio ser. No entanto, essa comparação

não diz respeito a pura educação dos sentidos; na juventude, Emílio relaciona também impressões provocadas por objetos morais. Esse sentimento advindo da comparação de tais impressões, que pode ser considerado como origem do juízo moral, estará em harmonia com a ordem das coisas na medida em que for considerado como uma estima natural, uma espécie de juízo passivo.

Dentro desta perspectiva, sentir as verdadeiras relações do homem significa ordenar as paixões na justa medida entre os dados da natureza e as instituições humanas. Mas, quais seriam os meios práticos utilizados pelo educador para ordenar as paixões conforme as verdadeiras relações do homem? Rousseau apontará que são os espetáculos. Eles são os responsáveis pela mudança dos afetos da alma de Emilio. A cena do espetáculo imprime algo no espírito do observador e essa impressão modifica a ordem dos sentimentos.

No terceiro livro temos as cenas pedagógicas alterando a ordem dos afetos de Emilio. Nelas Emilio era o centro do espetáculo. Elas dirigiam-se para o *eu* do educando considerando que, antes da juventude, Emílio é guiado pelo amor de si, conhecendo somente a si mesmo. Mas, com a entrada na adolescência, faz-se necessárias as relações com a espécie, isto é, é imprescindível desnaturar o *eu*, transformando-o num *eu relativo aos outros*. Desse modo, esclarecendo-se o deslocamento de Emilio, que transcende a condição de ator, tornando-se espectador.

> [...] quando a idade crítica se aproxima, oferecei aos jovens espetáculos que os cativem, e não espetáculos que os estimulem. Enganai sua imaginação nascente com objetos que, longe de inflamar seus sentidos, lhes reprimam a atividade. Afastai-os das grandes cidades [...] onde tudo apresenta aos olhos prazeres que eles só devem conhecer quando souberem escolhê-los. Trazei-os de volta às suas primeiras habitações, onde a simplicidade campestre deixa as paixões de sua idade desenvolverem-se menos rapidamente (ROUSSEAU, 2022, p.278).

Aqui temos uma situação importante. Trata-se da relação entre a atividade das paixões e a observação. Por meio do olhar atento em relação aos outros, é necessário que as paixões sejam moderadas. É preciso que estejam direcionadas pela estima natural. O uso dos espetáculos na adolescência servem para sensibilizar o jovem chocando seu espírito com o sofrimento advindo de observações diante das misérias da vida, das doenças e, sobretudo, da realidade da morte. Mas existe um aspecto problemático na pedagogia do espetáculo: a paixão do amor-próprio se consolida à medida que Emilio se compara com os outros e se habitua a preferir a si mesmo a despeito das relações com a espécie. Conforme Rousseau esclarece em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, caso as paixões progredirem

dessa maneira, a tendência da história da sociedade é o desenvolvimento de desigualdades civis cada vez mais injustas que levam, ao fim e ao cabo, ao colapso das relações entre os homens. Diante deste horizonte, a pergunta que se coloca é: como deve o educador intervir para dar uma outra direção ao amor-próprio? O educador deve usar à amizade e o ensino da história.

Conclusões

A amizade é uma espécie de remédio para prevenir a dependência em relação ao outro por quem se sente apego. A igualdade conduz o relacionamento pautado na amizade. Ela possibilita uma relação sem dependência recíproca. Para Rousseau, visualizar uma ordem justa a partir do modelo da relação de amizade, é pensar em trocas afetivas que se estabelecem com equidades entre seres semelhantes. O sentimento que emerge nesse novo horizonte dos afetos é o reconhecimento. É o reconhecimento que se sobrepõe ao apego e impede os efeitos nocivos das comparações advindas do amor-próprio. No *Emilio*, o reconhecimento entre amigos favorece a isonomia na formação dos interesses e das estimas recíprocas. A equivalência na dependência de reconhecimento entre os amigos contribui, no horizonte maior da ordem civil, para o estabelecimento da igualdade. Importante observar que se trata do horizonte dos sentimentos naturais. Rousseau, também aponta para o uso da história. Ela seria a fonte para Emílio conhecer profundamente a natureza humana, mas a condição para analisar o ser humano e conduzir-se conforme as verdadeiras relações é tornar-se capaz de se afastar das próprias paixões com a finalidade de julgá-las com sensatez.

O amor-próprio, cujo principal efeito é fazer Emílio preferir a si mesmo e reprovar os outros, deverá, assim, ser conduzido a produzir juízos compatíveis com os mais puros ditames da moral. Recorrer aos bons e apropriados livros de história teria a finalidade de educar o coração do jovem evitando sua corrupção por meio da descrição realista das paixões que impulsionam os homens em suas ações tanto positivas quanto nocivas. O momento oportuno no processo da educação é exatamente na ocasião em que as paixões são forte, mas ainda não foram dominadas pela opinião. O sentido de “ordenar as paixões” surge como arte de mediar em situações adequadas para, na justa medida, proporcionar a formação Humana, por meio de um ideal de ser humano prudente e ético.

Referências

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FOLSCHEID, Dominique & WUNENBURGER,Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Trad. Paulo Neves. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE – *Revista de Administração de Empesa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KAWAUCHE, Thomaz. **Educação e filosofia no *Emílio* de Rousseau**. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** Trad. Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS REFUGIADOS NA CIDADE DE BOA VISTA-RR

Sandra Milena Palomino Ortiz – UFPA/sandra.palomino@educacao.rr.gov.br
Orientadora: Profª Drª Ivany Pinto Nascimento – UFPA/ivany.pinto@gmail.com

GT7: Educação, Representações sociais e juventude

Resumo: Com o crescente fluxo migratório venezuelano ocorrido desde 2015 na fronteira norte do Brasil com o sul da Venezuela, as escolas públicas da cidade de Boa Vista, estado de Roraima (RR) deparam-se nos dias de hoje, com a presença considerável de alunos refugiados venezuelanos em sala de aula. Objetivo e problema da pesquisa: Apreender e analisar quais são as Representações Sociais de jovens refugiados venezuelanos em Roraima sobre seus processos de escolarização e suas implicações nas suas identidades culturais. Metodologia: Pesquisa qualitativa e estudo de caso contendo aplicação de questionário e grupo focal com jovens refugiados (15 a 17 anos) do Ensino Médio da escola pública Treze de setembro localizada nas proximidades dos abrigos. Resultados: Pretende-se evidenciar as representações sociais e o processo de escolarização de jovens refugiados na comunidade escolar boa-vistense. Trata-se de uma investigação de tese de doutorado em andamento, aguardando parecer do comitê de ética para execução da pesquisa de campo.

Palavras-chave: Representações Sociais; Jovens Refugiados; Escolarização.

Introdução

Considerando o crescente fluxo migratório venezuelano ocorrido desde 2015 na fronteira norte do Brasil com o sul da Venezuela, as escolas da cidade de Boa Vista, estado de Roraima (RR) deparam-se nos dias de hoje, com a presença dos alunos refugiados venezuelanos em sala de aula. A imigração é um fenômeno mundial, registrando 272 milhões de pessoas que se locomoveram em todo mundo até o ano de 2019. Pode- se constatar que o Brasil entrou na rota de imigração mundial, sendo que entre 2010 e 2018 pelo menos 700 mil pessoas migraram para o Brasil, dessas, pelo menos 60 mil com reconhecimento de condição de refugiado. Dita migração forçada de famílias fugindo da fome no país vizinho, solicitantes de refúgio, dentre eles, jovens venezuelanos também vieram em busca de escola para continuar seus estudos.

Distinguir a variação na categoria imigrante é importante para entender o termo **refugiado**, pessoa que se particulariza pela imigração de modo involuntário (migração forçada dos venezuelanos). Para efeitos desta pesquisa, será considerado o termo refugiado conforme a definição da Declaração de Cartagena de 1984, no inciso III de seu art. 1º, reconhece como refugiado todo indivíduo que "devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país" (BRASIL, 1997).

Ao longo da investigação buscamos responder o seguinte **problema de pesquisa**: Quais são as Representações Sociais de jovens refugiados venezuelanos em Boa Vista-Roraima sobre seus processos de escolarização e suas implicações nas suas identidades culturais?

Para isso, foi traçado como **objetivo geral**, apreender e analisar quais são as Representações Sociais de jovens refugiados venezuelanos em Roraima sobre seus processos de escolarização e suas implicações nas suas identidades culturais. E como **objetivos específicos:** Identificar o perfil de jovens venezuelanos do ensino médio de escolas públicas de Roraima, caracterizar seus processos de escolarizações no Ensino Médio, destacar as imagens e sentidos que organizam as Representações Sociais desses jovens sobre suas escolarizações, relacionar as representações sociais de jovens venezuelanos sobre seus processos de escolarizações com as implicações nas suas identidades culturais.

Esta pesquisa pretende analisar o processo de inserção dos jovens refugiados venezuelanos (faixa etária 15 a 17 anos) no sistema escolar público da cidade de Boa Vista-Roraima, com a finalidade de analisar as representações sociais no tocante à inclusão social e formação identitária desses jovens em situação de risco na sociedade roraimense, significa dizer, que essa situação de risco compreende a vulnerabilidade na qual os jovens refugiados ficaram expostos no início do processo migratório, quando não frequentavam a escola pública, e foram recrutados pelas facções, incursão no tráfico de drogas e na prostituição.

Temos que ver o jovem refugiado em sua singularidade, como um sujeito social, para Dayrell (2003, p. 42), “o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais” O conceito de juventude não é um conceito rígido, forma parte de um processo de crescimento, junto às experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Conforme o censo escolar de 2021 da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SEED/RR), dos 77.313 alunos matriculados nas escolas do estado, 6.404 eram alunos venezuelanos, constituindo um 8,28% do total de alunos matriculados no ano de 2021, desses, 1.561 eram alunos do Ensino Médio. Já no ano de 2022, de acordo com o censo escolar da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SEED/RR), dos 78.920 alunos matriculados nas escolas do estado, 8.136 eram alunos venezuelanos, constituindo um 10,30% do total de alunos matriculados no ano de 2022, desses, 2.416 eram alunos do Ensino Médio.

Conforme dados do ACNUR (online, 2020), a entidade apoia 14 abrigos em Roraima, sendo 12 em Boa Vista e dois na cidade de Pacaraima (fronteira com o sul da Venezuela), acolhendo mais de 4.600 refugiados e migrantes da Venezuela nestes espaços. Quase metade

dessa soma é composta por crianças. Os indígenas também são parcela significativa, e cerca de 1.031 deles vivem em abrigos apoiados pelo ACNUR. O UNICEF, em maio de 2018, lançou uma operação de apoio para as crianças e adolescentes da Venezuela e suas famílias com programas de nutrição e saúde, água, saneamento e higiene, e 113 adolescentes participaram de uma oficina de comunicação e produziram mensagens de conscientização sobre água e higiene.

Entretanto, um dos maiores desafios é o acesso aos serviços de saúde e educação, a Unicef também aponta como dificuldade a documentação das crianças, como identidade, histórico escolar e documento de guarda dificulta o acesso a direitos básicos, além do acesso à educação formal que é limitado pelas poucas vagas disponíveis, e acrescenta sobre os adolescentes: "correm risco substancial em um ambiente propício ao recrutamento de gangues, ao tráfico de drogas e à exploração do trabalho" (UNICEF, online, 2019).

Metodologia

A proposta metodológica considera uma pesquisa qualitativa com fase exploratória (levantamento bibliográfico), e estudo de caso, o qual "é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (Yin, 2001, p.32). O enfoque qualitativo nos ajudará a compreender a visão dos sujeitos da pesquisa oferecendo informações sobre suas motivações, crenças, atitudes e valores.

Considera também um trabalho de campo com entrevistas informais junto à gestão escolar e coordenação do Projeto Super Panas financiado pelo UNICEF, com o intuito de captar informações detalhadas do ambiente de formação dentro da escola, capacitação técnica, parcerias, orientação profissional etc. Para Gil (2008, p.111), o tipo de entrevista informal é o menos estruturado possível, objetivando a coleta de dados e é recomendada nos estudos exploratórios, que visam oferecer uma visão aproximativa do problema pesquisado.

Para conhecer o nosso público-alvo, está previsto a aplicação de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de traçar um perfil dos alunos refugiados que frequentam o ensino médio da escola Treze de setembro, na qual, conforme dados do censo escolar da SEED/RR, no final de 2022 constavam 83 alunos refugiados no Ensino Médio.

Para efeitos de análises, pela técnica Amostragem Aleatória Simples, com um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 0,2%, foi definido um número de 30 alunos para participar da pesquisa, com uma proposta metodológica de estudo de caso na escola Treze de

setembro, localizada na Av. Caracaraí, 237 - Treze de Setembro, Boa Vista – RR. A escolha da escola justifica-se por receber um número considerável de refugiados dada a sua localização próxima dos abrigos, além de facilitar o ingresso dos jovens refugiados na escola.

Propõe-se também fazer grupos focais com os jovens imigrantes, na faixa etária de 15 a 17 anos, residentes em quatro abrigos da cidade de Boa Vista-RR., como forma de expressão e para conhecer o que eles pensam sobre as seguintes questões genéricas: Migração (migração forçada), bilinguismo (uso ou não da língua materna), xenofobia (discriminação por ser estrangeiro), *aporofobia* (discriminação por ser pobre e estrangeiro), cultura (conservação ou não dos seus costumes), identidade (assimilação, aculturação, enraizamento, desenraizamento), inclusão social no Brasil: desafios e expectativas. Esses temas geradores serão introduzidos no grupo focal e detalhados pela pesquisadora, explicando na língua materna deles (espanhol), para maior compreensão e interação dos jovens.

Quanto à seleção do grupo focal o ideal é que seja selecionado pessoas que tenham o perfil semelhante seja em faixa etária, padrão de saúde e posição social, tendo em vista que o pesquisador não tem a possibilidade de modificar ou excluir as variáveis independentes, porém, pode restringir os efeitos das variáveis intervenientes (GIL, 2002). Por essa razão, foi escolhido refugiados entre 15 e 17 anos de idade que estudam no Ensino Médio da escola pública e residem em abrigos da Operação Acolhida, desta maneira, há proximidade de características entre estes indivíduos e permite assim, limitar as variáveis intervenientes que existiriam de forma numerosa se pesquisasse alunos de idades da infância e adolescência juntos e com classes sociais diferentes.

O tratamento do material, será feito com análise temática conforme as autoras Braun, e Clarke (2006), as quais afirmam que nesse tipo de análise é necessário ter cuidado do início ao fim, pois, é importante ter consistência, clareza para que se possa inicialmente transcrever, reconhecer os seus dados, sendo que ao ouvir e ler, é possível que o pesquisador comece a criar códigos, assim poderá reconhecer temas por meio dos dados coletados, podendo fazer uso de mapas mentais, possibilitando a nomenclatura de cada tema, e finalmente, escreva o que foi relatado com toda a análise feita.

Discussão dos dados

Esta pesquisa pretende mostrar uma realidade que estamos vivendo em nosso Estado de Roraima com a explosão demográfica devido à massiva imigração venezuelana, mente será feito um diagnóstico da situação atual na escola Treze de setembro na cidade de Boa Vista-RR.

Para Moscovici (1978), essas representações sociais são sempre a representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa, e tal representação "possui uma estrutura psicológica autônoma como própria da nossa sociedade e da nossa cultura" (Moscovici, 1978, p.45). Essa afirmação pressupõe a existência de um senso comum, no qual os sujeitos interpretam o mundo e orientam a comunicação entre eles, assim como, determina o seu comportamento social.

De fato, a análise das representações sociais dos jovens refugiados venezuelanos permitirá ter uma visão do processo de inclusão na escola regular, da maneira como o jovem refugiado constrói conceitos e significados no ambiente no qual está inserido (o abrigo como moradia, a escola que frequenta e as interações com colegas e professores). Para Moscovici, a construção das representações sociais incorpora dois processos formadores: **a ancoragem e a objetivação**.

A ancoragem estabelece categorias, classifica e dá nome a alguma coisa. As coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (Moscovici, 2007, p.61). As pessoas experimentam uma resistência, um distanciamento, no momento que não são capazes de avaliar alguma coisa, de descrevê-la a nós mesmos ou a outras pessoas. Já o processo de objetivação é a concretização, materialização de uma imagem, tornando tangível ou concreto aquilo que foi representado e que se encontra em um plano abstrato. É por meio desses dois processos, ancoragem e objetivação, que nos é permitido incorporar o não familiar, o estranho em familiar, em conhecido, possibilitando incorporar as novas informações ao nosso sistema simbólico.

A presença do jovem refugiado nas escolas de Boa Vista é um fato, porém a percepção desses refugiados com a incorporação de uma nova linguagem, cultura, interações com os alunos brasileiros, e por sua vez, o imaginário desses colegas brasileiros com relação à cultura e linguagem do aluno refugiado serão elementos a serem analisados no trabalho de campo desta pesquisa.

Para Jodelet (2002) as representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Sendo assim, não são apenas reproduções, mas na verdade trata-se de construções realizadas de forma tanto individual quanto coletiva, neste caso, orientando comportamentos e intervindo nos processos de construção da identidade individual e social dos jovens refugiados na escola brasileira e suas realidades, relativas principalmente às questões do dia a dia, as quais se encontram profundamente atreladas às suas práticas sociais.

Conclusões

Serão analisados os mecanismos de integração e acolhimento que são oferecidos aos jovens imigrantes venezuelanos na escola pública para superar os preconceitos, aproveitar e compartilhar os saberes do imigrante e descobrir as oportunidades desse jovem na sociedade roraimense. Assim mesmo, pretende-se confirmar a hipótese se as Representações Sociais dos jovens refugiados venezuelanos em Roraima e seus processos de escolarização incidem na construção de uma hibridização nas suas identidades culturais.

Referências

ACNUR. **O ACNUR antes e depois da Operação Acolhida: uma análise à luz da resposta humanitária brasileira**. 1a ed. Brasília. 2022. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/06/ACNUR-Brasil-Antes_e_depois_da_Operacao_Acolhida-1.pdf Acesso em: 21/02/23

ACNUR. **Conheça os abrigos que acolhem refugiados e migrantes em Roraima**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/09/25/conheca-os-abrigos-que-acolhem-refugiados-e-migrantes-no-norte-do-brasil/> Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei No 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997.

Braun, V. and Clarke, V. (2006) **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887. Available from: http://eprints.uwe.ac.uk/11735. Tradução para o português Luis Fernando Mackedanz (UFRS). Acesso 25/02/2023. Disponível em: https://www.academia.edu/29999208/Tradu%C3%A7%C3%A3o_do_artigo_Using_thematic_analysis_in_psychology_

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40–52, set. 2003.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais Investigações em Psicologia Social.** Tradução: Pedrinho A. Guareschi, 5ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

UNICEF. **Adolescentes venezuelanos participam de oficinas de comunicação e criam projetos sobre água e higiene: Atividades buscam promover a mudança de hábitos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/adolescentes-venezuelanos-participam-de-oficinas-de-comunicacao> Acesso : 10 maio 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Traduzido por Daniel Grassi. 2a edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E VALORES SOCIOMORAIS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 2018 E 2022

Edla Mara Nogueira Vidal[1]
Ivany Pinto Nascimento[2]

GT7: Educação, Representações sociais e juventude

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar os resultados parciais das discussões sobre os valores sociomorais de jovens universitários a partir das perspectivas apresentadas nas produções acadêmicas brasileiras de dissertações e teses, no período de 2018 a 2022, de Programas de Pós-Graduação. O problema central que orienta esse estudo é a seguinte: como são apresentados os valores sociomorais de jovens universitários nas Dissertações e Teses, produzidas no período de 2018 a 2022? Esse é um estudo qualitativo de caráter bibliográfico. Sendo do tipo Estado do Conhecimento. A coleta de dados tem como *locus* a Biblioteca Digital de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados das produções versam sobre os valores como uma construção social, intrínsecos entre processos emocionais e intelectuais que atravessam a uma escala de valores de maneiras diferentes a cada contexto histórico.

Palavras-chave: Juventude, Valores Sociomorais, Universidade.

Introdução

Os valores sociomorais são princípios e normas construídos pelas interações e interconexões culturais. Têm por finalidade a consolidação, construção e prática de princípios e regras que sejam assumidos autonomamente pelas pessoas, hierarquizando pensamentos e comportamentos que as orientem a viver o mais harmonicamente possível consigo mesmas e com os demais, dentro do que normalmente se considera na cultura como justo, bom e correto (Menin et al., 2017, p. 04). Nesse sentido, a compreensão acerca da construção desses valores está atrelada ao seu meio social, de modo que, a partir do estudo de Araújo (2007), esses valores são construídos pela projeção e sentimentos positivos que o sujeito cria, sejam sobre objetos, pessoas e/ou relações.

Conhecer os valores sociomorais de jovens universitários é importante uma vez que esses valores vão fundamentar e orientar seus comportamentos e sua atuação profissional. Além disso, esses valores vão mediar suas escolhas e princípios de vida. Nesse sentido, compreender a construção desses valores para esses jovens universitários nos permite nesse estudo pensar de forma crítica e reflexiva sobre as construções e respectivos contextos, o lugar e posição que esses universitários se inscrevem.

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPEGED/UFPA). E-mail: edlavidal21@gmail.com.

[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Bolsa produtividade – CNPq. E-mail: ivany.pinto@gmail.com.

Para além, importa refletir sobre a formação universitária desses jovens e a construção de valores durante a vida acadêmica, considerando suas respectivas modificações, uma vez que a vida universitária possui práticas que provocam transformações, impulsionadas pelas novas interações sociais e pelo processo de formação acadêmica, que coloca esses jovens diante de novas concepções, conhecimentos e perspectivas. De acordo com Kimura et al. (2021, p.4);

> (...) a formação não se dá única e exclusivamente por meio da aprendizagem de saberes e práticas que devem ser introduzidas no cotidiano escolar. Isto porque, questões de múltiplas ordens atravessam o processo educacional e passam a configurar como agentes externos que o impactam sobremaneira, ampliando os desafios que a ele se impõe.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo identificar quais discussões e problematizações acerca dos valores sociomorais de jovens universitários brasileiros, tendo como base produções acadêmicas tais como teses e dissertações desenvolvidas por Programas de Pós-graduação de Instituições de Ensino Superior do Brasil, no período de 2018 a 2022. Essa avaliação do Estado do Conhecimento é parte inicial da construção de nossa tese de doutoramento, intitulada: As Representações sociais de jovens do ensino superior sobre os valores sociomorais e as implicações em seu projeto de vida futura, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O aporte teórico metodológico que sustenta esse levantamento são os estudos de Morosini e Fernandes (2014) e Kohls e Bittencourt (2021) sobre o Estado do Conhecimento, e que servirão de base metodológica para as análises que serão apresentadas.

Metodologia

O tipo de estudo que propomos, o Estado do Conhecimento, busca sistematizar as produções acadêmicas e científicas de dissertações e teses. Para o mapeamento dessa temática foram utilizados dois descritores que circunscrevem nossa busca: a) **“Juventude do ensino superior e valores sociomorais”;** b) **“Jovens universitários e valores sociomorais”.**

Desse modo, para alcançarmos o objetivo desse estudo, procedemos a escuta e registro das produções acadêmicas *strictu sensu* na área da Educação nos últimos cinco anos, no período de 2018 a 2022, sobre o tema: jovens universitários e valores sociomorais. A partir do estudo de Morosini e Fernandes (2014, p. 102), “Estado do Conhecimento é a identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações ou livros sobre uma temática específica”.

Ressaltamos as divergências teóricas acerca desse estudo de revisão de literatura, também denominado de Estado da Arte. Afim de explicitar essa diferença, autores como Romanowski e Ens (2006, p.39), compreendem que:

> Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada "estado da arte", recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (...) não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de "estado do conhecimento".

Segundo o exceto do autor acima, justificamos o tipo de levantamento que apresentamos, o qual é etapa fundamental para se iniciar uma investigação acadêmico cientifica.

Para esse levantamento, utilizamos a combinação de dois descritores, quais sejam: 1) Juventude do ensino superior e valores sociomorais; 2) Jovens universitários valores sociomorais. Definimos a busca por dissertações e teses, com o corte temporal nos últimos cinco anos, sendo produzidas entre os anos de 2018 e 2022. Para esse levantamento utilizamos a seguinte base de dado como *locus*: Biblioteca Digital de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, a questão problema desta investigação é a seguinte: Como são apresentados os valores sociomorais de jovens universitários nas Dissertações e Teses, produzidas no período de 2018 a 2022?

Ao partirmos dessas delimitações, filtramos nossas buscas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Como critério de inclusão, traçamos os seguintes: a) as produções devem estar adequadas as seguintes temáticas eleitas para este estudo, quais sejam: Juventude universitária e valores sociomorais, no que tange aos sujeitos, estes devem estar direcionadas aos jovens do ensino superior; c) as produções em investigação devem se restringir ao mestrado e ao doutorado acadêmico.

Para a análise, seguimos com a leitura e agrupamento das informações coletadas nas produções. Nosso direcionamento se deu a partir dos títulos, resumos, introdução, podendo levar a análise as demais seções dessas teses e dissertações de acordo com a referência de Braun e Clark (2006).

Discussão dos dados

Apresentamos os resultados encontrados na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES), conforme os seguintes descritores:

1) com o par Juventude do ensino superior e valores sociomorais tivemos um total de cinquenta e três (53) produções, ao serem analisadas constatamos uma (1) aproximação com o nosso estudo; 2) com o par Jovens universitários e valores sociomorais, foram encontrados cinquenta e um (51) resultados, com duas (1) produções relacionadas a nossa pesquisa, totalizando três (3) produções, sendo (uma) 1 teses e (uma)1 dissertação. Seguiremos as análises de acordo com o que mencionamos anteriormente.

Na Tese de doutorado intitulada *"A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica"* (Mesquita, 2018) é problematizada na área da educação a atual conjuntura social e os aspectos da crise de valores. Assim como as transformações desses valores, na qual certas questões sociais ganharam espaço, como pensamentos conservadores, violência, individualismo. O autor tece em sua pesquisa que esses fatores inibem vínculos com base nesses valores, criando assim, um distanciamento social.

A pesquisa parte da seguinte problemática: Como se dá a formação psicológica dos valores morais, para que compreendamos suas especificidades e nexos genéticos com as formas concretas de vida social? O objetivo geral se inscreve em demonstrar por meio de estudo teórico, como se dá a formação psicológica dos valores morais, para que compreendamos suas especificidades e nexos genéticos com as formas concretas de vida social.

Esse estudo coloca a escola como parte dessa construção e a reproduz em seu processo pedagógico. Pois a formação dos valores morais é determinada pelos tipos de sociabilidade vivenciados na ontogênese. É necessário então repensar a sociabilidade escolar para compreendermos os valores morais que se formam e os que poderiam se formar em seu interior. Assim sendo, o autor buscou em sua pesquisa apresentar a formação psicológica dos valores morais, partindo da questão genética para a vida social. A pesquisa é uma revisão teórico-bibliográfica na perspectiva da teoria Vigotskiana, complementada por observação.

Na dissertação de título "*Um breve olhar sobre a educação no Brasil: um estudo comparativo entre as ideias, práticas e valores educacionais nos primórdios e na atualidade*" (Frederico, 2019), o autor faz um percurso sobre a importância formativa da educação, atrelando a essa formação a construção de valores. Essa investigação elabora questionamentos acerca dos valores pós-modernos e a maneira que são elaborados, pois se apresentam ao contrário dos valores encontrados nos períodos anteriores, onde mostravam-se mais consolidados.

O desenvolvimento dessa pesquisa partiu da seguinte problemática: de que maneira os valores existentes no método pedagógico dos jesuítas, sob a ótica da teoria dos valores, relacionam-se com os da pós-modernidade? Assim, conforme exposto em Frederico (2019), buscou-se identificar, a partir da teoria dos valores, em que ordem estes se encontravam dispostos no início da educação brasileira. A pesquisa em tela se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa e bibliográfica. Quanto aos instrumentos para a obtenção das informações, a autora utilizou questionários semiestruturados à educadores universitários da área das ciências humanas.

A discussão que a pesquisa aponta a defesa e a importância da escala de valores para a educação brasileira. Tais valores se mostram nos dias atuais, no entanto, são vivenciados de maneiras diferentes, o que evidencia as mudanças ocorridas cultural e socialmente.

Nessa perspectiva, um dos pontos abordados é a hierarquia desses valores na atualidade, nos quais alguns se apresentam de maneira mais gerais ou universais. Sendo preponderantes para compreender o percurso da história da educação. Nesse contexto, Frederico (2019) explora esse processo desde a chegada dos jesuítas e as formas como implementaram a educação no Brasil, assim como as influências deixadas para a educação na atualidade. Para elaborar essa perspectiva com o referencial dos valores, a autora se deteve sobre os períodos atrelados ao contexto sócio cultural, e suas expectativas para a sociedade.

Conclusão

As pesquisas sobre juventude universitária e valores sociomorais trazem o olhar sobre a educação escolar como um processo na qual o pensamento individualista deve ser substituído pelas dimensões de sociabilidade, respeito, solidariedade e do conhecimento uma vez que os valores se constroem entre processos emocionais, afetivos e intelectuais, o qual são constituídos à medida que valoramos o mundo e as pessoas, a partir de condições sociais e emocionais vivenciadas. Em síntese a partir dos estudos analisados nesta investigação chegamos as seguintes considerações:

a) Defendemos a importância de a escola retomar a prática dos valores para com a juventude pois eles sustentam princípios críticos e reflexivos sobre seus comportamentos. No entanto, tais valores nos dias atuais são vivenciados de maneiras diferentes, o que evidencia as mudanças ocorridas cultural e socialmente.

b) A importância da hierarquia desses valores na atualidade, pois alguns se apresentam de maneira mais gerais ou universais, sendo preponderantes para compreender o percurso da

história da educação. Como referencial dos valores, é importante considerar os períodos atrelados ao contexto sociocultural, e suas expectativas para a sociedade. Portanto, a educação baseada em valores está pautada tanto em um viés político quanto ao religioso, no entanto, na modernidade, a religião possui menor influência em paralelo a educação no século passado.

Nesse sentido, os valores sociomorais perpassam todas as esferas da vida social, mesmo apresentando uma base, eles ultrapassam-na, pois da formação individual de casa sujeito. Esse contexto é determinante na maneira que o sujeito valoriza o mundo e os outros.

Portanto, que a educação não sustente os ditames do sistema capitalista, mas que promova a igualdade, justiça e bem-estar individual direcionada aos valores fundamentados na coletividade, considerando o padrão social liquido e instável da pós-modernidade. Onde há divergências e mudanças na hierarquia desses valores na sociedade. Nesse sentido, enfatizamos a importância de a escola retomar esses valores junto aos jovens, desenvolvendo um pensamento crítico e valorizando a educação humanizadora, que busque interligar a pluralidade de ideias que são próprias dos dias atuais como um caminho primordial para a construção de valores sociomorais de jovens.

Referências

ARAÚJO, U.F. **A Construção social e psicológica dos valores.** In: ARANTES (Org). Educação e Valores. São Paulo: Ed. Summus, 2007.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101 (Tradução Luiz Fernando Mackedanz). 2006.

FREDERICO. S.R. **Um breve olhar sobre a educação no brasil: um estudo comparativo entre as ideias, práticas e valores educacionais nos primórdios e na atualidade.** Disponível: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). acesso em: janeiro de 2023.

KIMURA, P. R. de O., Cardoso, M. L. M., & Nascimento, I. P. (2021). **Representações sociais sobre os desafios da formação docente: narrativas de estudantes de licenciaturas sobre o tornar-se professor (a).** *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, *12*(34), 895–921.

MENIN, M. S. S. et al. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomorais: contribuições para o cotidiano da escola.** Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(1):1-17, jan./abr., 2017.

MESQUITA. A.M. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica**. Disponível: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). acesso em: janeiro de 2023.

MOROSINI, Marília. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. **Educação**, *[S. l.]*, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 10 mar. 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, pp.37-50, set./dez. 2006.

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DAS FESTAS CÍVICAS DURANTE A SEMANA DA PÁTRIA EM BELÉM DO PARÁ E SUA INTERSEÇÃO COM A EDUCAÇÃO 2010 A 2020

Marcelo de Jesus Santos – UFPa/ marcelo.pejoteiro@gmail.com
Welington da Costa Pinheiro – UFPa/welingtoncpinheiro@hotmail.com

GT7 – Educação, Representações sociais e juventude

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar as produções acadêmicas acerca da Semana da Pátria em Belém do Pará em 2010 – 2020 e sua interseção com a educação . A partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, pelo qual o *corpus* da pesquisa constituiu-se de estudos publicados na Base de dados da Capes no período de 10 anos e as análises foram feitas com base na análise do discurso. Os resultados apontam para a inexistência de estudos que se dediquem à compreensão do fenômeno, em específico no estado do Pará, demonstrando assim seu ineditismo e importância, assim como a necessidade do fortalecimento do campo da História da Educação na Região Norte.

Palavras-chave: História da Educação na Amazônia; Festas Escolares; Educação Cívica.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar as produções acadêmicas acerca da Semana da Pátria em Belém do Pará na segunda década do século XXI (2010 – 2020) e sua interseção com a educação. Importante enfatizar que as incursões teórico-metodológicas aqui propostas reafirmam a análise do discurso sobre a Semana da Pátria a partir de uma perspectiva a qual pode ser mais cara à compreensão dos fenômenos, que nunca nos são dado imediatamente, mas que estão sempre mediados pelo sujeito/agente cuja expressão nos faz acessível pelos textos produzidos.

Por isso, será sobre a produção acadêmica de teses e dissertações em um período de dez anos que organizamos um panorama sistematizado sobre o que tem se discutido no campo acadêmico sobre a Semana da Pátria, especificamente no que tange a realidade Belenense. Posto isto, metodologicamente o Estado do Conhecimento é a via que possibilitará que esta busca possa resultar no avanço da pesquisa científica, como sobreleva Morosini, Santos e Bittencourt (2021), para além de uma revisão bibliográfica propriamente.

Discussão dos dados

É freqüente encontrar trabalhos sobre a Semana da Pátria no Brasil situados no contexto ditatorial, ou seja, no Regime Militar que corresponde aos anos iniciais da década de 60 até a metade da década de 80, 1964 - 1985. Deste modo, acredita-se que os trabalhos sobre essa

temática sempre perpassam dentro deste recorte temporal e com o desdobramento sobre os ideais do regime militar, seja na perspectiva dos "anos de chumbo ou anos de ouro" (Cordeiro, 2012) e/ou do patriotismo exacerbado na sociedade. Esse artigo tende a dedicar-se especificamente neste aspecto, quais temas são privilegiados nas produções acadêmicas de teses e dissertações no Brasil quando se trata de Semana da Pátria e a relação com a educação?

Morosini, Santos e Bittencourt (2021), explica que para uma determinada área do conhecimento, o EC ajuda a compreender, a partir da identificação, registro e categorização situada em determinado tempo e espaço de busca e que congregue periódicos, teses, dissertações e livros, a fim de saber o que estão discutindo acerca do tema proposto pelo pesquisador de maneira sistematizada. Isto é, um mapeamento sobre o que já tem publicado oriundo de fontes confiáveis e que pode emergir questões para novos desdobramentos.

A base de dados para esta pesquisa foi no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e constituiu-se a partir de trabalhos publicados no período de 2010 a 2020. Na Tabela 1 a seguir apresentamos a distribuição da busca no Banco de dados da Capes detalhadamente conforme pode ver a seguir.

Tabela 1 – Distribuição da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2010 a 2020, segundo descritores, resultado inicial, resultado após leitura do resumo, duplicado e final – 2023

Descritores	Resultado inicial	Resultado após leitura do resumo	Duplicados	Final
Festas Cívicas	6	4	0	4
Semana da Pátria	2	1	0	1
Festas escolares	11	6	1	5
Educação Cívica	10	4	0	4
História da Educação na Amazônia	0	0	0	0
Total	29	15	0	14

Fonte: Elaboração Própria.

Para compreender "O que dizem as produções de teses e dissertações sobre a semana da Pátria?" organizamos às três categorias do trabalho no Quadro 1 com os campos: "N°", "Achados" e "Proposição dos Estudos". Esse campo, nesta fase da pesquisa, chamada Categorização, comporta os números das obras a partir de cada categoria: "Festas" (08); "Educação Cívica" (03) e "Instituições" (03) .

Quadro 1 – Distribuições dos trabalhos situados nas Categorias Festas, Educação Cívica e Instituição deacordo com os resultados dos estudos - 2023

Categorias	Resultado das Pesquisas
Festas	As Festas escolares ressignificaram seus sentidos com o passar do tempo. Em especial os desfilesescolares, para além da perspectiva do divertimento e entretenimento, era uma via de projeçãodos ideais da política vigente. No período republicano objetiva-se criar um novo modelo de cidadãos. Depois, no Regime Militar, as festas são meios de mostrar o poderio do Estado e que conteporaneamente, as festas configuram-se basicamente como um produto de consumo.
Educação Cívica	A educação cívica escolar projeto meninos e meninas de diferentes formas para a sociedade. A divisão por gênero é bem presente no que se almeja de civismo para a figura do aluno e da aluna. Era enaltecida as mulheres que visavam a honra e a moral. Era pensada uma educação formativa específica para o público feminino. A própria educação cívica dos currículos escolares e da cultura brasileira é deficitária. Desconsidera a riqueza natural e cultural do País, matando as tradições populares. Despertar a nacionalidade contribui para o avanço do país, desde que valorize-se a identidade da cultura popular.
Instituição	Realizaram-se eventos nas instituições para mostrar para sociedade, sobretudo as elites, a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição. Desde exposições de trabalho de costura das alunas e de desenhos dos alunos, escotismo, além das festas cívicas que eram ritualísticas. Tudo para apresentar os aspectos de modernidade daquelas instituições para a sociedade. A própria arquitetura e livros didáticos vão ser elementos importantes para se diferenciar na formulação das crianças dessas instituições.

Fonte: Elaboração Própria

Os resultados apresentados no quadro 1, no que tange a **categoria Festas**, a partir do que pontua-se pelos autores, onde os trabalhos indicam que para além do sentido das festas cívicas escolares se reconfigurar de acordo com o período vigente em que ela é realizada, utiliza-se da cultura escolar como via de propagação desses ideais. Santos (2018) frisa as festas como uma importante estratégia de disseminação dos novos ideais civilizatórios que vislumbravam-se na nação. Outro aparato que se apresenta como espinha dorsal das discussões é o Calendário Festivo Escolar.

Ribeiro (2017), Souza (2013) e Itaborahy (2018) destacam que o calendário é um elemento fundamental a ser valorizado pelos chefes de Estado no âmbito do controle social e pelos chefes Institucionais no âmbito da administração escolar. É possível observar que esse artifício está presente desde os trabalhos mais antigos aos mais contemporâneos. Tudo isso a fim de concentrar em seus respectivos poderes, o que será valorizado e o que será desprezado na memória daqueles que estão envolvidos com as Festas Escolares, neste caso, os alunos e a comunidade externa.

O trabalho mais antigo desta categoria está situado em 1817 e o mais recente em 2009, dentro desse recorte até os anos finais do Regime Militar (1985), os trabalhos apontam as festas cívicas como estratégia para disseminar ideias civilizatórias. Seja no período Republicano visando um novo modelo de cidadão; Seja no Estado novo que eleva a imagem de Heróis e seus feitos sendo este um regime que buscava legitimação e uma nova memória social consolidada.

Ou seja no Regime Militar a fim de apresentar o poderio do Estado, sempre as festas são incorporadas no calendário escolar de maneira imparcial, isto é, deixando de lado sua neutralidade (Silva, 2015), embora carregada de ludicidade e com muita atração envolvendo os alunos e a comunidade.

Os trabalhos que pontuam os anos 1990 até a contemporaneidade, destacam as festas cívicas escolares a partir da obrigação legal imposta pelo calendário letivo que ainda faz acontecer muitas das festas pertencentes à cultura escolar. Isso implica na secundarização do aspecto lúdico e atrativo (Silva, 2011) para a comunidade externa e para os alunos. Seja para efetivar uma carga horária obrigatória ou para arrecadar fundos para a instituição, as festas contemporâneas assumem um formato que atrelam sua relevância a valores comerciais que quase sempre afastam a comunidade externa, diferente do que se presenciava nas décadas anteriores. O calendário escolar e a cultura do "comemoracionismo" (Ribeiro, 2017) se dedica em destacar o que tem que ser lembrado pelos estudantes, sendo este um símbolo maior de poder que determina as festas e fabricam-se datas para serem comemoradas e lembradas.

Um desdobramento mais aprofundado sobre os achados da categoria Educação Cívica ficou comprometido em virtude de dois dos três únicos trabalhos que correspondem a categoria educação cívica se tratarem de estudos de casos onde um Siqueira (2008) aponta nãoobter resultados esperados para uma profundidade e avanço na pesquisa e o outro Pereira (2014), dedica-se aos pensamentos e contribuições de diversas obras ao longo da vida do escritor Simões Lopes Neto. Mesmo com esse agravante, é perceptível no que diz respeito aos estudos sobre Semana da Pátria que se desdobram ao aspecto da Educação Cívica no Brasil, uma educação cívica escolar que projeta meninos e meninas de diferentes formas para a sociedade.

A divisão por gênero é bem presente no que se almeja de civismo para a figura do aluno e da aluna. Proença (2017) afirma que o processo formativo da mulher é percebido a partir de seu comportamento dentro do próprio lar. O princípio da moralidade, honra e virtude é o que guia a conduta da mulher e isso reflete nos filhos. Eram enaltecidas as mulheres que visavam a honra e a moral. Era pensada uma educação formativa específica para o público feminino. A própria educação cívica dos currículos escolares e da cultura brasileira assumiu essas características.

As questões que emergiram dizem respeito ao projeto de modernidade que conta com o papel de cada um e cada uma em seu devido lugar na sociedade. Pereira (2014) reforça que a educação cívica está diretamente incorporada no seio educativo das escolas. O cidadão civilizado é produto de uma nação moderna e honrosa e o currículo escolar almejava isso. A

educação cívica visava um modelo de modernidade pautado em valores e cultura que se importava de outras culturas externas.

Na categoria "Instituições", o número de trabalhos foi semelhante aos da categoria "Educação Cívica", entretanto os achados desta apontam que realizaram-se eventos nas instituições para mostrar para sociedade, sobretudo as elites, a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição. Desde exposições de trabalho de costura das alunas e de desenhos dos alunos, escotismo, além das festas cívicas que eram ritualísticas, afirma Oliveira(2012). Tudo para apresentar os aspectos de modernidade daquelas instituições para a sociedade. A própria arquitetura e livros didáticos vão ser elementos importantes a serem valorizados para se diferenciar na formação das crianças dessas instituições.

Os autores notam que as elites, no compromisso de destacar-se enquanto grupos de uma classe moderna comparado a outras camadas, inclinava-se para tudo que representará a modernidade, seja via uma boa escola com uma educação moderna que instrui, educa, higieniza e civiliza as crianças ou por meio da filantropia, tudo para a manutenção do seu status social. As instituições se apropriam de elementos que representavam a modernidade, tudo para demarcar o progresso urbanístico, a modernização da gestão pública, explica Lobato (2018).

As intuições se empenharam para ser referência de uma educação moderna, vitrine desses valores e práticas a partir de Divulgação de fotos nos jornais da instituição e das práticas de ensino para propagação da modernidade local e escolar. O período que é privilegiado nos estudos que abordam a temática da Semana da Pátria no Brasil, que se desdobram a investigar as Instituições nestes últimos dez anos são as primeiras décadas do século XX, antes do Estado Novo. Isso mostra o quão empenhadas estavam essas instituições em querer contribuir para a formação e modernização da nação em um período de transição marcado pelo o que ficou conhecido de Era Vargas (1937 - 1945).

As produções apontam a inter-relação das três categorias. As festas cívicas, por exemplo, são realizadas por essas instituições com a premissa de demonstrar para a sociedade como a escola é capaz de lapidar esse aluno para o novo projeto de cidadão cívico. Independente do período que as Festas Cívicas estejam situadas, é possível perceber que essa atividade é realizada pelas escolas como uma maneira de apresentar como a escola é moderna,sobretudo, a levar em consideração pelo próprio calendário cívico escolar que é recheado de datas comemorativas que se vislumbra e homenageia-se figuras importantes para a história da nação.

As práticas das Festas Cívicas Escolares era uma das maneiras de apresentar a comunidade local como essa Instituição de Ensino era regada de valores que visavam a

modernidade. Para, além disso, a prática de exposições do que se produzia realizadas por estas instituições são também com o intuito de apresentar para a comunidade que a música, a arte e as práticas manuais artísticas eram aspectos investidos na cultura dessas instituições.

Sendo estas organizadas por gêneros, em que as alunas apresentam o resultado a partir dacostura e os alunos, do desenho. O lugar do homem e da mulher na empreitada de uma nação moderna considerava uma educação cívica onde as funções, a partir do sexo biológico, era de extrema importância. Desde as festas, em outras leituras é possível notar que o próprio desfile é organizado, delegando aos meninos um sentido de projeção de valores, como futuro da nação, combatente etc. para meninas é a dona do lar, moça de família.

Considerações finais

No que diz respeito ao que se discute nas Teses e Dissertações da CAPES publicados na segunda década do século XXI sobre a temática da Semana da Pátria, os temas mais presentes foram possíveis de ser notados na organização das categorias desta pesquisa. As Festas Cívicas, a Educação Cívica e as Instituições foram os temas mais recorrentes sobre a temática. Com o tratamento dos dados, notou-se na sua interrelação que dentro desses três temas, o calendário escolar e o currículo se apresentam como importantes campos a serem aprofundados, sendo que eles foram os principais responsáveis pela interrelação de um tema com outro, fazendo-se presente em qualquer período da história aqui apresentado pelos trabalhos. Infelizmente não houve um número expressivo de trabalhos que pudessem trazer dados para uma análise a partir da Semana da Pátria na região Norte e então poder apontar propostas emergentes a partir do Estado do Conhecimento desses trabalhos na região.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Janaína Martins. **Lembrar o passado, festejar o presente:** as comemoraçõesdo sesquicentenário da independência entre consenso e consentimento. 2012. 232f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ITABORAHY, M. C. L. I. **Festas escolares, seus sentidos e significados para as famílias dos alunos:** o caso da escola municipal Professora Luzia Ferreira, de Santa Cruz De Minas, MG**.** Dissertação. São João Del-Rei: 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6354943

MOROSINI, M. SANTOS, P. K., BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. - Curitiba : CRV, 2021

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930):** Imagens e Imprensa**.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

PEREIRA, Luis Artur Borges. **João Simões Lopes Neto**, **o pensador social e a educação: breve estudo sobre a conferência Educação Cívica.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2014.

PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca. **Rousseau: a educação da mulher e sua formaçãocívica.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós- Graduação em Educação. Pelotas, 2017.

RIBEIRO, G. D. **A Professora da Nação:** as festas cívicas e as escolas na Paraíba. Tese (Doutorado)- UFPB. João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9899/2/Arquivototal.pdf

SANTOS, L. R. N. D. **Luminárias, músicas e "sentimentos patrióticos":** Festas e políticano Recife (1817-1848). Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2018. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/13363/Tese-lidia-rafaela-nascimento-dos-santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SILVA, Vânia Cristina da. **Ó pátria amada, idolatrada, salve! Salve!** : festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945). 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SIQUEIRA, M. R. **Mudanças de atitudes políticas no contexto de projetos de educação cívica: a experiência do Parlamento Jovem Mineiro 2008**. Universidade Federal De Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de Ciência Política Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1071959

SOUZA, Manoel Pereira de. **"Nossa Pátria, nossa Bandeira, nosso Chefe**": As comemorações cívicas nas escolas de Santos durante o Estado Novo (1937-1945). Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Programa em Educação. Santos: 2013. Disponível em: https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/1161/2/Manoel%20P.%20Souza.pdf

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESQUISADORAS SOBRE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO ESTADO DO PARÁ: EDUCAR OU TREINAR?

Andréea Silva Vieira – PPGED-UFPA/andreeasilva@gmail.com[3]
Ivany Pinto Nascimento – PPGED-UFPA/ivany.pinto@gmail.com[4]
Sônia Eli Cabral Rodrigues – ICED-UFPA/soniaely@ufpa.br[5]

GT 7: Educação, Representações Sociais e Juventude

Resumo: O tema central deste estudo são as práticas educativas de uma escola pública no Pará, a partir da política de militarização das escolas públicas. O objetivo é analisar as representações sociais de pesquisadoras sobre as práticas educativas desenvolvidas na escola cívico-militar e as implicações no contexto escolar. Este estudo origina-se de um Projeto inicial sobre "Olhares psicossociais para a prática docente", desenvolvido pelo CIERS-ed e a Cátedra UNESCO. Consideramos que as representações sociais das pesquisadoras apontam: uma educação de controle e disciplinamento, que visa, a melhoria e a qualidade do ensino para superar o cenário de violências, com a adoção de processos de regramento e uniformização das práticas escolares sob a gestão compartilhada entre direção da escola e a corporação militar.

Palavras-chave: Representações Sociais. Escolas Cívico-Militares. Práticas Educativas.

Introdução

Este estudo apresenta um recorte do projeto de pesquisa "Olhares psicossociais para a prática docente", desenvolvido por nós e demais componentes do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente (Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas). Neste recorte, abordamos as práticas educativas de uma escola cívico-militar do ensino público no Estado do Pará.

O trabalho entrelaça as representações sociais de três pesquisadoras, a partir do contexto da pesquisa e das percepções oriundas da coleta das informações que seguiu o protocolo do projeto matriz sobre as práticas docentes. O questionamento central gira em torno do seguinte enunciado: quais são as representações sociais que três pesquisadoras do campo da educação possuem sobre a escola cívico- militar e as implicações para as práticas educacionais?

O estudo objetiva analisar as representações sociais que três pesquisadoras do campo da educação possuem sobre a escola cívico-militar e as implicações nas práticas educacionais. Os objetivos específicos foram: a) caracterizar a escola cívico-militar com recorte na estrutura da

[3] Doutoranda em Educação pelo PPGED/UFPA. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação-GEPEJURSE. Professora da FUNBOSQUE. e-mail: andreeasilva@gmail.com.

[4] Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). É Coordenadora do GEPEJURSE. Bolsa produtividade – CNPq. E-mail: ivany.pinto@gmail.com.

[5] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará, Professora do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, É pesquisadora do GEPEJURSE. E-mail: soniaely@ufpa.br.

escola, no ensino-aprendizagem e nos protocolos de normas e regras que os alunos/as devem seguir e; b) destacar as imagens e sentidos que organizam as representações sociais de três pesquisadoras do campo da educação sobre a escola cívico-militar e as possíveis implicações dessas práticas educacionais.

Metodologia

A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa na perspectiva da observação participante. Os instrumentos utilizados foram: a) registros do contexto escolar por entendermos como lugar revestido de complexidade e pluralidade de sentidos diante de seu universo sociocultural; b) entrevistas com o objetivo de coletar informações sobre a escola e; c) análise de documentos com vistas na trajetória histórica da escola.

Para a análise das informações obtidas, utilizamos a análise temática de Braun & Clark (2006) e; a Teoria das Representações Sociais-TRS, cujo mentor é Moscovici (2010), além dos estudos de sua principal colaboradora Jodelet (2001). Vale destacarmos que as representações sociais são saberes elaborados sobre o cotidiano, compartilhados e consensuados nas interações entre sujeitos/as e respectivos grupos sociais. Esses saberes orientam pensamentos, sentimentos e ações dos mesmos.

Para a apreensão das representações sociais, identificamos as objetivações e ancoragens que organizam as representações sociais das três pesquisadoras do campo da educação. Neste sentido, procedemos da seguinte forma: a) Organização das informações coletadas, seguida de agrupamentos e respectivas temáticas que centralizam a ideia central de cada um dos agrupamentos; b) Das temáticas e respectivos agrupamentos, destacamos os consensos que materializam as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais das três pesquisadoras do campo da educação sobre a escola cívico-militar e; c) as implicações nas práticas educacionais.

Discussão das informações

A discussão das informações incidiu em três temáticas centrais. São elas:

1) **Práticas conservadoras**: são imagens que simbolizam a manutenção da ordem que devem ser seguidas sem questionamentos e reflexões. Nos últimos anos, o pensamento conservador de extrema direita se evidenciou em função das concepções que regiam as práticas e a governança do então presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). A educação escolar, sobretudo a pública, não ficou fora dessas concepções conservadoras, vistas como aquelas que vão melhor

educar e organizar a escola, os/as alunos, o processo ensino-aprendizagem, além de preparar para a vida.

A escola cívico-militar utiliza-se desses valores, sobretudo utilizados na vida e no meio militar, para intervir em uma escola que se encontrava refém do tráfico. Esse foi o caminho destinado para a escola deste estudo, ou seja, trazer para esta escola a solução para os problemas que dia após dia vinham se agravando, como o uso de drogas.

A transformação da escola pública em cívico-militar trouxe uma outra estrutura que se pautava, conforme mencionamos, nos valores e práticas conversadoras de disciplinamento e ordenamento, sobretudo dos/as alunos/as. Significa que, essa medida, segundo as pesquisadoras, é uma tentativa de desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais que o país enfrenta. Problemas como a baixa taxa de escolaridade da população e o grande contingente de crianças e de jovens com defasagem escolar e fora da escola. Além disto, um alto índice de desemprego no país, que corrobora com o cenário de violência, do tráfico e do subemprego, do aprofundamento da pobreza, dentre outras mazelas que alcançam em sobremaneira as escolas públicas.

Essas três pesquisadoras reconhecem que a escola cívico-militar representa um modelo educacional que se materializa por práticas e valores conversadores, para silenciar pensamentos, sentimentos, ações, demandas e desigualdades vividas por grupos sociais diversos. A prática conservadora revela ainda que a formação que esses/as alunos recebem, possivelmente limita a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo, uma vez que o treinamento caracteriza esse tipo de prática cívico-militar.

2) **Disciplinamento e hierarquia**: Organizamos nesta temática as imagens das representações sociais sobre a escola e o fortalecimento da disciplina e da posição de hierarquia quanto à gestão escolar.

De acordo com as pesquisadoras, essa reorganização do cotidiano escolar, desenvolvida nessa escola que aderiu ao modelo cívico-militar, foi importante para coibir o cenário de violência na instituição. Contudo, assemelha-se à disciplina e ritos comuns nos batalhões e espaços militares. Os discentes são orientados a uma padronização de vestimenta e estética corporal, modos de se dirigirem àqueles vistos com hierarquicamente superiores, o que deixa pouca ou nenhuma margem para o diálogo e para o respeito às diferenças, subjetividades e singularidades desses/as estudantes.

Inferimos que esse disciplinamento e a reverência aos superiores da instituição escola cívico-militar encobre sentimentos de medo e de insegurança frente às regras instituídas na

escola, o que pode favorecer o individualismo, no qual cada um exerce a vigilância sobre si e sobre o outro.

Em síntese, compreendemos que as escolas, de caráter cívico-militar, ao desenvolverem essas práticas de treinamento e de controle, desarticulam e inibem o pensamento e a consciência crítica, além de moldar as subjetividades dos/as sujeitos.

3) **Aceitação incondicional por parte da comunidade escolar:** Nesta temática, as representações sociais convergem para o *modus operandi* em que a comunidade escolar se posiciona frente a parceria da educação cívico-militar. De um lado, a realidade de conflito e violência escolar provocou a necessidade de uma intervenção, de outro, a parceria cívico-militar surge como uma única alternativa eficaz para a mudança do anterior cenário da escola.

Entretanto, os/as jovens convivem com um paradoxo, entre a queixa das normas que devem seguir e a aceitação das mesmas, por não terem outra alternativa. Desse modo, os/as jovens acatam essas regras, mas quando possível denunciam a falta de reconhecimento da diversidade no âmbito escolar, ao serem submetidos a uma homogeneização do comportamento e das atividades e da organização escolar.

Na atualidade, as mudanças de ampliação da privatização e das parcerias público e privado nas escolas públicas, caminham junto com o avanço conservador, de "valores tradicionais e anacrônicos no que se refere ao ensino", destaca Dalila Oliveira (2020, p. 195). Para essa autora, essas propostas buscam contestar a autonomia pedagógicas e da função social das instituições, em nome do argumento de assegurar a eficiência e eficácia do ensino nas escolas públicas, principalmente.

A preocupação central é ajustar a formação humana aos imperativos do mercado e impingir à educação uma perspectiva economicista, produzindo sujeitos a serviço do modo de produção capitalista no contexto da acumulação flexível do capital (Oliveira, 2020). A política de militarização das escolas públicas caminha na direção desse pensamento hegemônico de transmissão de saberes e subjetivação dos conhecimentos a serem desenvolvidos pelas escolas, avessos aos processos de educação emancipatória e conscientizadora.

O modelo educacional de escolas cívico-militares foi incorporado por meio do Decreto presidencial n.º 10.004/2019 (Brasil, 2019), que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). O Pecim propõe reproduzir as orientações de disciplina hierárquica direta como recursos para enfrentar os problemas pedagógicos na escola. Para Bartolozzi Ferreira e Lievore (2020), é um modelo de ratificação moral que se aproxima da ótica do

mercado, no qual o indivíduo internaliza a sua responsabilidade de autodisciplina e autoformação, para sucesso e autocontrole, frente as adversidades e conflitos em sua vida.

Isso porque, embora o Decreto 10.004/19, em seu artigo 5º (Brasil, 2019), assinala que as ECIM seguiriam as mesmas práticas pedagógicas e padrões de ensino dos colégios militares do Exército, polícias e corpos de bombeiros militares, a intervenção central era de regular o ambiente escolar com normas e regras sobre horário, execução de prazos e regulamentação da rotina escolar. Santos (2020) analisa que, apesar dessa previsão, as escolas de educação básica militarizadas estavam distantes das práticas escolas nas escolas militares.

Em síntese, em muitos casos, a aceitação por parte da comunidade escolar deu-se pelas tentativas, em certa medida, frustradas, em toda uma trajetória educacional de projetos e práticas nestas instituições, que não conseguiram coibir ou reduzir a violência e o afastamento dos/as alunos/as das escolas. As famílias associam a disciplina militar a algo benéfico aos filhos e filhas, frente aos complexos desafios que vivenciam estas famílias na formação desses e dessas estudantes.

Muitos desses/as estudantes, com problemas de aprendizagem e de disciplina se adaptam silenciosamente ou tensionam em ritmos e tempos cada vez mais acelerados e complexos. Isso porque, "as indisciplinas escolares podem ser usadas para voltar a formas mais rígidas de controle e de disciplinamento. O autoritarismo sempre se legitimou em supostas quebras e ameaças da ordem". (Arroyo, 2014, p. 390).

Por fim, as representações sociais das três pesquisadoras sobre a escola cívico-militar se alicerçam em objetivações que se dão no âmbito da organização do cotidiano escolar por meio de práticas educacionais de disciplinamento e ordenamento das normas e regras instituídas aos moldes do militarismo. Os sentidos que se ancoram a essas imagens encontram-se vinculados ao entendimento de que o ambiente de conflitos e violências na escola são causados pelos sujeitos/alunos/as que fazem parte dela, sem considerar outros fatores históricos, sociais, econômicos e familiares.

Conclusões

As imagens que cercam as representações sociais das pesquisadoras é que a parceria cívico-militar com a escola pública produz uma centralidade em torno de valores com viés conservador, hierarquia, centralizada na gestão da escola e disciplinamento das atividades desenvolvidas na escola, o que implica uma nova rotina às práticas educativas, como: a ampliação na participação dos estudantes em atividades escolares, atividades de ordenamento

que segue os interesses da equipe de militares que a organizam.

Compreendemos que as representações sociais que os participantes desse estudo constroem giram em torno de um consenso de aceitação do modelo de educação militarizada na escola, a considerar o contexto de violências vivida pela comunidade escolar com presença do tráfico dentro da escola e rotineiras inserções da polícia por conta de brigas e conflitos que afastavam os estudantes desta instituição, fortalecendo o apoio dos pais e responsáveis por essa intervenção militar na escola.

Contudo, os estudantes sinalizam um certo estranhamento com o disciplinamento que devem seguir, mas não conseguem e nem podem se insurgir a educação militar imposta à comunidade escolar.

Vale ressaltar que o Decreto n.º 11.611, de 19/07/2023 (Brasil, 2023) revogou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. A adoção desse modelo dependerá do interesse dos sistemas de ensino estaduais e municipais, sem vinculação com o Ministério da Educação, conforme previa o decreto 10.004/19.

Ademais, essa investigação nos possibilitou vários leques analíticos sobre a situação das escolas cívico-militares, e que mais estudos podem contribuir para se compreender os impactos que parceria acarretará à comunidade escolar.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARTOLOZZI FERREIRA, E.; LIEVORE, S. E. Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55663. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 10.004**, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Poder Executivo. 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.611**, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1 Acesso em: 20 out. 2023.

BRAUN, V. CLARK, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research**, 3(2), p. 77-101. Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys%20(1).pdf Acesso em: 05 jan. 2023.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ. 2001.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Regressão conservadora e ameaças às políticas públicas em educação na América Latina. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 29, n. 3, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.56014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/56014. Acesso em: 2 out. 2023.

SANTOS, E. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório institucional da UFG. 2020. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/eadff175-f45f-4042-9e61-32445b7c6194/content Acesso em: 13 de outubro de 2023.

N'RONDO[6] *(N'SONDO*[7]*)* E ESCOLA: TERRITÓRIOS DE PRESERVAÇÃO DOS DIREITOS DAS MENINAS JOVENS EM MOÇAMBIQUE!?

Sónia André – UFPA e UPM/ soniatriz.musica@gmail.com
Lúcia Isabel da Conceição Silva – UFPA/ luciaisabel@ufpa.br

GT 7 – Educação, Representações sociais e juventudes

Resumo expandido

Os lugares que as/os sujeitas/os se enunciam, dizem quem elas/es são, onde estão e de onde vêm e se fazem. Por isso, antes de seguirmos com nossos escritos, gostaríamos de falar com quem irá se deparar com estes escritos, propensos de críticas, continuidades e descontinuidades, que os lugares de falas, escritas, existências e resistência são capitais para nossas caminhadas e afirmações, em espaços em que precisamos desconstruir olhares, corpos, escritas, falas, na tentativa de darmos validade e visibilidades, a outros construtos e epistemes não brancos/embranquecidos e de outros povos que não sejam do Norte Global, (André, 2022).

Segundo com nossos escritos, partimos do ano 2008, quando a Constituição da República de Moçambique marca e propõe a salvaguarda de Direitos a essa categoria de cidadãos vulneráveis, abrindo precedentes para colocar esse assunto como pauta fundamental para o desenvolvimento da nação. É dentro dessa perspectiva de indivíduos jovens, vulneráveis e complexos em suas necessidades, que se insere seu valor incalculável para o crescimento e melhoria dos indicadores sociais de um país.

Esperamos que estas reflexões possam suscitar mais instrumentos a serem colocados dentro das escolas e a serem acrescentados aos já existentes, fomentando conselhos que funcionem com eficácia, para que as meninas e suas famílias possam ser ouvidas sem medo de represálias. Também, que se promovam setores escolares com professoras/es, especialistas e ferramentas voltadas/os à proteção e desenvolvimento das jovens meninas enquanto "sujeitas" na e da comunidade em que se encontram, a partir da escola e do *n'rondo*.

Estas inquietações veem da necessidade de tentarmos responder às perguntas que nos fazemos diariamente, assim como, das denúncias de que professores, homens das comunidades destas jovens e/ou familiares estejam violando seus Direitos básicos, obrigando-as a manterem relações sexuais, outra forma de escravidão baseada no corpo-sexo, negacionismos, várias violências, perigando suas vidas e existências.

[6] Terreiro onde se praticam os Ritos de iniciação
[7] Como se lê

Os professores são agentes que, teoricamente, deveriam liderar a luta pela criação e disseminação de mais instrumentos em prol das meninas, dentro e fora da escola, como interlocutores na defesa dos Direitos destas. Estes deveriam oportunizar que mais conhecimentos fossem aprendidos por elas, visando à luta e a salvaguarda de suas humanidades e espaços, na aplicação de Leis que as protegem. Contudo, vemos que estes encontram-se na contramão destas lutas, pois têm atuado como principais violadores das meninas, utilizando-se de discursos negacionistas e falocêntricos.

Os Ritos de Iniciação, que são realizados no n'rondo, assim como outras práticas culturais tradicionais moçambicanas, são alvo de perseguição desde o período colonial português, até a atualidade, pois "carregam um passado tribal e obscuro", Geffray (1991). Consideravam que tais Ritos merecem, devem ser banidos em prol da dita "civilização" do país, a fim de evitar a perpetuação do que o colonizador chamava de "cultura de cão", André (2019) e vistos como formas de violação dos direitos das meninas.

Nas escolas, encontramos meninas a serem abusadas sexualmente por professores e ficam grávidas sem que seus corpos estejam preparados para a atividade sexual e para albergar um ser dentro de si. Corpos invadidos por um ser que se acha no direito de lhes objetificar, coisificar e animalizar. São negação de vários Direitos, como o Direito à Educação, Saúde, de elas serem o que quiserem ser, a cidadanias plenas, a humanidades e, inclusive, a de se tornarem mães por desejo próprio. Nas escolas e Universidades, por professores protegidos por sistema que fazem das meninas e mulheres objetos sexuais de satisfação de seus prazeres e mantenedoras da espécie humana.

Existem formas claras de negação dos direitos das meninas e de seus corpos, enquanto territórios únicos, que podem ser observadas nos dados registrados em um estudo realizado pelo Comitê dos Direitos da Criança e Adolescentes (CDCA), no qual 70% das jovens meninas afirmaram que professores "usam a relação sexual como condição para passarem de classe". Ainda, no mesmo estudo, 50% afirmaram que também são abusadas por rapazes de suas escolas e 80% abusadas e assediadas por homens de suas comunidades e próximos a elas.

A escola tem um papel essencial na sociedade, pois contribui com a socialização, a formação de sujeitos livres e autônomos, a democratização do saber e a criação de *um "espaço transformador"* para a construção da conscientização e da cidadania, Freire (2006); Saviani, (2007); Frigotto (2010). Igualmente, o *n'rondo* também tem seu papel fundamental para as comunidades que nele transitam, pois há uma preocupação em educar suas iniciandas para os bons hábitos e a ética. O *n'rondo* compõe espaços de múltiplos saberes, de pertença e de

transmissão de conhecimentos fundamentais para a inserção do iniciado nos espaços de seus antepassados. São, também, locais de socialização dos indivíduos e de partilha de conhecimentos e aprendizagens, a qual ocorre a partir dos códigos que regem as comunidades e suas ancestralidades, por meio do culto a elas.

Ao mencionarmos Educação, temos como ponto de vista a dita escolarização formal, pois entendemos que os sujeitos carregam consigo suas formas de educação adquiridas ao longo de seus processos e experiências, dentro da comunidade em que estão inseridos – tão válidas e dignas de respeito quanto.

Sufocar e criminalizar práticas tradicionais de um povo sem procurar estudar e compreender sua importância na e para a formação da subjetividade e objetividade desses sujeitos é, também, uma prática violenta da negação da sua existência como seres humanos com Direitos. Colocar em constante problematização as discriminações e desigualdades em sala de aula e nos ambientes de diálogo, de modo a elaborar formas mais eficazes de ensino é exercer Direito de fala e de protagonismo desses sujeitos, levando em consideração todo o entendimento de mundo e de como adquirir, preservar e transmitir seus conhecimentos.

Condenam-se os Rituais do Norte de Moçambique, praticados no n'rondo, como um atraso no e para o processo "civilizatório" brancocêntrico, entretanto, não se recorre a um estudo aprofundado sobre sua filosofia e sua importância no fortalecimento dos laços comunitários, bem como para a saúde de seus povos, para a preservação do ambiente que grita por socorro. Não procuramos estudar ou querer saber como conseguiram erguer grandes engenharias vitais, que permitiram que suas linhagens chegassem até nós, as quais estão em perigo de suas existências. É mais cômodo condenar a favor da cultura da/o invasor/a, estranho/a, colonizador/a e colonizado/a.

A socióloga dinamarquesa Signe Arnfred, em seus estudos S*exuality and Gender Politics in Mozambique: Rethinking Gender in Africa*[8] e *Female Sexuality as Capacity and Power? Reconceptualizing Sexualities in Africa*[9], aponta que os regimes desenvolvimentistas do país moçambicano enfraqueceram o poder feminino, tendo em conta o que ela teria vivenciado dentro dos ritos de iniciação e em suas pesquisas sobre mulheres moçambicanas.

Por onde andam os violadores dos direitos destas meninas que, da noite para o dia passam a ter responsabilidade de adultos, impedidas de continuação de seus estudos? Onde está a eficácia das Leis a favor delas? O que faz com que responsáveis legais e meninas que passam pelo *unyago* não vejam e sintam a escola como um espaço seguro e de confiança? O que se

[8] Sexualidade e gênero em Moçambique: Repensando o Gênero em África.
[9] Sexualidade feminina como capacidade e poder? Reconceituar as sexualidades em África.

fazer com os professores que violam as Leis e as meninas? Como permitir que espaço escolar seja um lugar seguro para elas, ao contrário do que os estudos e a realidade apontam? Ou as instituições continuarão somente transferindo estes professores denunciados para outros locais, como relatado por um diretor de escola, ao ser perguntado sobre o caso de um professor que engravidara uma menina, que disse: "o professor foi transferido para uma outra escola". Ou seja, transferiu-se um problema e um violador para outro espaço, para que este continue com tais processos violadores com outras jovens meninas.

Considerações finais para outras travessias

Esse cenário contra as meninas e mulheres, impregnado nos/as sujeitos/as de nossa sociedade, é sistêmico e mostrar-se de diversas formas, por meio, também, da violência simbólica, com o destaque a desumanização, objetificação e coisificação dela. Esse ato se faz presente em diversos espaços: na rua, em casa, nas academias, nas instituições públicas e privadas, na política, na Arte, e, sobretudo, de forma covarde em ambientes virtuais, por sujeitos/as escondidos atrás de um perfil que os tranquiliza e lhes permite levantar voz violadora.

Essa naturalização coloca as agressões num espaço de descontrole, e o/a agressor/a no direito de objetificar as meninas/mulheres, culpabilizando-as por tudo de mal que acontece na sociedade, desde as taxas da natalidade desenfreadas, até o fato de lhes ter parido. Vale lembrar que os responsáveis pelas taxas de natalidade são os homens. Por uma questão lógica: a mulher, se ela quiser, engravida uma vez por ano. E o homem pode engravidar "mil" mulheres por dia. Por esse viés, exorto a OMS e demais pesquisadoras/es na área a continuarem com seus estudos para produção de antiegravidamentos para que os violadores das meninas não deixem filhos por onde passam. Apesar de que estejamos cientes de que não diminuirá a ação violadora dos Direitos dela.

Com isso, não queremos dizer que não existam instrumentos, medidas e ações desenvolvidas em prol delas. Pretendemos apenas levantar questionamentos mediante o encontrado ao longo de nossas inquietações, e nos posicionando enquanto educadoras que somos, nos propomos a fazer com que os direitos de todas/os sejam cumpridos, independentemente de órgão genital que porta. Lutamos para serem permitidas fiscalizações e punições a qualquer um que viole os direitos das meninas, em todo e qualquer espaço que deveria representar e ser salvaguarda das mesmas. Que a Lei 19/2019 seja inafiançável e com

pena máxima, uma vez que os violadores negam, nada menos, que a humanidade e integridade das meninas, oferecendo risco às suas vidas.

Cada sociedade, para além de espaços tidos como formais (escolas, universidades), possuem outros espaços de produção e veiculação de conhecimento, os quais devem ser validados tanto quanto. Assim como entendemos a importância da escola para e na formação dos sujeitos, também entendemos a importância do espaço do *n'rondo* e do *unyago* como um lugar de outras formas e meios de educação

Referências

ANDRÉ, S. **O Unyago na Educação da menina/mulher entre o povo yaawo da província do Niassa/Moçambique,** Tese de Doutorado, UFAL, 2019.

ARNFRED, S. **Sexuality & gender politics in Mozambique:** rethinking gender in Africa. Suffolk: Boydell & Brewer; James Currey, 2011.

ARNFRED, S. Introduction. **In: ARNFRED, S. (Ed.). Re-thinking Sexualities in Africa. Sweden:** Nordic Africa Institute, 2004.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Governo de Moçambique.** 2004.

GEFFRAY, C. **A causa da guerra:** antropologia da guerra contemporânea em Moçambique. 1ª Edição. Porto: Afrontamento, 1991.

Governo de Moçambique. **Lei 04/83 do SNE**, 1983.

_____. **Lei 06/92 do SNE**, 1992.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, MEC, 1980.

MINISTÉRIO DA MULHER E DA ACÇÃO SOCIAL. **Plano Nacional de Acção, Prevenção e Combate contra a Violência a Mulher** (2008-2012). Maputo 2012.

_____. Tradição viva. In: ZERBO, J. K (org.). **História geral da África I**. Brasília: MEC/Unesco, 2010.

OSORIO, C; MACUACUA, E. **Os ritos de iniciação no contexto actual**: ajustamentos, rupturas e confrontos. Maputo: WLSA Moçambique, 2013.

PLANO CURRICULAR DE ENSINO BÁSICO. **Governo de Moçambique**. 2003.

COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TIMOR-LESTE: OPRESSÕES E ALTER PROCESSOS PEDAGÓGICO-DECOLONIAIS

Avelino Lemos – UFPA/avelino.lemos
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br2

GT 8: DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

Resumo: O presente trabalho é resumo expandido do projeto de pesquisa em andamento, que tem por objeto do estudo a colonialidade e decolonialidade nas práticas pedagógicas da educação escolar em Timor-Leste: opressões e alter processos pedagógico-decolonial. É uma pesquisa em busca identificar e compreender como se dão as práticas pedagógicas no espaço da educação escolar em Timor-Leste na perspetivas decoloniais. E para compreender estas práticas pedagógicas no olhar da pedagogia decolonial trazemos diálogo-conversas com os pensadores da rede modernidade-colonialidade fundamentam esse trabalho na pesquisa. A pesquisa tem abordagem quantitativa-decolonial e tem como instrumento de coleta de dados narrativas, rodas de conversa, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Trazemos também o levantamento do estado do conhecimento no repositório da CAPES. Este trabalho é uma pesquisa em andamento, portanto, apresentamos aqui os achados que são considerados dados preliminares do estudo, entre os quais, o levantamento do estado do conhecimento que nos permite perceber as possibilidades da introdução das práticas coloniais na educação escolar..

Palavras-chave: Timor-Leste; decolonialidade; pedagogia; educação escolar.

Introdução

Quem não conhece não ama e quem não ama não compreende. Queremos iniciar essa diálogo-conversa pra fizermos juntos uma breve aventura a conhecer o *locus* deste trabalho de pesquisa Timor-Leste para termos umas noção geral deste *locus*, assim possamos compreender a parte central deste objeto de pesquisa sobre colonialidade e decolonialidade em práticas pedagógicas da educação escolar em Timor-Leste: opressões e *alter* processos pedagógico-decolonial.

Timor-Leste é um novo país no terceiro milênio, pois possuiu a sua independência recentemente no ano 2002 (Belo, 2012, p.12; Molnar, 2010, p.23) portanto, agora que completou 21 anos de independência. Geograficamente é um pequeno país que se localiza no Sudeste-Asiático, localizado entre dois grandes países: Austrália e Indonésia. O país tem por volta de 18,989km2 (Belo, 2012; "East Timor Geography (easttimorgovernment.com)", [s.d.]). Historicamente Timor-Leste passou por duas longas e duras colonizações: Portuguesa de 460 anos e Indonésia que durou 42 anos (Molnar, 2010, p. 24). Houve grandes lutas contra essas

colonizadores. Graças a Deus, depois chegou o tempo da graça no ano 1999, foi organizado um consulta popular ao povo timorense para decidir o seu destino, e a maioria do povo votou pela independência, 74,18%. Em quais quer colonizações no mundo construiam superioridades e explorações dominados pela colonização de poder, do ser e do saber e etc (Cristiane et al., 2022, pp.59-77).

Partindo desta última parte em cima colocada, focando a educação timorense, a Lei das bases da educação LEI Nº 14/2008 de 29, capítulo II, sec. I destaca a organização educativa timorense: Pre-Escolar (2anos), Ensino Básico-EB (9 anos escolaridade-Ensino,Fundamental), Ensino Secundário Geral-ESG-Técnico Vocacional-Tecvoc (Ensino Médio-Ensino profissionalização) entende se por 3 anos de escolaridade, Ensino Superior de graduação, 4º anos do estudo, Programa Pós-Graduação constituído por programa mestrado, 2º-3º anos do estudo, programa Doutorado, 4º-5º anos de estudo e Pós-Doutorado é a mesma do programa doutorado.

Estas realidades constituídas nos apresentam o locus da pesquisa, vimos portanto o objeto da pesquisa deste trabalho é um complexo e novo a ser pesquisado e elaborado. Para ajudar a compreender essa realidade complexa problematizado-no. Por isso, tendo presente as seguintes questões suleadoras: Que processos de dupla colonialidade e decolonialidade ocorrem em práticas pedagógicas de professoras/es da educação escolar timorense? Que aproximações há entre práticas educativas ancestrais à identidade colonial timorense e referenciais praxiológicos das pedagogias decoloniais? Quais políticas de formação de professores foram introduzidas no ensino médio em Timor-Leste, ao longo dos anos? Que processos de dupla (de)colonialidade podem ser encontrados em políticas de formação dos professores do ensino médio? Que processos de dupla (de)colonialidade podem ser encontrados em políticas de formação dos professores do ensino médio? Que perspectivas de práticas pedagógicas decoloniais da Educação timorense podem ser relacionadas com os reinos ancestrais? Trazemos estas questões para responder os seguintes objetivos que sejam atingidos nesta pesquisa: Compreender processos da dupla colonialidade em práticas pedagógicas de professoras/es da educação escolar timorense e suas possíveis decolonialidades a partir de práticas educativas ancestrais. Identificar aproximações entre práticas educativas ancestrais à identidade colonial timorense e as pedagogias coloniais. Identificar políticas de formação de professores introduzidas no ensino médio em Timor-Leste. Constatar processos de dupla (de)colonialidade

em políticas de formação dos professores do ensino médio. Relacionar desdobramentos da dupla (de)colonialidade das políticas de formação de professores às práticas pedagógicas de professoras/es da educação escolar timorense. Explicitar perspectivas de práticas pedagógicas decoloniais da Educação timorense a partir dos reinos ancestrais.

Metodologia

Sabemos muito bem que cada pesquisa procede com sua própria metodologia, essa pesquisa é uma abordagem qualitativa: pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 1991 p. 51; Merriam & Merriam, 2009, p. 97) com perspetiva decolonial baseada em Quijano (2018), Walllerstein (2019), Dussel, Palermo (2020) e Walsh (2021) utilizando-se os fundamentos teóricos-metodológicos decoloniais em conduzir esta pesquisa, a compreender narrativas do diálogo-conversa e levantamento do estado conhecimento. A pesquisa bibliográfica é entendida por "desenvolver sua pesquisa a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos" ao passo que a de pesquisa documental ter por sua natureza das fontes de pesquisas são documentos legais como por exemplo leis, decretos das leis, relatórios, documento da herança deixado, algumas petições etc., e esses documentos são menos científicos (Gil, 1991, p.51).

Levantamento do Estado do Conhecimento (EC)

Trazemos nesta pesquisa do trabalho uma sessão especial à pesquisa do Estado do Conhecimento. O EC é "um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação stricto sensu de determinada área, sobre determinado tema, um determinado tempo e espaço" (Santos & Morosini, 2021 p.125). O Repositório escolhido é o do Capes. Essa escolha foi por causa de que, Timor-Leste é um país recentemente independente que ainda não tinha construído o banco de dados. A segunda razão é o Estado Brasileiro e Estado Timorense tinham uma cooperação através do CNPQ administrado pela CAPES no ano 2000, e essa instituição tinha oferecida bolsa do estudo do programa graduação e Pós-Graduação aos discentes Timorenses desde 2004 (REIS, 2015, p.19)
.

O levantamento dos dados recorre ao repositório do CAPES no dia 12 de Outubro de 2023. Na primeira busca, o descritor TIMOR-LESTE num período de 10 anos encontrou 517.

E depois se fazer recorte com o descritor "TIMOR-LESTE" e a área da educação num período de 5 anos, isto é do ano 2019-2023 encontrado 27 produções que consistem em 16 dissertações e 10 teses.

Pela uma flutuante leitura das 27 produções apresentadas, foram encontrados 4 produções não estão disponíveis no repositório do CAPES (não se encontra pdf) e foram encontradas também 17 produções não fazem da linha temática da pesquisa pois são das outras áreas do conhecimento e por isso foram selecionadas só 6 produções que são da educação e 1 de outra área mas se apresentam corrente epistémica colonialidade e decolonialidade. Dentre 5 produções foram encontradas 2 produções de outras áreas do conhecimento, não da área da educação nem utilizem os vocabulários colonialidade e decolonialidade, mas elas utilizem os outros vocabulários populares expressam vocabulários decoloniais como por exemplo, resistência, luta, povo nativo, saberes nativos, criação vocabulário de resistência, cooperação Sul-Sul, suleadora etc (Chaves, 2021, p.91; Cristiane et al.,2022, p.9; Mignolo, 2012, p.2013). Estes vocabulários são vocabulários de decolonial que existiam antes do colonial-modernidade (Cristiane et al., 2022, p.12; Mignolo, 2012, p.2013).

Trabalho de pesquisa e dados preliminares

Presente as práticas decoloniais na sociedade e no âmbito educativo. Pelos procedimentos metodológicos em cima mencionados dando possibilidades de registrandos alguns dados preliminares: A primeira é Presente as práticas decoloniais na sociedade e no âmbito educativo. Na história do povo timorense registou duas colonizadores, colonizaram este povo. Houve grande luta, muitas revoltas contra os colonizadores, nomeadamente registrando de três formas: Frente Armada (luta no mato), Frente Clandestina, Frente Diplomática (grupo timorense desterrado lutava pelas intervenções nas conferências internacionais) (Molnar, 2010, p.24) . Essas lutas e resistências do povo manifestam claramente as atitudes decoloniais (Cristiane et al.,2022, p.59; Dias & Abreu, 2020, p.2). Atitudes decoloniais são atitudes e vivências de dizer não a dominação e não a superioridade etc. portanto tendo presente as atitudes decoloniais na sociedade do povo timorense. E tenha também possibilidades de estas atitudes decoloniais praticadas no âmbito educativo, como por exemplo um professor ou uma professora que durante a ocupação educava seus estudantes na sala das aulas mas também dava e incentivava certas motivações dos seus alunos para tomar atitudes certas resistências às imposições dos colonizadores. Notando bem, este caso não é um resultado da pesquisa mas sim uma

considerações preliminares sobre as atitudes decoloniais no espaço escolar. O segundo achado é a possibilidade da introdução das práticas pedagógicas decoloniais na educação escolar.

Dados preliminares

Possibilidades da introdução das práticas pedagógicas decoloniais na educação escolar. Na pesquisa bibliográfica foi encontrada vários autores decoloniais da rede modernidade-colonialidade- e outros autores da didática do Brasil com seus livros e artigos científicos registrando como interessantes para nos ajudar a compreender melhor esse corrente epistémico decolonial.

É para contextualizar a frase práticas pedagógicas de colônias na educação escolar referindo a umas práticas coloniais introduzidas de modo formal na educação escolar mas, também se refere ao contexto que essas práticas ainda muito pouco ou raramente presente na educação escolar. Na coleta de dados por meio do levantamento do EC apresentamos duas obras que expressem em escritos os termos da decolonidade, decolonial a saber: A CODOCÊNCIA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NA UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E: REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (Janning, 2016); (DE)COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE BIOLOGIA DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR–LESTE (Barbosa, 2018), os dois são graduados da Universidade Federal de Santa Catarina. É interessante saber que essas obras são dos alunos timorenses da pós-graduação das universidades brasileiras da área do conhecimento da educação. Portanto podemos concluir preliminarmente alguns professores graduados têm em conta a reflexão sobre pensamentos decoloniais e depois pode ser levado às suas práticas pedagógicas na educação escolar mas ainda muito pouco em termos das produções encontradas.

Considerações Finais

Na apresentação introdutória contextualizei a pesquisa dizendo no resumo trabalho da pesquisa em andamento que o com objeto do projeto de pesquisa em estudo colonialidade e decolonialidade em práticas pedagógicas da educação escolar em Timor-Leste: opressões e *alter* processos pedagógico-decolonial, está estruturada em seis seções, e partindo dessas seções construindo seus objetivos a serem atingidos registrando presentes seus objetivos gerais e específicos. E para encaminhamento desta pesquisa rumo aos seus objetivos tendo questões suleadoras que podem ajudar dando direções da pesquisa. Tendo presente também neste

trabalho em andamento abordagem quantitativa na perspetiva decolonial onde utiliza os instrumentos metodológicos como roda de conversa, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa do EC. Baseando nestes procedimentos feitos dando conhecer desde já algumas dados preliminares entre os quais **Trabalho de pesquisa e dados preliminares :** Presente as práticas decoloniais na sociedade e no âmbito educativo; e possibilidades da introdução das práticas pedagógicas decoloniais na educação escolar.

REFERÊNCIAS

Belo, D. C. X. (2012). **História da Igreja em Timor-Leste:450 anos da Evangelização** (1562-2012): Vol. I (1562-1940). Tipografia Diocesana Baucau, Timor-Leste.

Chaves, P. J. (2021). Livro Didática, Decolonialidade e Epistemologia do Sul: **Uma Proposta Insurgente Contra a Neoliberalização do Ensino Escolar e Universitário.** CRV Ltda.

Dias, A. D. S., & Abreu, W. F. D. (2020). **Didáticas decoloniais no Brasil: Uma análise genealógica.** Educação. https://doi.org/10.5902/1984644441328

Cristiane, Landulf, Doris, & Matos (Orgs.). (2022). **Suleando conceitos em linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras**. Pontes.

East Timor Geography (easttimorgovernment.com)),.([s.d.]). East Timor Geography. Recuperado
5 de abril de 2023, de East Timor Geography (easttimorgovernment.com)

Gil, A. C. (1991). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** (3o ed). Editora Atlas S.A.
https://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1847

Merriam, S. B., & Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.
Mignolo, W. (2013). **DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA E CRÍTICA DESCOLONIAL: REFLEXÕES DE WALTER MIGNOLO* [Review of DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA E CRÍTICA DESCOLONIAL: REFLEXÕES DE WALTER MIGNOLO*,** por T. Ribeiro]. v. 38, 211–214.

Molnar, A. K. (2010). Timor Leste: Politics, History, and Culture. Routledge.
REIS, J. P. (2015). **Cooperação em educação entre Brasil e Timor Leste: Uma análise do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa** – PQLP. [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Santos, P. K., & Morosini, M. C. (2021). **O REVISITAR DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA** Pricila Kohls-Santos1 Marília Costa Morosini2. V. 33. ORCID:
http://orcid.org/0000-0002-3349-4057

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS CURRICULARES NA RCNEI, DCNEI E BNCCEI[1]

Débora Renata Muniz Almeida – UFPA/deboramuniz.historia@gmail.com
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br

GT 8: Decolonialidade e Educação

Resumo: O presente estudo, apresenta uma parte da discussão como mestra em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pertencente a linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativa, vinculado à Universidade Federal do Estado do Pará (UFPA). E tem como objetivo discutir a propostas de três documentos curriculares para e na primeira etapa de Ensino, a saber: Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998), A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum e Curricular para a Educação Infantil BNCCEI (2017), pois tem como problemática compreender como esses documentos presentes na legislação educacional dialogam ou não com as pedagogias decoloniais?. Nesse intuito, será utilizado a pesquisa decolonial e o método analético como forma de entender as nuances que compõem esses documentos legais e suas implicações para o campo do currículo e das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as). Como resultado identificou-se que os documentos curriculares apresentam discursos progressista como o RCENEI e a DCNEI. A BNCCEI merece atenção por ser um documento normativo nas escolas do país, pois, apesar de advogar uma educação baseada nas "interações e brincadeiras" e de forma geral na "diversidade" é possível perceber que a intenção ideológica desde currículo atende os interesses do capital, portanto, a reprodução de uma pedagogia colonizadora pautada nas "habilidades e competências". Por esse motivo a defesa de pedagogias decoloniais na primeira etapa de ensino se faz necessária a partir de educadores(as) engajados politicamente e socialmente com a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.
Palavras Chave: Educação Infantil; Propostas Curriculares; Pedagogias Decoloniais.

Introdução

Esse estudo apresenta uma parte da discussão realizada e desenvolvida na pesquisa (De)colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: experiências dos(as) educadores(as) no Munícipio de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022", dissertação defendida no corrente ano. Dessa maneira, uma das questões suleadoras, proposta pelo estudo é "examinar a legislação que rege a Educação Infantil e sua relação com a prática pedagógica dos(as) educadores(as) verificando se há um diálogo com as pedagogias decoloniais", pois parte da problemática como a "legislação que orienta a prática pedagógica na Educação Infantil dialoga com as pedagogias decoloniais?". Nesse sentido, busca-se discutir três documentos curriculares que rege a primeira etapa de ensino a saber: o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998), A Diretrizes Curriculares Nacionais para

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

a Educação Infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum e Curricular para a Educação Infantil BNCCEI (2017).

Desse modo, espera apresentar elementos de uma pedagogia decolonizadora ou ausência nos referidos documentos curriculares.

Metodologia

A pesquisa, em perspectiva decolonial (DUSSEL, 1986; BALLESTRIN, 2013; OCAÑA, ARIAS, CONEDO, 2018) foi adotada como forma de compreender os discursos presentes nos documentos curriculares e se estas dialogam ou não com a compreensão de uma pedagogia decolonizadora. Por esse motivo o levantamento documental foi importante para a referida discussão acerca da legislação que orienta as práticas curriculares para e na Educação Infantil. Assim, a escolha da RCNEI, DCNEI e BNCCEI, nos ajudam a compreender os avanços e retrocessos acerca da práticas curriculares e pedagógicas na e para a primeira etapa de ensino e em que medida as mesmas apresentam elementos decoloniais ou reproduzem a compreensão de uma educação marcada pelo pensamento moderno-colonial. O método analético, proposto por Dussel (1986), nos permite entender as nuances que compõem esses documentos legais e suas implicações para o campo do currículo e das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as), visto que tal método possibilita compreender os discursos de(colonizadores) presente nos documentos, supracitados. Nesse caminho, a partir do pensamento dusseliano é preciso ficar atento aos discursos da modernidade/colonialidade que faz o "encobrimento do outro" por meio de um padrão eurocêntrico colonizador que nega os saberes que emergem do contexto latino-americano e privilegia os feitos e conhecimentos advindos da Europa desde o processo de colonização e que na contemporaneidade continua seu domínio cultural e intelectual (DUSSEL, 1993).

Resultado e discussão

Historicamente no contexto brasileiro: o currículo foi subordinado aos preceitos, atitudes e valores do cânone europeu sobre os povos/grupos subalternizados desde o processo de colonização do país, em uma leitura classista, partriarcal, sexista, heteronormativa e racista (SAITU, 2017; SANTANA, 2020). Moreira e Candau (2007), explica que o currículo manifestam-se como práticas educativas que devem ser tratados como produto das relações humanas presente na sociedade, configurando em diferentes contextos como o político, o cultural, o social, o pedagógico. Gomes (2007), destaca a importância do currículo para o

reconhecimento da "diversidade" no campo das diferenças na perspectiva de gênero, raça, etnia, culturas, entre outros, de modo que as práticas pedagógicas e curriculares não possa ser imbuídas de preconceitos e hierarquizações de superioridade de um grupo social sobre o outro, lembrando que não

> [...] podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (GOMES, 2007, p.22).

Nessa perspectiva na Educação Infantil é possível vislumbrar as diretrizes e/ou orientações curriculares que permeia a concepção pedagógica no campo do ensino-aprendizado, do planejamento escolar e dos sistemas de ensino, entre elas destaca-se três documentos, são elas: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009); Base Nacional Comum Curricular – BNCCEI (2017).

O RCNEI, reconhece os direitos fundamentais das crianças, pois, busca respeitá-las em suas diferenças (culturais, sociais, étnicas, religiosas, etc.), rejeitando uma visão adultocêntrica de desenvolvimento e valorizando o direito à brincadeira e as interações sociais com parte fundante da existência e do pertencimento identitário de ser, viver, e sentir das infâncias. O referencial, portanto, como produto de uma época, desvela o sentido democrático de inserir a Educação Infantil como espaço de valorização dos saberes, de escuta, e produção de conhecimentos (BRASIL, 1998). Elementos que coaduna com uma pedagogia decolonizadora[2], pois, embora suas propostas seja no terreno da escolarização: o documento não constitui-se como algo fechado, pois, admite que o processo educativo das infâncias contemplam outros espaços, pois considera que sua proposta curricular "[...] constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas" (BRASIL, 1998, p. 14).

Ainda no campo do currículo: a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, tendo como eixos principais as interações sociais e as brincadeiras. Em caráter decolonizador a DCNEI: orienta a efetivação de propostas pedagógicas na Educação infantil que permitem prever as condições adequadas para o trabalho coletivo, organização de materiais, espaços e tempo que garanta a "[...] apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas,

[2] De acordo com Walsh (1991, apud. 2009, p.26), tal pedagogia "[...] é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas de pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. [...]".

afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América" (BRASIL, 2010, p.20). Em específico, a DCNEI propõe pedagogicamente a (re)pensar o âmbito escolar infantil: a primeira delas é na dimensão da "diversidade", pois, busca o "[...] reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2010, p.21). A diretriz também reconhece e garante a autonomia dos povos indígenas quanto a escolha referente as propostas pedagógicas que desejam no âmbito escolar, desde as suas concepções de mundo, a valorização da sua identidade e língua materna, além de compreender todos os aspectos e particularidades que atenda as demandas coletivas e individuais da criança indígena (BRASIL, 2010).

A DCNEI, colabora para a perspectiva de uma pedagogia intercultural e decolonial, pois, dialoga com práticas de resistências e antirracistas na formação social das crianças pequenas, para além disso, reconhece as "infâncias do campo" que constitui-se por meio das famílias de agricultores, pescadores artesanais, assentados, ribeirinhos, extrativistas, assentados, quilombolas, acampados, caiçaras e povos das florestas, tendo como um dos objetivos o reconhecimento aos "[...] modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais" (BRASIL, 2010, p. 24). A DCNEI, como se observa, traz importantes contribuições para às várias infâncias que são construídas no país, mostrando seu caráter pluriverso, democrático e valorização das diferenças culturais nas práticas curriculares e pedagógicas – características essenciais presente na pedagogia decolonizadora.

Em 2017, o currículo para a Educação Básica, ganha novos contornos, através da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que passa a ser um documento normativo paras unidades escolares, incluindo a primeira etapa de ensino. Nela, observamos que a BNCC impõe a ideia de "habilidades e competências" que devem ser trabalhadas no âmbito escolar, visto que a intenção da base é promover uma educação pautada para à lógica do mercado, pois, adere as concepções educativas propostas pelos organismos internacionais e empresariais no contexto brasileiro (SILVA, 2022).

Na BNCC, é nítido a atuação dos organismos internacionais[3] na conformação de um

[3]De acordo com a Base "[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos1. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-

currículo comum que atenda os interesses do capital, assim como os ideais conservadores da agenda nacional, em que as propostas pedagógicas e curriculares acerca da "diversidade" e/ou "pluralidade" são fomentadas com a ideia de "inclusão", mas sem interferir de fato em uma mudança estrutural da sociedade. Walsh (2009), aponta que a interculturalidade funcional, ao assumir a "diversidade cultural" como resposta aos interesses e necessidades das instituições sociais, que nesse caso específico transmuta-se nas vontades do Estado e dos aparelhos privados de hegemonia (organismos internacionais, empresariado, movimentos políticos ultraconservadores, etc.) em manter à reprodução do capital e as desigualdades sociais, ainda que faça algumas concessões.

Assim, a BNCCEI, baseia-se nas "interações sociais e brincadeiras" como eixo central do currículo, a partir de seis "direitos de aprendizagem e desenvolvimento", nos quais tem como foco o "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se" , assentando-se em cinco "campos de experiência" : " O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações" – que ao ler o documento em um primeiro momento de forma despretensiosa a impressão que se têm sobre o papel da Educação Infantil e dos(as) educadores(as) colabora intensamente para a compreensão na materialidade de pedagogias decoloniais no campo formativo e educativo das crianças. Todavia, ao ler com mais atenção e perceptível os detalhes da reprodução de pedagogia colonizadora, em que as "aprendizagens" da convivência com a "diferença" e do desenvolvimento cognitivo, emocional e social atenda uma formação marcada pelo desenvolvimento de "habilidades" que colabore a socialização, conhecimentos e comportamentos desejados na sociedade de classes – sem relação com uma visão da criança sob a perspectiva decolonial e intercultural crítica, pois, as concebe como "[...] seres de resistência, insurgência e oposição, [...]" (WALSH, 2014, p. 23).

Conclusão

As propostas curriculares presentes na RCNEI, DCNEI e BNCCEI, compõem discursos políticos e ideológicos no contexto brasileiro. Como pode-se perceber na RCNEI e DCNEI, foi possível visualizar elementos das pedagogias decoloniais em que reconhece o âmbito sociocultural da criança. Na RCNEI, salienta-se a abertura inicial para discussão no currículo da "pluralidade" que emergem das infâncias – um dos elementos que consideramos como decolonizador, visto que na década de 1990 o debate sobre os diretos fundamentais das crianças

americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)" (BRASIL, 2017, p.13).

estavam no cerne da questão – apesar do avanço neoliberal sobre a educação. Na DCNEI, há uma ampliação do debate sob a ótica da "diversidade", no qual o documento curricular dialoga bastante com a visão decolonizadora das pedagogias decoloniais, pois reconhece as distintas infâncias e sua valorização no universo escolar, principalmente a indígena, a negra e as do campo.

Enquanto, na BNCCEI, é possível ver um retrocesso no âmbito da "diversidade" – apesar de assenta-se no discurso das "interações e brincadeiras" – proposta essa presente na DCNEI. Ao contrário da DCNEI: a BNCCEI foca suas intenções desde a Educação Infantil o desenvolvimento de "habilidades e competências" que possibilite a formação social das crianças aos interesses do capital – concepção de proposta curricular que consideramos prática de uma pedagogia colonizadora. Ademais, como educadores(as), compreender os discursos presentes em tais documentos é fundamental para que as práticas educativas/pedagógicas/curriculares na escola não reproduza o perfil de um currículo hegemônico e possa favorecer de fato os saberes, os conhecimentos "outros" que ficam à margem da sociedade e estão presentes nas culturas infantis.

REFERÊNCIA

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política.** V.2, 2013, p. 89-117.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e Desporto. Brasília: MEC. SEF. 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. SEB. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CASSIANO, Fabiana de Franca. **Ensino antirracista na Educação Infantil: novas perspectivas para o currículo.** Dissertação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação:** superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL. Enrique. **1492:** o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-41.

O ENSINO DE HISTÓRIA ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MACAPÁ/AP

Eliana da Silva Ribeiro – PPGED/UFPA/historiae29@gmail.com
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br

GT 8: Decolonialidade e Educação

Resumo: O resumo apresenta reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado em andamento e que tem como **Objetivo** compreender como o ensino de História étnico-racial (não) vem sendo realizado nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade de Macapá/Ap. Assim, o **Problema de Pesquisa** é: após a promulgação da Lei Federal nº 11.645/2008 quais são os impasses e possibilidades para o ensino étnico-racial no ensino de História? Nos **Procedimentos Metodológicos** a análise dos referenciais teórico-metodológicos pautou-se em intelectuais que discorrem acerca do Ensino de História como Circe Bittencourt, (2018); Pedagogias Decoloniais como Zulma Palermo, (2014); metodologia decolonial como Dulce e Malheiros, (2021) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Os **resultados são preliminares** e revelam que o ensino de História étnico-racial na Educação Básica é urgente, tanto quanto o fazer pedagógico Outro.

Palavras-chave: Ensino de História Etnorracial; Pedagogias Decoloniais; Educação Básica.

Introdução

Estas reflexões resultam de um estudo em andamento de Doutorado intitulado *O ensino de História étnico-racial nos anos finais do Ensino Fundamental em Macapá/Ap*, iniciado em março de 2023 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educacionais. Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa inicial as reflexões aqui empreendidas não têm o caráter de ser conclusivas.

Desse modo, entendemos que o ensino de História tem um importante papel ao ensinar a ler o mundo, refletir criticamente sobre ele por meio de atitudes e procedimentos pedagógicos conduzidos pelo(a) professor(a). E como intelectual orgânica, ressalto que estas reflexões partem de minhas vivências, entre elas as pedagógicas, marcadas por transgressões e resistências para não subsistir ao patamar da subalternidade enquanto mulher preta e professora de História da Educação Básica da rede pública do estado do Amapá há pouco mais de 20 anos.

Em 2003, devido às demandas do Movimento Negro, tivemos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 por meio da aprovação da Lei Federal nº 10.639 que tornou obrigatório o ensino de Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na

Educação Básica. Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ratificaram a Lei do ano anterior, pois [...] "A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista [...], (2004, p.11). Porém, nesse contexto de reparações, as histórias e culturas indígenas foram negligenciadas, ocorrendo sua retificação em 2008, com a Lei nº 11.645.

Nesse cenário de mudanças em prol das políticas afirmativas, Dalila Oliveira, (2021) aponta para o retrocesso, pois o Movimento Nacional pela Base que resultou na atual BNCC, delineou, de acordo com a Agenda Neoliberal, gestões educacionais, estabeleceu modelos centrados no conteúdo para atender as demandas dos exames nacionais e mercadológicos e orientou a formação de professores(as) e gestores(as).

Apesar do avanço em 2008, a involução no texto da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017 é evidente. Segundo o historiador José da Silva (2018, p. 220), "o currículo de História para as escolas brasileiras na primeira metade do século XXI é extremamente parecido com os prescritos há mais de cem anos, além de eurocêntricos" [...]. Nesse contexto de invisibilidades, silenciamentos e exclusões, Aníbal Quijano nos dá suporte de compreensão acerca de como se compõe esta estrutura dominante.

> A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Povos, culturas, modos de ser, saber e estar no mundo em territórios da Ásia, África e América Latina, por meio da modernidade/colonialidade, foram violentados fisicamente e simbolicamente. Segundo Zulma Palermo (2014, p. 25) el fenómeno del poder se caracteriza por ser um tipo de relación social constituída por laco-presencia y la interactividad permanente de três elementos: la dominación, la explotación y el conflito. Logo, a baliza da dominação, exploração, classificação social e do conflito resulta de um conhecimento ocidental hierarquizante, marginalizante e subalternizante de seres humanos habitantes das "extremidades".

As leituras suscitaram, portanto, a relevância das perspectivas pedagógicas decoloniais como práticas formativas nas Amazônias e suas potencialidades na desconstrução de discursos e narrativas históricas canônicas e eurocêntricas. Estas pedagogias são como premissas forças de subsunção, contraposição e supressão da colonialidade. Entretanto, não se trata de tarefa fácil, pois como afirma Maldonato-Torres (2007, p. 131), " Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade". Desse modo, este estudo se faz envolto em desafios sejam eles pessoais ou profissionais, diante de séculos de introjeção da colonialidade em corpos e mentes.

No que se refere à metodologia decolonial, esta se contrapõe ao reducionismo de uma metodologia tradicional. A metodologia decolonial vê seu objeto de estudo como algo fisiológico. Esse olhar permite ao(a) pesquisador(a) o engajamento, o comprometimento com os colaboradores da pesquisa. Não se trata de buscar respostas a uma problemática de forma neutra, pois entendemos que não há neutralidade numa pesquisa seja ela decolonial ou não. Trata-se de mudar a realidade dos que injustamente tiveram sua humanidade "roubada" e para isso, pensar no coletivo é pensar a partir da alteridade.

Nesse prisma, apresentar dados preliminares de como as literaturas abordadas nessa fase inicial nos ajudaram a compreender o objeto de estudo da pesquisa, isto é, o ensino de História étnico-racial nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade de Macapá/Ap, nos remete a urgência desse debate para o fazer pedagógico Outro no chão da sala de aula.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos pautaram-se no levantamento teórico-metodológico e posterior análises e reflexões de produções que discorrem acerca do Ensino de História como Circe Bittencourt (2018) e José da Silva (2019); das Pedagogias Decoloniais, decolonialidade e práticas formativas nas Amazônias como Zulma Palermo (2014) e Quijano (2005), das Diretrizes Curriculares que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da diversidade étnico-racial e de autores que subsidiam a Metodologia Decolonial indicando ao(a) pesquisador(a) o olhar humanístico nos processos e nas etapas da pesquisa.

Com esse olhar humanístico proposto pela Metodologia Decolonial, pretendemos responder a seguinte problematização: após a promulgação da Lei Federal nº 11.645/2008 quais são os impasses, avanços e possibilidades para o ensino étnico-racial no ensino de História? Assim,

> Cada vez mais os(as) pesquisadores(as) buscam a teoria decolonial para embasamento teórico e se propõem a produzir rompendo com a "colonialidade do saber" e seus métodos coloniais, que se apresentam como: primeiro, a criação de um sujeito que protagoniza a condução da pesquisa e um objeto que deve ser estudado; segundo, objetivos científicos a serem alcançados; terceiro, justificativas que mostram a relevância da pesquisa para a ciência; quarto, buscas por neutralidade que procuram separar a produção do pesquisador de suas influências políticas, religiosas, idealistas, artísticas, pessoais e tudo o que prejudicasse a isenção da pesquisa; por último, respostas para um problema com pretensão universal (Segato, 2015).(DULCI; MALHEIROS, 2021 p. 175).

Nesses termos, seguimos o princípio de uma pesquisa engajada que envolve menções éticos, estéticos e políticos na construção de sentidos Outros, uma vez que abarca afeto e cordialidade na origem do bem-viver.

E com esse olhar humanístico, nos apropriamos de leituras e reflexões intencionando entender as inferências das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e suas alterações por meio da aprovação da Lei Federal nº 10.639 que tornou obrigatório o ensino de Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004, da Lei nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade na Educação Básica do ensino de História e Culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como da Base Nacional Comum Curricular nos processos formativos pedagógicos. Essas reflexões foram fundantes para a construção de dados preliminares sobre os impactos dessas normativas no ambiente escolar no ensino de História.

Vale dizer, que outros procedimentos teórico-metodológicos ainda serão realizados como por exemplo o estudo do Projeto Político Pedagógico das escolas onde ocorrerá a intervenção na cidade de Macapá, a coleta de dados a partir do diálogo com os sujeitos colaboradores, entre outras atividades.

Discussão dos dados

O levantamento bibliográfico realizado até o momento, nos revela que o ensino de História étnico-racial ainda é um grande desafio para a educação brasileira. Passada mais de uma década da provação da Lei nº 11.645/2008 o panorama é marcado por obliterações,

silenciamentos e invisibilidades de povos e tradições culturais alinhavados por um movimento de Reforma Educacional Global que prima pela padronização curricular. O Referencial Curricular Amapaense para Educação Infantil e Ensino Fundamental subsidiado na Base Nacional Comum Curricular de 2017 ainda em seu "texto assevera que não se tratará as temáticas indígenas, africanas e afro-brasileiras de forma retórica" (JOSÉ DA SILVA, 2019, p. 219).

Segundo José da Silva (2019) os conhecimentos históricos sistematizados pela historiografia permanecem centrados no Norte Global. Predomina ainda a divisão quadripartite em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea e raramente os(as) professores(as) têm contato com produções teóricas da América Latina.

Circe Bittencourt ressalta que (2018, p. 79) "[...] para esse modelo capitalista, criou-se uma "sociedade do conhecimento" que promove formas de manejar e manipular informações provenientes de intenso sistema de redes de comunicação [...]". Nessa direção, as histórias e culturas de africanos, afro-brasileiros e indígenas continuam como simples anexos ou apêndices da história ocidental. E nessas reflexões preliminares, as Pedagogias Decoloniais como teoria e prática, como razão e atitude indicam para um fazer pedagógico Outro, comprometido com a formação humana e com o trilhar de um caminho rumo à libertação.

Conclusões

No decurso desta conversa preliminar e inacabada o referencial teórico-metodológico nos ajuda a compreender como o ensino de História étnico-racial se faz ou não se faz nos anos finais do Ensino Fundamental e quais desafios ainda são necessários enfrentar para que o ensino de História esteja a serviço da transformação e da emancipação de seres humanos, de suas histórias e culturas.

Nesse processo, as leituras e reflexões são importantes ao demonstrar por exemplo como as Pedagogias Decoloniais podem mobilizar professores(as) para a instrumentalização de alunos e alunas no confronto cotidiano dos efeitos desumanizantes sociais, econômicos e políticos resultantes dos diferentes tipos de racismos e classificações sociais impostas pela modernidade/colonialidade.

Desse modo é necessário que o Giro Decolonial se movimente em sentido anti-horário da modernidade, do colonialismo e da colonialidade, como "indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito

científico dos últimos séculos" (RIBEIRO, 2014, p. 69). Que provoque, portanto, resistências, insurgências e (re)afirme a existência de sujeitos outros e suas histórias e culturas, pois assim "vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" (FREIRE, 2017, p. 100).

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos**.** 5 ed. São Paulo. Cortez, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In**: Brasil. Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2004.

_____. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 11 jan. 2008.

_____. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2008.

DULCE, Tereza; MALHEIROS, Mariana. **Giro decolonial à metodologia científica**: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. VII Encuentro de Estudios Sociales desde América Latina y el Caribe. Espirales, Edição Especial. Janeiro 2021

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; COSTA, da Anna Maria Ribeiro F. M. **Histórias e Culturas indígenas na Educação Básica.** 1 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. Razão e sensibilidade no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei nº 11.645/2008. *In*: JOSÉ DA SILVA, Giovani e MEIRELES, Marinelma Costa (Orgs). **A Lei 11.645/2008:** uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**.** 1ª. ed. Curitiba, Appris, p. 215 – 236, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE CAPITÃO POÇO (PA): UMA PESQUISA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

Deise Ferreira dos Santos – UFPA/dayseferrerah@gmail.com
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br

GT 8: Decolonialidade e Educação

Resumo: O **Objetivo da pesquisa** é analisar as contribuições das pedagogias decoloniais à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Capitão Poço. Assim, o **Problema de Pesquisa** é: Como as pedagogias decoloniais podem contribuir para formação continuada de professores que atuam em Capitão poço? Nos **Procedimentos Metodológicos** temos a análise de fontes de pesquisa, análise dos referenciais teórico-metodológicos, como: os estudos que tratam do pensamento decolonial e suas pedagogias na Educação amazônica. E, por fim, foram analisadas fontes documentais como: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), arquivos da Secretaria de Educação do Município (SEMED) e da Unidade Regional de Educação de Capitão Poço (URE) que tratam da formação continuada do (a) professor. Na pesquisa de campo, manteve-se um diálogo com doze professores, sendo seis da rede estadual, atuantes nas escolas do campo e da cidade e seis professores da rede municipal, também atuantes nas escolas do campo e da cidade. Os **Resultados atingidos** revelam que as pesquisas decoloniais fogem do reducionismo proposto pelo positivismo, já que a mente e o fazer humano ultrapassam aquilo que as abordagens qualitativa ou quantitativa podem analisar. No mais, a pesquisa de campo em perspectiva decolonial, ajudou a pesquisadora a compreender que a formação continuada de professores em Capitão Poço é permeada pela colonialidade e se fortalece ainda mais no contexto capitalista vigente.

Palavras-chave: Pesquisa decolonial; teoria decolonial; método decolonial.

Introdução

Este trabalho, como extrato da pesquisa denominada: Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais, em execução desde 2022, objetiva apresentar os dados preliminares da pesquisa de mestrado em andamento realizada no programa de Pós-graduação em Educação na linha de Formação de professores, Teorias e Práticas Educacionais. A pesquisa de mestrado está sendo financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Refletir sobre as contribuições das pedagogias decoloniais à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Capitão Poço é desafiador, porém seguir a perspectiva decolonial para percorrer os caminhos da investigação, da descoberta e da escrita é um desafio ainda maior, porque além de ser um desafio

profissional, é um desafio pessoal, dado que, escolher a perspectiva decolonial não é somente "uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de estudo, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer" (Mignolo, 2014, p. 44).

A decolonialidade, como princípio teórico e metodológico, se apresenta como a luz que revela ao (à) pesquisador (a) o que estava à sua frente e ele (a) não via, por ter tido sua visão obscurecida pelas ciências eurocêntricas durante toda vida acadêmica. Assim, aquele (a) que investiga começa a se perceber como participante ativo no processo da descoberta, não se anula, não está neutro e nem aquém da investigação. Já o lócus de pesquisa e os sujeitos-colaboradores da pesquisa são respeitados e valorizados, tendo suas especificidades destacadas e não subalternizadas como tantas vezes foram por aqueles (as) que vieram pesquisar **sobre** e não **com** esses sujeitos. Trazendo uma ideia de verticalização e não de horizontalidade como a pesquisa decolonial propõe. Nesse sentido, aponta-se os seguintes objetivos do trabalho: **Geral** - Apresentar os dados preliminares da pesquisa de mestrado em andamento. **Específicos** - (a)Identificar a diferença existente entre uma metodologia decolonial e uma não-decolonial; (b) Descrever desafios, limites e possibilidades de construção de uma metodologia decolonial.

Metodologia

Esta pesquisa encontra embasamento na perspectiva decolonial. O estudo, envolve a análise de fontes de pesquisa, como: Política Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC). Utilizou-se também, a verificação de materiais que são contemplados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pela Constituição Federal, pelo regimento da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) para a Educação de professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e foram analisados também, referenciais teórico-metodológicos, como: os estudos que tratam do pensamento decolonial e suas pedagogias na Educação amazônica.

Por fim, foram analisadas fontes documentais como: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), arquivos da Secretaria de Educação do Município (SEMED) e da Unidade Regional de Educação de Capitão Poço (URE) que tratam da formação continuada do (a) professor (a).

Para a coleta de dados – pautada no diálogo entre pesquisadora e pesquisados (as) – houve dois momentos de encontros com os colaboradores da pesquisa. No primeiro momento, a pesquisadora esteve em Capitão Poço por três dias e encontrou-se com seis professores da

rede estadual e seus coordenadores/diretores/vice-diretores atuantes nas três escolas indicadas a seguir: Escola Estadual Antônio Valdenir Araújo de Lima/Escola Estadual Professora Terezinha Bezerra Siqueira e Escola Estadual Padre Vitaliano Maria Vari Sede. Após o recolhimento das narrativas dos (as) professores (as), ocorreu a escuta das narrativas de dois secretários da URE – representando a Rede Estadual – responsáveis pelo Ensino Fundamental e utilizou-se do aparelho celular para a gravação das narrativas e para a captura de imagens fotográficas. Uma vez que, em concordância com as recomendações de Gatti (2002, p. 55):

> O método de pesquisa a ser utilizado pelo pesquisador não se define de forma aleatória, visto que este envolve um conjunto de crenças, valores e atitudes, [...], ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado.

A partir do que propõe Gatti (2002), o método (modos de proceder) não foi pensado e planejado aleatoriamente, porém, alguns percalços ocorreram alterando a rota do que se pretendia inicialmente, tanto é que não foi possível o encontro, nesse primeiro momento, com os professores da rede municipal e nem com o técnico pedagógico da SEMED responsável pelo Ensino Fundamental – representando a Rede Municipal – uma vez que os convidados não aceitaram o encontro. Mas retornando no que diz Gatti, as vivências da pesquisadora no processo de aplicação do método em campo, pautado no que está se pesquisando, ocorreu.

Diante disso, foi necessário recorrer a um segundo encontro no lócus de pesquisa, para aprofundamento dessas vivências investigativas. Sendo assim, a pesquisadora partiu para o segundo encontro com os (as) professores (as) de Capitão Poço, almejando chegar até os (as) que atuam especificamente na rede municipal.

A segunda ida à Capitão Poço ocorreu a partir de um convite para participar de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola Padre Vitaliano, a pesquisa de campo, dessa vez, teve a duração de apenas dois dias, período que ocorreu a formação Alfabetiza Pará – um dos projetos que faz parte do “Programa de Alfabetização na Idade Certa” – promovida pela Secretaria de Educação do Pará (SEDUC). Participaram dessa formação trinta professores de turmas de 1ª ao 3ª/9 ano atuantes em escolas do campo, como escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, assentados e campesinos. A maior parte dos professores que ali estavam estão ligados à rede estadual de ensino, mas foi encontrado uma amostra de seis professores da rede municipal que possuem experiência tanto em escolas da

cidade quanto do campo, e assim, foi realizado com eles (as) o diálogo que sucedeu em mais dados para a pesquisa que ainda está em andamento.

Levando em consideração o objeto de estudo e a técnica da coleta de dados, optou-se por uma pesquisa de campo, pois cada etapa da pesquisa corrobora para uma pesquisa de campo outra, uma pesquisa decolonial, que visa alcançar e entender o universo escolar, as formações propostas aos (as) professores (as) e os documentos elaborados e aplicados que permeiam essas formações. Porém, além desse universo, a pesquisa de campo na perspectiva decolonial almeja alcançar o universo da vida, das vivências, da rotina, as limitações, as trocas e as criações culturais dos professores (as) capitão pocenses, para que a partir de achados concretos, se construa um trabalho o mais fidedigno possível referente à formação continuada e a perspectiva decolonial no município estudado.

Discussão dos dados

A decolonialidade se apresenta como razão e atitude para aqueles que buscam um desprendimento e que estão dispostos a romper com o projeto desumanizante de vida e sociedade vigente. Assim, como relevância social, este trabalho pretende contribuir com pesquisas futuras no campo da Educação, ressaltando a importância de mais pesquisas decoloniais na Região Amazônica, região que tem resistido as amarras coloniais até hoje.

Optar por essa perspectiva não é tarefa fácil, pois na academia, ao se escrever "monografias, dissertações e teses, o cientista precisa "defender" (essa é a palavra, infelizmente) sua pesquisa do "ataque" epistemológico dos outros cientistas". (França, 2020, p. 79). Assim, o pesquisador decolonial vê-se refém dos "antigos, comprovados e bem defendidos" paradigmas científicos. Mas, como a própria decolonialidade está para romper padrões, não poderia ser diferente para quem opta por ela.

Nesse cenário científico, França (2020, p. 80) expõe que "para os ocidentais, a partir de pelo menos o século XVII, com René Descartes, surge a ciência moderna, um novo tipo de conhecimento, mais abstrato, especializado e fragmentado", totalmente copiado pelos pesquisadores brasileiros. Já nos dias de hoje, a ciência para Alves (2017, p. 56) ainda é um modelo fortemente seguido dentro das academias ocidentais e visto como referência nas pesquisas brasileiras, pois prega que

> [...] a forma de fazer conhecimento e também as políticas de desenvolvimento no Ocidente baseou-se em pressupostos binários de classificações, e uma das mais utilizadas é a concepção teórica de moderno/tradicional: ao primeiro consiste estar no desenvolvimento e ao segundo no subdesenvolvimento.

Dessa forma, sendo um país subdesenvolvido e não desenvolvido, o Brasil, assim como a história da educação brasileira, evidencia a doutrinação que esse país sofreu e sofre até hoje para se adequar aos padrões educacionais e sociais europeu e norte-americano. O termo "subdesenvolvimento" específica a força do capitalismo nesse processo histórico, social e econômico de países como o Brasil, que tem como característica a dependência pelas ideologias imperialistas e autoritárias do Norte global. Assim, o pensamento decolonial, como uma energia de descontentamento contra ideais coloniais, traria novas possibilidades e outros horizontes de pensamento, de modo de viver, ensinar e pesquisar, contribuiria para a ressignificação dos espaços escolares e se debruçaria sobre as demandas da diversidade de alunos (as) dentro ou fora das salas de aula. Diante disso, torna-se relevante inteirar-se sobre o que tem sido investigado e produzido sobre decolonialidade nos trabalhos acadêmicos.

Os pressupostos teóricos e metodológicos modernos/coloniais possuem muita influência no nosso modo de olhar, de se aproximar, de conhecer e de investigar o determinado "objeto de estudo" ao qual se pesquisa, pois mesmo que haja uma intencionalidade em construir uma pesquisa decolonial, um momento ou outro recorreremos à propostas coloniais, a um modelo cartesiano, neutro e engessado de pesquisar e fazer pesquisa, pois são modelos postos e enraizados no sistema educacional brasileiro desde a Educação Infantil até a universidade nos cursos de pós-graduação. São saberes/poderes que foram historicamente determinados para o sistema-mundo moderno-colonial. Diante disso, o (a) pesquisador (a) que busca seguir a perspectiva decolonial, imerso no contexto de mundo apresentado, primeiro resiste ao modelo colonial, depois procura por modos outros de pesquisar, anseia por uma possível reconfiguração geopolítica de saberes outros e acredita numa retratação da dívida histórica do Norte Global para com o Sul Global.

Assim, os desafios e os limites de construção de uma pesquisa decolonial são muitos, mas é importante começar a abrir gretas (Walsh, 2019) no âmbito acadêmico, pois as fendas de hoje podem ser alargadas por outros pesquisadores que ainda virão, trazendo novas e inúmeras possibilidades para a pesquisa brasileira/amazônica.

Com isso, os resultados atingidos revelam que as pesquisas decoloniais fogem do reducionismo proposto pelo positivismo, já que a mente e o fazer humano ultrapassam aquilo que as abordagens qualitativa ou quantitativa podem analisar. No mais, a pesquisa de campo em perspectiva decolonial, ajudou a pesquisadora a compreender que a formação continuada de professores em Capitão Poço é permeada pela colonialidade e se fortalece ainda mais no contexto capitalista vigente, uma vez que estas formações provém de ações que a SEDUC desenvolve em parceria com grandes empresas privadas como: o grupo Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) – faz parte do escopo da PARC a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura – que visa o lucro e a manutenção da exploração e dominação do corpo escolar e da própria Educação.

Conclusões

A perspectiva decolonial é precípuo à essa pesquisa, pois seguir princípios e não modelo/padrão para a pesquisa é desaprender o que foi imposto ou aprender a desaprender, segundo as indicações de Mignolo (2008). "Vários autores(as) do "giro decolonial" já destacaram o quanto as epistemologias criadas pelo Norte Global são hegemônicas e geraram diversos processos de epistemicídios. Além disso, as epistemologias e metodologias nortecêntricas estão baseadas na lógica cartesiana, eurocentrada, racializada, localizada e generificada." (Dulci; Malheiros, 2021, p. 176). Dessa forma, [...] "o pensamento decolonial tem contribuído para pensar a América Latina desde a América Latina, numa ruptura com a retórica da modernidade e a lógica da "colonialidade" e suas diversas derivações. Para a pesquisa que se propõe ser decolonial, é preciso pensar não só os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também os métodos em que as mesmas pretendem se elaborar". (Ibid, p. 177).

REFERÊNCIAS

DULCI, T.M.S; MALHEIROS, M. R. **Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina**. Esporales, Edição Especial. Janeiro, 2021.

FRANÇA, Fagner. METODOLOGIAS DECOLONIAIS: um museu de grandes novidades? **Cadernos de estudos culturais**. V. 2, p. 77-88, jul./dez. 2020.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Edytora, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

DIDÁTICA EM MOVIMENTO: OS DESAFIOS SOBRE OS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS NA ARTE DE ENSINAR

Isabell Theresa Tavares Neri – UFPA /e-mail:isabellneri@ufpa.br
Lúcia Isabel da Conceição Silva – UFPA /e-mail: luciaisabel@ufpa.br

GT8 – Decolonialidade e Educação

Resumo: Este texto apresenta o resultado de uma revisão integrativa que buscou aferir as produções acadêmicas destinadas a debater sobre as relações entre a didática e os estudos étnico-raciais, procurando responde a seguinte questão: como ocorre a relação entre as dimensões técnicas, humanas e políticas da didática e as questões étnico-raciais no chão da escola contemporânea? Realizamos uma radiografia no banco de teses e dissertações da CAPES chegando a 8 trabalhos. Os resultados apontam que, dentre as investigações mapeadas, não foram encontradas teses de doutorado, havendo um predomínio de um referencial teórico eurobranco, além do fato de que os estudos sobre as tríplices opressões sobre raça, classe e gênero (interseccionalidade) permanecerem embrionárias no campo das teorias do ensino.

Palavras-chave: Didática; Relações étnico-raciais; Ensino.

Introdução

Segundo Veiga (2012), uma educação básica, laica e pública não pode se esquivar do objetivo precípuo de garantir a formação cultural e científica sobretudo das classes populares, de modo que a escola não está deslocada do tecido placentário social.

Por isso a importância da relação dialética entre teoria e prática. Uma vez que os preceitos teóricos são responsáveis por nutrir cientificamente os processos de ensino e de aprendizagem, ao passo que estes últimos apresentam tensões, conflitos, questionamentos e embates que convidam as teorias a passarem por um permanente processo de renovação.

A questão-chave é que os obstáculos que inviabilizam a assunção de uma pedagogia não dicotomizada são decorrentes dos estereótipos que gravitam em torno da didática, ainda considerada “a grande vilã” do curso de pedagogia, acusada de oferecer teorias arbitrárias e responsáveis por asfixiar a autonomia e a criatividade da/o docente.

Percebemos, assim, que muitas são as críticas produzidas, mas que não encontram um panóptico que possa chegar a uma resolução a respeito da crise vivenciada pela disciplina de didática. E qual seria este foco? O ensino, objeto e preocupação dos estudos e pesquisas no campo da didática.

Nessa direção, este estudo procurou investigar, através de uma revisão integrativa, como ocorre a relação entre as dimensões técnicas, humanas e políticas da didática e as questões étnico-raciais na contemporaneidade.

Metodologia

Para responder à pergunta anterior, realizamos uma revisão integrativa, utilizando como referência de acervo o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, adotando a combinação entre os descritores **Didática e relações étnico-raciais.**

Os seguintes passos metodológicos foram realizados: **N1** (total de pesquisas sem nenhum refinamento) **188**; **N2 (**total de dissertações) **168**; N3 (Grande área/ciências humanas) **92**; **N4** (área de concentração) **22**; **N6** (Trabalhos que possuam os descritores selecionados nos títulos, objetivos ou palavras-chave) **8**.

Os trabalhos selecionados estão dispostos no seguinte quadro:

Nome da dissertação	**Autora/or (instituição)**	**ano**
Análise sobre a Presença da Temática Étnico-Racial em Materiais Didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal' 12/02/2023	Ana Paula Da Silva Pinheiro Universidade de Brasília-UNB	2023
Processos de ensino-aprendizagem em educação das relações étnico-raciais: interface didático-curricular	Fabio Targino/ Universidade Federal Da Paraíba-UFPB	2019
A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015)	Vanilda Goncalves Abdalla Universidade de São Paulo-USP	2017
A identidade étnico-racial negra no livro didático e as políticaspráticas curriculares cotidianas'	Fabio De Farias Soares Universidade Federal do Acre-UFAC	2022
Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD — 2015	Lauana Araujo Silva Universidade federal de Uberlândia-UFU	2018
Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história: um estudo com estudantes do ensino médio	Juliana Antas dos Santos Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP	2017
. Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências	Rosália Maria Rodrigues De Campos Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP	2019

História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de matemática: um olhar a partir da hermenêutica da profundidade de Thompson'	Daniele Fernanda Roberto Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR	2022
Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras	Maicelma Mai Souza Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB	2016

O referencial teórico e a concepção de didática foram os critérios utilizados para a análise dos trabalhos.

Nesse sentido, para Veiga (2012), é importante ter em mente a delimitação dos conceitos e objetivos da didática, os seus pressupostos e a relação entre os seus componentes. Portanto, para a análise dos trabalhos selecionados na revisão integrativa, começaremos pelos conceitos elementares que embasam esta ciência.

De acordo com Pimenta (2002), a educação é um fenômenos social que tem a capacidade de influenciar pessoas e grupos, sendo responsável pela transformação das características intelectuais e pela constituição da personalidade.

A pedagogia é uma ciência que se debruça sobre o fenômeno educativo e, em tese, deve estabelecer uma relação de integração com as demais ciências que se interessam pela educação, tais como a filosofia, psicologia, sociologia e História. Tal exercício integrativo deve ser garantido pela didática, considerada um ramo da pedagogia ou uma disciplina pedagógica de caráter continental.

Portanto a didática assume um papel de integração, uma vez que tem a capacidade de aglutinar os objetivos e as finalidades dos conteúdos e métodos das disciplinas específicas, das múltiplas áreas de conhecimento e dos processos de ensino e aprendizagem, procurando descrever e explicar os seus componentes a fim de responder as seguintes perguntas: o que fazer? como fazer? para que fazer?

Na percepção de Damis (2015, p.9-10), é preciso considerar que a:

> [...] a prática pedagógica que ocorre no interior da sala de aula, entre o professor e o aluno, para a transmissão-assimilação de um saber científico, através de determinados meios e procedimentos, não é neutra. Isto porque, uma forma de ensinar, além da atividade planejada de um professor para transmitir direta ou indiretamente um saber, expressa uma forma de educação específica do homem [mulher], seu desenvolvimento e sua adaptação para a vida em sociedade. Não possuindo um fim em si mesma, a

> forma de ensinar possui determinada função como seu ponto de partida e ponto de chegada.

Com base em tais horizontes teóricos, os 9 trabalhos mapeados se debruçam sobre os livros didáticos utilizados na educação básica desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Outrossim, todos, em nossa interpretação, comungam com a mesma concepção de didática descrita no parágrafo anterior, ou seja, uma leitura formal de educação que abarca objetivos, conteúdos e métodos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Sobre os referenciais teóricos, o materialismo histórico-dialético se faz presente nas dissertações intituladas **Análise sobre a Presença da Temática Étnico-Racial em Materiais Didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal** (PINHEIRO, 2023) e **Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história: um estudo com estudantes do ensino médio** (SANTOS, 2017). O interessante é que embora foquem nas contradições de classe, ambos chegam à conclusão de que a população afrodescendente se encontra marginalizada na sala de aula, independente da faixa de renda das/os estudantes.

O predomínio de sociólogos brancos e masculinos nas metodologias investigativas é registrado em **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de matemática: um olhar a partir da hermenêutica da profundidade de Thompson** (ROBERTO, 2022) e **Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras** (SOUZA, 2016)**.**

Perante este cenário, não podemos deixar de fazer o seguinte questionamento: será que o pensamento eurobranco é capaz de decifrar os códigos do racismo na educação básica em sua totalidade? Em nossa interpretação, sem a problematização da racialização da própria ciência, o pensamento europeu não apresenta grande contribuições para o fomento de relações pedagógicas e étnico-raciais positivas.

Por outro prisma, a necessidade de potencializar os debates sobre a branquitude crítica no âmbito dos estudos sobre a didática é sinalizada em **Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências** (CAMPOS, 2019)**,** pesquisa que se disponibiliza a denunciar o papel de uma educação bancocêntrica para a manutenção de uma lógica social discriminatória cujos dividendos são destinados à população branca.

Bento (2022, p.10), intelectual pública amefricana, ressalta que suas memórias educativas estão sempre associadas à discriminação racial:

> Desde cedo vi o tratamento diferenciado que pessoas em cargos de destaque davam a seus semelhantes. Na escola, quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas — como eles — de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam. **Minha presença só se fazia notar como exemplo negativo** [grifo nosso].

Na mesma linha de rompimento com o encadeamento mental imposto pela supremacia branca, as dissertações intituladas respectivamente de **Processos de ensino-aprendizagem em educação das relações étnico-raciais: interface didático-curricular** (TARGINO, 2019) e **A identidade étnico-racial negra no livro didático e as políticaspráticas curriculares cotidianas** (SOARES, 2022) trazem titãs do pensamento diaspórico brasileiro, a exemplo de Nilma Lino Gomes, Munanga e Abdias do Nascimento.

Uma valorização do pensamento negro que também está presente em **Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD — 2015** (SILVA, 2018)**,** único trabalho que explicita as tríplices opressões de raça, classe e gênero (interseccionalidade) no âmbito dos materiais didáticos voltados para as ciências biológicas.

Tais investigações mostram que ainda há um predomínio de um referencial teórico e metodológico eurobranco, ainda que sejam pesquisas que buscam aprofundar os estudos étnico-raciais na esfera da "arte de ensinar."

Nessa direção, a seguinte dissertação intitulada de **A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015)** (ABDALLA, 2017)**,** ainda que tenha completado 6 anos de publicação, comprova a atualidade de seus resultados, uma vez que ainda há uma ausência gritante de autoras/es negras/os brasileiras no circuito das teorias da educação.

Considerações finais

Consideramos que a presença dos pensamentos afro-diaspórico e ameríndio potencializa o papel da didática de problematizar os aspectos sócio-políticos da pedagogia, da educação e da escola, garantido uma formação teórica, prática e política consubstanciadas ao futuro docente e fomentando uma pedagogia histórico-crítica e decolonial de fato.

Afinal, como apontam Pimenta (2002) e Veiga (2012), a educação faz parte do conteúdo global da sociedade e por isso traduz interesses finalidades e concepções filosóficas de distintos

grupos sociais, aglutinando tanto os objetivos provenientes das instituições privadas e organismos internacionais quanto as lutas pelo direito ao acesso ao conhecimento científico e cultural protagonizadas por aldeias, quilombos e comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, V.G. *A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015).* Dissertação (mestrado em educação)-faculdade de educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, p.108 f. 2017.

BENTO, Cida. *Pacto da branquitude.* São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

CAMPOS, R. M.R.D. Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências. Dissertação (mestrado em educação)-faculdade de educação, Unicamp. Campinas. 147 f. 2019.

DAMIS, O.T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. *Didática, o ensino e suas relações.* Campinas: Papirus, 2012.

PINHEIRO, A.P.D.S. *Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos da educação básica - ensino fundamental - séries iniciais do Distrito Federal.* Dissertação (mestrado em educação)- faculdade de educação, Universidade de Brasília. Distrito Federal, p,133 f. 2023.

ROBERTO, D.F. *História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de matemática: um olhar a partir da hermenêutica da profundidade de Thompson.* Dissertação (mestrado em educação)- faculdade de educação, Universidade Federal de São Carlos, 112 f, UFSCAR, 2021.

SANTOS, Juliana Antas dos. *Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história: um estudo com estudantes do ensino médio.* Dissertação (mestrado em educação)-faculdade de educação. Universidade Federal de São Paulo. Garulhos, 118 f. 2017.

SILVA, L. A. *Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD — 2015.* Dissertação (mestrado em educação)- faculdade de educação, Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, 128 f. 2018.

SOARES, F.D.F. *A identidade étnico-racial negra no livro didático e as políticaspráticas curriculares cotidianas.* Dissertação (mestrado em educação)- faculdade de educação, Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 117 f. 2022.

SOUZA, M.M. *Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras. Dissertação (mestrado em educação)- faculdade de educação.* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bahia. 153 f. 2016.

PIMENTA, S.G. *Os professores, a pesquisa e a didática.* Campinas: Papirus, 2002.

A PERSPECTIVA DECOLONIAL E AS PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA ILHA DO MOSQUEIRO

Profª Crisley Cabral Pereira - Universidade Federal do Pará/Brasil/*cricabral.p@gmail.com*

Profº Dr. Waldir Ferreira de Abreu - Universidade Federal do Pará/Brasil/awaldir@ufpa.br

GT8 – Decolonialidade e Educação

Resumo: O trabalho apresentado é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é investigar a partir da perspectiva decolonial as práticas formativas de professores/as alfabetizadores/as que atuam em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Belém, localizada em território quilombola, na Ilha do Mosqueiro. Esta pesquisa vincula-se aos estudos do GEPEIF (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia) que dentre outros temas, discute a Pedagogia Decolonial e a Formação Continuada nas Amazônias, e integra-se a linha de pesquisa "Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais" do PPGED/ICED/UFPA. Tem-se como problema da pesquisa a necessidade de investigar, como ocorrem as práticas formativas de professores/as alfabetizadores/as de um contexto escolar marcado por peculiaridades diversas, trazendo como relevância a perspectiva decolonial? Assim, enquanto pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica parte-se, inicialmente, da análise documental de autores que trazem a análise conceitual acerca das temáticas sobre Formação Continuada de Professores e Decolonialidade e, por conseguinte, contribuirá na etapa posterior que é a pesquisa empírica ainda não iniciada. Os resultados deste estudo resultam em dados preliminares baseados inicialmente no estudo do marco histórico da política de formação de professores articulados ao contexto atual, levando a perceber que ao longo das décadas os diversos conflitos, tensões e contradições no desenvolvimento de políticas educacionais trouxeram e ainda trazem implicações na prática formativa docente dada a influência da política Neoliberal.

Palavras-chave: Práticas Formativas; Professores/as Alfabetizadores; Decolonialidade.

Introdução

Este trabalho de pesquisa enfatiza um estudo preliminar da pesquisa de dissertação de mestrado iniciada no ano de 2023, cujo tema denominado: Práticas formativas de professores/as alfabetizadores/as de uma escola pública da Ilha do Mosqueiro a partir da perspectiva decolonial, será o trabalho de conclusão do curso de pós-graduação do PPGED/ICED/UFPA.

Para a elaboração deste trabalho de pesquisa é necessário desafiar-se diante de uma pesquisa investigativa, a qual deve-se evidenciar o espaço territorial, no qual a escola encontra-se situada e reconhecer os diversos sujeitos-colaboradores que transitam nela e os que vivem ao

seu redor, pois evidenciar e reconhecer são atitudes fundamentais para entender a relação semiótica que existem entre os sujeitos pertencentes daquela realidade e dos colaboradores que dela se constituem profissionalmente. Deste modo, ao trazer a discussão da decolonialidade acerca das práticas formativas dos professores requer mergulhar no campo de pesquisas epistemológicas-outras para compreender a relação que estes sujeitos-colaboradores desenvolvem nestes espaços, destacando a importância de suas vivências e experiências constituídas neste território.

Sendo assim, considera-se pertinente tal abordagem porque na atual conjuntura de precarização do trabalho docente e implantação de constantes políticas educacionais voltadas aos interesses dos Organismos Internacionais e à política Neoliberal, torna-se imprescindível investigar e, se possível, (re)pensar as práticas formativas de professores/as de realidades escolares, as quais ao longo dos anos tiveram sua identidade local (ribeirinha, quilombola, indígena e periférica) subjugada por modelos únicos que "suprimem culturas, conhecimentos e formas diversas de existir" (Tomelin, 2021, p.). Durante anos, a modernidade/colonialidade ignora as necessidades básicas do "outro" e o marginaliza, subalterniza, silencia e invisibiliza à custa de um padrão de poder arraigado na lógica capitalista que a cada instante reinventa-se, intensifica-se e expande o seu domínio nas diversas áreas da sociedade, inclusive na educação.

Nesse sentido, destaca-se como objetivo geral deste trabalho apresentar dados preliminares da pesquisa de mestrado em andamento, cabendo neste primeiro levantamento a análise prévia do contexto sócio-histórico das políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil acerca das influências da política neoliberal. Os demais dados serão apresentados no decorrer da pesquisa em curso.

Desta feita, o estudo busca enfatiza uma análise a respeito da influência dos Organismos Internacionais (OI) na política pública educacional do Brasil, especificamente nas Práticas Formativas de Professores/as Alfabetizadores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo está a principal questão a ser analisada, dada a constante disputa de projetos e estratégias hegemônicas que tem incidido neste campo ao longo das décadas.

Metodologia

Enquanto pesquisa qualitativa, o estudo bibliográfico parte inicialmente da análise documental de autores que trazem a análise conceitual metodológica acerca das temáticas sobre Formação Continuada de Professores e Decolonialidade, pois considera-se necessário levantar

e sistematizar estudos produzidos sobre o fenômeno a ser investigado, uma vez que toda pesquisa nasce a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos científicos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.

Por tais motivos, acredita-se que o mapeamento deste estudo trará informações sobre a situação atual do tema objeto do projeto, tendo como procedimentos: conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados e verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados a ele, favorecendo assim a definição de contornos mais precisos do problema a ser estudado. A próxima etapa será a pesquisa de campo, uma vez que este tipo de estudo possibilita examinar a realidade da escola acerca de suas vivências e experiências. Para isso, trago como elemento fundante o grupo focal, apoiado em métodos e técnicas que permitirão a aproximação com os sujeitos da pesquisa e facilitarão na coleta dos dados qualitativos. Os dados referentes a esta etapa não serão apresentados neste trabalho, pois ainda não foram iniciados.

Assim, a pesquisa será realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Angelus Nascimento, situada na comunidade quilombola, conhecida como Sucurijuquara, na Ilha do Mosqueiro. Serão público-alvo da pesquisa 5 professores/as alfabetizadores/as do Fundamental I, podendo ser docentes do 1º aos 3º anos, que atendam aos seguintes critérios: a) ser do quadro efetivo; b) estar atuando no ciclo de alfabetização (1º ao 3º), no mínimo 10 anos; c) ter participado, nos anos anteriores, de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belém; d) ter participado de Programas Nacional de Alfabetização nos últimos 10 anos.

Discussão dos dados

A influência dos Organismos Internacionais nas reformas educacionais configura um forte padrão de poder das colonialidades assentado com a lógica do capitalismo que define, através de seus indutores, os padrões de políticas educacionais a serem desenvolvidas pelos países que fora colonizado ou que ainda vivenciam o processo de colonização mesmo que de forma indireta. Neste caso, a América Latina, que sempre abraçou um modelo diretamente

liberal, ocidentalizado, de acordo com sua própria herança e laços com a Europa e os Estados Unidos (DOMINGUES, 2013).

No final do século XX, vive-se o contexto de globalização neoliberal e as políticas educacionais foram marcadas pelo predomínio do privado sobre o público por meio de novos acordos internacionais oriundos de uma lógica de sistema/mundo[4] colonial/moderno que impõe ao mundo um padrão de poder político-econômico e financeiro para atender uma lógica mercantilista de dominação e exploração. O aspecto moderno/colonial, baseado em uma lógica de dominação/exploração, pretende impor ao sistema/mundo um modo único existir, onde a ciência moderna é a única forma e validar o conhecimento (MIGNOLO, 2017); o capitalismo é transformado no universal modelo econômico e o lucro o principal objetivo da atividade humana (WALLERSTEIN, 2012).

Nota-se a presença constante dos interesses da classe hegemônica na educação, principalmente na formação de professores por se tratar de um campo favorável para o processo de reprodução da formação do capital humano. A formação de professores ao longo dos anos sofreu influência das políticas que advogavam pela teoria tradicional e que tinha como objetivo expandir os interesses do sistema capitalista/mercantilista a partir de um modelo de desenvolvimento tecnicista. No decorrer do século XXI, a discussão se insere no contexto da Nova Gestão Pública (NGP), da Agenda Global da Educação e dos novos modos de controle e regulação das reformas educacionais influenciadas pelos Organismos Internacionais, que se evidenciam com mais força a partir do novo-velho modelo neoliberal. "O papel dos docentes, nesse contexto, tem uma dimensão importante e, por isso, há um grande interesse em formá-los para desempenharem a função de intelectuais orgânicos da burguesia (MAUES, 2022, p. 14), devendo seguir sempre que necessário às recomendações de políticas vinculadas às grandes Organizações Multilaterais".

Desse modo, destaca-se, o quanto as constantes rupturas e influências externas têm impactado nos modos de pensar-fazer-sentir dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo este, hoje um campo em disputa, uma vez que este público passa a ser alvo de grandes interesses dos Organismos Internacionais e Multilaterais. Além disso, traz como relação a este contexto um passado histórico colonizador, excepcionalmente, por evidenciar na atualidade, a forte presença de uma colonial idade do poder, do saber e do ser definidas por Quijano (2005) e Mignolo (2003, 2010), que emerge como um colonialismo

[4] O conceito de sistema/mundo colonial/moderno é um modelo civilizatório composto por um emaranhado de dimensões que afeta todo o planeta (WALLERSTEIN, 2012). A noção de moderno/colonial denuncia o lado obscuro da modernidade e a invasão da América como gênese de tal sistema (DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2017).

moderno e "limita a produção do conhecido, dos saberes e do mundo simbólico do colonizado e os atribui novos conhecimentos" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). "Em nome da modernidade fecharam os horizontes de nossa humana docência" (ARROYO, 2004, p. 77).

Catherine Walsh (2005), citada por Oliveira e Candau (2010), argumenta que a colonialidade do ser consiste na negação sistêmica do outro – não europeu, ao ponto de lhe negar atributos de humanidade. Quijano (2005) fala sobre uma imagem distorcida no espelho, poderíamos pensar que o processo desencadeado com o colonialismo nos afetou – dominou – de tal modo que nos faz perguntar: "em realidade quem eu sou?" (FANON, apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21). Ao colonizador não basta à violência física, através do poder bélico; ao colonizado, impõe-se a colonização e exploração total, a conquista de sua subjetividade (GRIZORTI, 2021, p. 15).

Sobre isso, Tomelin (2021) diz que é inegável a necessidade de se propor uma formação continuada de professores que não seja uma réplica de discursos sobre práticas tomadas como verdades absolutas e únicas. Verdades trazidas e espraiadas pela modernidade que revelam sua preocupação em submeter a todos a práticas única, legitimadas por tradições epistemológicas que se tornam impenetráveis e intransponíveis. Aood, et al. considera *limitada* àquela formação docente, que não evidencia a grandeza do espaço geográfico da Amazônia e a diversidade dos povos que dela fazem parte, e faz crítica quando se percebe que,

> para o propósito da formação docente são planejados materiais e cursos que não raro sequer consideram os sujeitos, professores e alunos em suas especificidades. Nesta perspectiva se processa a formação em massa para sujeitos uniformes, mantendo-se modelos e práticas pensadas para o professor e não com o professor. Pensa-se menos ainda nos diferentes espaços de atuação destes sujeitos e nas interações dos professores com sujeitos historicamente, culturalmente e geograficamente situados (AOOD, ABREU, DIAS, 2021, p. 167).

Deste modo, entende-se que o impacto das políticas de formação continuada dos professores/as alfabetizadores/as voltadas ao desenvolvimento de reformas educacionais com viés regulatório tem provocado uma distorção na imagem docente, uma vez que tais práticas de controle, nega ou distorce a subjetividade constituída das experiências e das interações que estes professores/as estabelecem com a vida cotidiana, bem como as relações que desenvolvem com os sujeitos-outros pertencentes dos diversos territórios.

Conclusões

Diante o exposto, percebe-se que existem muitas colonialidades presentes no curso da história da civilização que, ao longo dos anos foram encobertas pela modernidade, perpetuando

como a mais profunda e eficaz forma de dominação e exploração de povos/raças, saberes e culturas dos diversos territórios do Oriente Médio e da América Latina. O sistema capitalista reforça ainda mais essa corrente de dominação/exploração quando (re)cria mecanismos de regulação e controle do capital humano para atender os interesses no "novo-velho" modelo neoliberal. Esses mecanismos têm sido intensificados no campo da educação, principalmente na formação continuada de professores, pois para a Nova Política Neoliberal o trabalho docente pode ser um forte aliado no alcance dos interesses da Agenda Global de Educação, dado a responsabilidade que os professores possuem acerca da formação escolar dos estudantes e na condução dos resultados da aprendizagem.

Desta feita, os primeiros resultados da pesquisa leva-nos a perceber que esses interesses hegemônicos tem regulado os modos de pensar-fazer-sentir dos docentes tornando-os "vítimas"[5] destes emaranhados acordos geopolíticos, que nega/distorce a subjetividade do professor de um pensar-fazer crítico e emancipatório a um pensar-agir técnico e minimalista de sua prática, que no decorrer das décadas sofre a influência de recomendações e orientações de Organismos Internacionais para atender a uma lógica do capital, evidenciando-se, assim, as permanentes colonialidades do poder, do saber e do ser que são constitutivas da modernidade.

No mais, estes primeiros indícios reforçam as intenções da etapa seguinte da pesquisa, o Estado do Conhecimento que vem analisar as pesquisas desenvolvidas sobre as práticas formativas de professores/as alfabetizadores/as num período de 10 anos.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOMINGUES, José M. **Modernidade Global e Civilização Contemporânea:** para uma renovação da teoria crítica. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

GRIZORTI, Wagner. **Decolonialidade e a formação continuada de docentes**. 1ª ed. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2021.

[5] O termo foi definido pelo Filósofo Argentino, Enrique Dussel que desenvolve a Filosofia da Libertação, a qual propõe reexaminar a crítica com base na negatividade e na materialidade e a partir da perspectiva do outro ou, como afirma o autor, da *vítima*, que assim se constitui por ser alguém a quem a voz fora negada ou cujo reconhecimento de humanidade fora omitido no processo histórico de constituição da sociedade moderna - notoriamente o latino-americano. [...] O autor constrói um argumento de que a **vítima é situada em um sistema onde é explorada ao mesmo passo em que é educada para ser explorada**, o que impossibilita a consciência de uma libertação. Para o autor, apenas uma Filosofia

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Ilma Fialho de Oliveira – Universidade Federal do Pará/ilma.oliveira@iced.ufpa.br
Waldir Ferreira de Abreu – Universidade Federal do Pará/awaldir@ufpa.br

GT8 – Decolonialidade e Educação

Resumo: Este texto é um levantamento inicial do Estado do Conhecimento, da pesquisa de Doutorado em andamento que tem como objeto de estudo "Trajetórias de escolarização de estudantes com deficiência" atrelado a "Perspectiva Decolonial", vinculada ao GEPEIF/PPGED/ICED/UFPA. Apresenta dados iniciais do Estado do Conhecimento das produções a nível de Teses e Dissertações publicadas no Banco de Dados da CAPES, no período de 2010 a 2023, que evidenciam as pesquisas que tratam sobre o objeto de pesquisa supracitado. Metodologicamente para o levantamento das teses e dissertações foram utilizados os termos de busca com as expressões exatas nos títulos, resumos e/ou palavras-chaves. Permitindo-nos conhecer o ano, nível, instituições, objetos de estudo e o nível de escolarização em que as pesquisas foram realizadas.

Palavras-chave: Trajetórias de escolarização; Trajetórias de escolarização de estudantes com deficiência; Perspectiva decolonial; Estado do conhecimento; Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Introdução

Este resumo é um levantamento inicial do Estado do Conhecimento, de uma pesquisa de Doutorado em andamento que tem como objeto de estudo " Trajetórias de escolarização de estudantes com deficiência" atrelada a "Perspectiva Decolonial", vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará – GEPEIF/PPGED/ICED/UFPA e Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Nosso objetivo geral é apresentar dados iniciais do Estado do Conhecimento das produções a nível de Teses e Dissertações publicadas no Banco de Dados do Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período de 2010 a 2023, que evidenciam as pesquisas que tratam sobre o "Trajetórias de escolarização de estudantes com deficiência". E como como objetivo específico: descrever os dados por termo de busca, autor e ano de publicação, título, instituição e objetivo da pesquisa. Pois, sentimos a necessidade de conhecer as produções a nível de teses e dissertações voltadas ao campo da Deficiência relacionadas as categorias "trajetórias de escolarização" e "Trajetórias de

Escolarização de Estudantes com deficiência", no âmbito da educação escolar, da educação básica ao ensino superior.

Metodologia

Neste trabalho foi realizado um levantamento de teses e dissertações no Banco de dados da CAPES com os termos de busca com as expressões exatas nos títulos, resumos e/ou palavras-chaves, a seguir: "trajetórias de escolarização" e "Trajetórias de Escolarização de Estudantes com deficiência", no âmbito da educação escolar (da educação básica ao ensino superior).

Foram consideradas as pesquisas defendidas e publicadas no período de 2010 à 2023. Assim, localizamos inicialmente 708 (setecentos e oito) pesquisas para o termo Trajetórias de Escolarização (Sem aspas), no entanto, devido a quantidade de pesquisas realizadas, achamos por bem, pesquisar o termo a partir da palavra exata "trajetórias de escolarização" (com aspas), obtivemos então o total de 81 (oitenta e uma) pesquisas, do total destas, após a leitura do título, resumo e palavras-chave das pesquisas, foram consideradas apenas 08 (oito) pesquisas relacionadas a "trajetória de escolarização" e "deficiência".

Em relação ao segundo termo de pesquisa "Trajetórias de Escolarização de Estudantes Com Deficiência", inicialmente buscamos o termo a partir da expressão exata (com aspas), no entanto, não obtivemos resultados, desta forma, decidimos pesquisar o termo sem o uso das aspas, assim, foram localizadas o total de 24 (vinte e quatro) pesquisas, no entanto, a partir da leitura do título, resumo e palavras-chave, foram consideras apenas 10 (dez) pesquisas. Cabe destacar que este levantamento foi realizado no dia 09 de setembro de 2023.

Discussão dos dados

A partir da leitura do título, resumo e palavras-chave das pesquisas levantadas, consideramos neste estudo a partir do termo "Trajetórias de Escolarização" 08 (oito) pesquisas, destas, 07 (sete) são dissertações e 01 (uma) tese, entrelaçadas com a Educação Especial. No que se refere ao termo "Trajetórias de Escolarização de Estudantes Com Deficiência" foram consideradas 10 (dez) pesquisas, destas, 09 (nove) são dissertações e 01 (uma) tese. Assim, descreve-se a seguir tais pesquisas, por termo de busca, autor e ano de publicação, título, orientador e/ou co-orientador, instituição e objetivo da pesquisa.

Trajetórias de Escolarização

Na pesquisa a nível de mestrado de Sobral (2017), "A trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual: entre otimismos e frustrações" (Universidade Federal do

Pará), investiga a trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual que concluiu a educação básica em escolas públicas do Estado do Pará.

Santos (2020) em sua dissertação "História de vida e constituição dos sujeitos: os alunos em situação de deficiência e a área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas" (Universidade Federal de São Carlos), buscou compreender possíveis meandros, contextos e fatores relacionados às histórias de vidas de jovens universitários, na reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PcD), que optaram por uma carreira da área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas.

No estudo a nível de mestrado de Filho (2021), "Trajetórias escolares de piauienses cegos e suas lutas pelo direito à educação: análises da psicologia escolar crítica" (Universidade Federal do Delta do Parnaíba), compreende as trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses a partir de suas memórias sociais.

Rodrigues (2021) na dissertação "Pessoas Com Deficiência e institucionalizadas: desafios da Educação de Jovens e Adultos" (Universidade Federal de São Paulo), recupera a trajetória de escolarização tardia de pessoas com deficiências institucionalizadas, que são pessoas provenientes de instituições de residência.

Na dissertação de Texeira (2021), "Vivências de pessoas com autismo que concluíram o ensino superior no município de porto Velho/RO: uma análise históricocultural" (Universidade Federal de Rondônia), investiga vivências de um grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista que concluiu o Ensino Superior, identificando os fatores a ela associados, à luz da Defectologia de L. S. Vigotski.

A pesquisa de Silva (2022), a nível de mestrado, "Trajetórias de escolarização de universitários com deficiência e a Lei de Cotas", (Universidade Federal de São Paulo), compreende como ocorreu a trajetória escolar de estudantes com deficiência que acessaram o ensino superior por meio da lei de cotas a partir do ano de sua implementação na Universidade Federal de São Paulo - Unifesp.

Rosetto (2022) em sua dissertação, "Múltiplos sentidos sobre inclusão da pessoa com deficiência intelectual em processo de envelhecimento: narrativas familiares", (Universidade Comunitária da Região de Chapecó), compreende como as trajetórias de escolarização e inserção social dos filhos adultos com deficiência intelectual e em processo de envelhecimento,

narradas pelos pais, contribuem para a defesa dos processos de inclusão em seus múltiplos sentidos.

Fonseca (2022) em sua tese intitulada "Trajetórias de Vida: Os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia" (Universidade Federal de Santa Maria), compreende as trajetórias formativas acadêmicas e profissionais que o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul oferta aos alunos público-alvo da educação especial.

Trajetórias de Escolarização de Estudantes Com Deficiência

No estudo de Monteiro (2019), a nível de mestrado, "Diariando trajetórias e encontros na Sala de Recursos Multifuncionais: uma experiência formativa" (Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – UERJ), trata de um conjunto de reflexões que ensaiam experiências atravessadas por relações de alteridade a partir de encontros e conversas produzidas com estudantes adolescentes, pais, professores e funcionários na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola básica do município de São Gonçalo.

Barbosa (2019) na dissertação, "A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental: um estudo das expectativas das famílias" (Universidade de Taubaté), investiga a trajetória de estudantes cegos que vivenciaram na prática diversas faces e situações do processo de inclusão.

Lebrão (2019) na Dissertação, "A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)", (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), identifica e analisa a trajetória escolar pregressa de estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de São Paulo, no ano de 2017.

Pessoa (2020) na dissertação "A inclusão dos sujeitos com deficiência: significados e sentidos da trajetória escolar na passagem do Ensino Médio à Universidade", (Universidade Federal de Alfenas), analisa os significados atribuídos e os sentidos configurados por estudantes com deficiência no processo de escolarização do Ensino Médio à Educação Superior.

Guimarães (2020) em seus estudo a nível de mestrado, "Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018: da educação básica ao ingresso por cotas na UFMG" (Universidade Federal de Minas Gerais), analisa a partir do Modelo Social da Deficiência, as trajetórias escolares de uma amostra de estudantes cotistas da

UFMG antes do ingresso no ensino superior, em interface com as políticas de educação inclusiva do período (2008-2018).

Zwick (2020), em sua dissertação, "Escolarização, surdez e ensino médio: Espaços institucionais e percursos escolares no Estado do Rio Grande do Sul" (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), analisa a escolarização de estudantes com surdez e com deficiência auditiva, considerando os espaços institucionais e os percursos escolares no Estado do Rio Grande do Sul, tendo como referência o ano de 2018.

Oliveira (2020) em sua dissertação, "A trajetória escolar de um estudante com Síndrome de Down na educação básica, os suportes escolares e a possibilidade de ingresso na Educação Superior" (Universidade Católica de Brasília), analisa os desafios enfrentados por um aluno com Síndrome de Down na Educação Básica, considerando o apoio recebido no Ensino Médio, e a possibilidade de ingressar na Educação Superior.

Batista (2021) em sua Tese, "Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio: percepção e vivências de estudantes, pais e professores" (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília), analisa as expectativas profissionais e acadêmicas de estudantes com deficiência após o término do Ensino Médio, a partir das vivências e percepções dos próprios estudantes, de seus pais/responsável e seus professores.

No estudo de Silva (2022) a nível de mestrado, "Trajetória educacional de estudantes com deficiência visual da Universidade Federal do Espírito Santo" (Universidade Federal do Espírito Santo), investiga a trajetória educacional de estudantes com deficiência visual da Ufes/Alegre e suas vivências no ensino superior.

Strasburg (2023) na dissertação, "Educação especial e trajetórias escolares: uma análise de escolas especiais no cenário brasileiro" (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), analisa as escolas especiais no cenário brasileiro, buscando identificar quais dinâmicas têm sustentado a manutenção dessas instituições e quais são as configurações existentes ao examinarmos sua organização interna e as características dos atores sociais envolvidos.

Conclusões

O levantamento inicial do Estado do Conhecimento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2010 a 2023, permitiu-nos conhecer o ano, nível, instituições, objetos de estudo e o nível de escolarização em que as pesquisas foram realizadas.

Em relação as pesquisas com o termo "Trajetórias de Escolarização", observamos que houve uma maior publicação, no período de 2021 à 2022, pois tanto no ano de 2021, quanto no ano de 2022 foram publicadas 03 (três) pesquisas, totalizando um total de 05 (cinco) dissertações e 01 (uma) tese, ou seja, 06 (seis) pesquisas de um total de 08 (oito) consideradas. Em relação as instituições onde foram publicadas as pesquisas, constatou-se que a maioria das pesquisas estão concentradas no Sudeste, 03 (três) pesquisas. Observamos também que os objetos de Estudo das pesquisas, se voltam àárea da deficiência intelectual; Deficiências em geral; Deficiência Visual; Autismo; E de forma geral ao Público-Alvo da Educação Especial – PAEE (Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação). Em relação aos níveis de escolarização onde as pesquisas foram implementadas, se deram na: Educação básica (EJA); Ensino superior (área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas); E da educação básica ao ensino superior.

Já referente as pesquisas com o termo "Trajetórias de Escolarização de Estudantes Com Deficiência, observamos que houve uma maior publicação, no período de 2019 à 2020, pois no ano de 2019, foram públicadas 03 (três) pesquisas. No ano de 2020 foram publicadas 04 (quatro) pesquisas, totalizando um total de 07 (sete) dissertações, do total de 10 (dez) pesquisas consideradas. Em relação as instituições onde foram publicadas as pesquisas, constatou-se que a maioria das pesquisas estão também concentradas no Sudeste, 07 (sete) pesquisas. Observamos que os objetos de Estudo das pesquisas, se voltam à área doAtendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais; Deficiência Mental/Intelectual; Deficiências em geral; Deficiência Auditiva; Síndrome de Down (Trissomia 21); Deficiência Visual; Eescolas especiais. Por fim, em relação aos níveis de escolarização onde as pesquisas foram implementadas, se deram na: educação básica (Ensino Fudamental, EJA, Ensino Médio); Educação básica ao ensino Superior (1); E escolas especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministerio da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 09 set. 2023.

INTERFACES ENTRE A DECOLONIALIDADE E OS SUJEITOS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE ÁFRICA

Elielma do Socorro Lobo dos Santos - UFPA/elilobosantos@gmail.com
Orientador: Waldir Ferreira Abreu - UFPA/awaldir@ufpa.br

GT8 – Decolonialidade e Educação

Resumo: O presente trabalho intitulado *Interfaces entre a Decolonialidade e os sujeitos quilombolas da comunidade África* é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento no do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e aborda sobre os processos formativos no tocante à Comunidade quilombola África expressa pela herança ancestral de práticas tradicionais com recursos naturais. Este trabalho está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), na linha Formação de Professores.A Comunidade África está localizada no território do Caeté que abrange uma região fronteiriça entre os municípios de Abaetetuba, Barcarena e Moju. As práticas e saberes tradicionais perpassam pelos deslocamentos culturais, considerando as relações de distinção e diferença, permitem a tradução cultural e expansão dos lugares, territórios e modos de vivência e produção de conhecimentos outros. Assim, a fabricação de artesanato em barro representa um exemplo de transmissão de conhecimentos de gerações entre os comunitários. Essa atividade se expressa principalmente na produção da cerâmica refratária produzida na comunidade África, sobre a coordenação do projeto conhecido como Filhos do Quilombo. Cabe ressaltar algumas das problematizações que envolvem esta analítica: Que processos formativos ocorrem na comunidade quilombola África no município de Moju/PA e quais suas possíveis contribuições às pedagogias decoloniais? Que processos formativos de sociabilidade atravessam a vivência sociocultural da Comunidade África? tendo como objetivo de investigação investigar as formas de expressão e de sociabilidade dos quilombolas, no que concerne aos aspectos de ancestralidade, coletividade e relação cultura-natureza como a construção de espaços de resistência. Assim, para a realização desta pesquisa, utilizaremos a etnografia decolonial envolvendo observação de campo e acompanhamento de processos formativos junto aos moradores da comunidade quilombola África. Como procedimento para a construção de nosso estudo, foram descritas e analisadas as práticas de vivências na comunidade África, no sentido de como eles reinventam e ressignificam esse processo através do problema de pesquisa, procedimentos metodológicos e os resultados atingidos. O resumo será seguido da expressão ancestralidade que permeia suas práticas e costumes. Portanto, as práticas formativas da comunidade quilombola África sugerem o fortalecimento das suas culturas, como forma de luta política, transformação social e legitimação de saberes.

Palavras-chave: Decolonialidade; Processos formativos; Quilombo.

Introdução

A pesquisa intitulada *Interfaces entre a Decolonialidade e os sujeitos quilombolas da comunidade África* visa apresentar os processos formativos quanto ao uso dos recursos naturais no território quilombola África. Assim, nossos objetivos do estudo, que ora apresentamos, centram-se em analisar, sob a perspectiva decolonial os processos formativos não

convencionais que acontecem nas relações cotidianas na comunidade quilombola África;me; Identificar processos formativos a envolver a expressão sociabilidade dos quilombolas, no que concerne aos aspectos de ancestralidade, coletividade e relação cultura-natureza como a construção de espaços de resistência. Cabe ressaltar algumas das problematizações que envolvem esta analítica: Que processos formativos ocorrem na comunidade quilombola África no município de Moju/PA e quais suas possíveis contribuições às pedagogias decoloniais? Que processos formativos de sociabilidade atravessam a vivência sociocultural da Comunidade África?

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, utilizaremos a etnografia decolonial envolvendo observação de campo e acompanhamento de processos formativos junto aos moradores da comunidade quilombola África. Nesse sentido, esta proposta metodológica possibilita identificar esse contexto que é histórico, político e cultural, compreendendo assim suas especificidades, significados e dinâmicas no universo expressos pelos modos outros socioculturais, dessa comunidade quilombola. Para tanto serão descritos e analisados encontros na Comunidade, cenários, diálogos, bem como registros fotográficos.

Discussão dos resultados

Durante nossas incursões a campo percebemos o vasto arsenal de artesanatos e conhecimentos outros que permeiam a comunidade quilombola África. Os saberes que circulam na comunidade quilombola África, apresentam diferentes matizes como: saberes da prática religiosa e ritual, ensinamentos morais, saberes ancestrais, produção de artefatos artesanais, brincadeiras infantis, pontos balizados por diferentes narrativas dos quilombos, além dos mais diferentes modos de fórmulas e receitas no uso de plantas medicinais, relação com a natureza, gramáticas e códigos linguísticos provenientes das tradições históricas em que o quilombo África está inserido. Entretanto vamos nos deter sobre os recursos naturais e sua utilização desde as brincadeiras até como meios medicinais.

Nesse sentido, as brincadeiras quilombolas estão envoltas dos recursos naturais que ronda seu território, como exemplo citamos o corrupio. Trata-se de um brinquedo feito da folha de cupuaçu formando uma espécie de cata-vento, brinquedo bastante utilizado na comunidade África por diferentes gerações. É interessante observar que as crianças quilombolas reconhecem as possibilidades de relações lúdicas nesses elementos da natureza. Os quilombolas carregam

em seus costumes a ancestralidade, em recorrer à "Farmácia do mato" como destaca dona Catarina a respeito do saber local no uso de recursos naturais como raízes e folhas medicinais para os cuidados primários de saúde, uma forma que buscam de "não tomar remédio comprado" (Entrevista, 2022). Por dificuldade de acesso às práticas médicas oficiais, os quilombolas recorrem aos efeitos curativos que esses elementos naturais proporcionam, seja devido à distância da comunidade às cidades ou pelos meios burocráticos em conseguir consulta médica.

A raiz do jambuaçu ou do jambu, como é popularmente conhecido na região paraense, produz propriedades anestésicas, recurso utilizado pelos quilombolas para o trato dentário ou no alívio de outras dores, como na garganta, por exemplo. O relato de Magno também revela o descaso público de saúde e as dificuldades de assistência médica na comunidade. Outro conhecimento tradicional é sobre a *folha da Canarana* frequentemente usada para "tirar mancha de açaí do corpo ou de roupas" como ressalta dona Catarina (Entrevista, 2023). A colonialidade da natureza tem por objeto converter a natureza em objeto, seguindo a lógica de dominação e exploração, de maneira que "a natureza surge perante o pensamento hegemônico global e as elites dominantes da região como um espaço subalterno, que pode ser explorado, arrasado e reconfigurado, de acordo com as necessidades dos atuais regimes de acumulação" (Alimonda, 2011a, p. 22, tradução nossa). Nessa perspectiva, a relação estabelecida entre o quilombo África e a natureza, que perpassa desde as brincadeiras infantis até os conhecimentos aprofundados de suas propriedades, é pensada a partir do giro natural-decolonial que busca demostrar possibilidades outras de convívio com a natureza através de estratégias de resistências, narrativas e experiências (Alimonda, 2011). As aprendizagens decoloniais quilombolas estão inscritas nos modos outros de brincar, de recriar suas próprias memórias e vivências africanas. O vasto conhecimento dos quilombos sobre a natureza não chega a esses povos por meio de uma matriz letrada e dominante, mas por meio de uma ancestralidade que preserva a história e tradição oral, pois são "pedagogias que permitem um "pensar a partir de" a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados [...] que cruze o campo cosmogônico-territorial-mágico espiritual da própria vida – o que chamei a colonialidade da mãe natureza" (Walsh, 2009, p. 25);

Conclusões

As práticas formativas da comunidade quilombola África sugerem o fortalecimento das suas culturas, como forma de luta política, transformação social e legitimação de saberes. A pluralidade de Saberes outros produzem vida nesse espaço territorial, que dialogam com

realidade e pulsam por meio de sua arte, de forma que se faz necessário "resistir não para destruir, mas para construir [...] uma resistência ética, crítica y digna, em contra do autoritarismo dos regimes externos e internos do controle e poder [...]" (Walsh, 2020 p.19- tradução nossa)Assim, evidenciar as práticas formativas ancestrais contribui para o empoderamento dos quilombolas no reconhecimento, valorização e afirmação de sua identidade e cultura, algo fundamental para continuarem na luta pela garantia de permanência em seu território, o que, consequentemente, contribui na melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades.

Figura 01: Corrupio

Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 02: Folha de Canarana

Fonte: Pesquisa de Campo

REFERÊNCIAS

ALIMONDA, Hector. **La naturaleza colonizada: ecología política y mineríaenla América Latina.** Buenos Aires: CLACSO/Ediciones CICCUS, 2011.

BERUTTI, F; et al. **Comunidades quilombolas: espaço de resistência.** Belo horizonte, MG, 2012.

CORSARO, Willian A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação & Sociedade. Campinas: SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago, 2005.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogíasdecoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.**Tomo I. Quito, Ecuador: EdicionesAbya-Yala, 2013.

_____: Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

O DEUS DOS OPRIMIDOS TEM COR: DECOLONIALIDADE E A TEOLOGIA NEGRA DA LIBERTAÇÃO

Daniele da Silva Costa – UFPA / danieledsc2709@gmail.com
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA / awaldir@ufpa.br

GT8 – Decolonialidade e Educação

Resumo: Os escritos ora apresentados, fazem parte da Tese em andamento vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará. Tem por objetivo apresentar um diálogo acerca da relação da Decolonialidade e a Teologia Negra de Libertação, como recorte da pesquisa de Doutorado, como possibilidade de conhecimento insurgente antirracista na formação de professores. A problemática gira em torno da crítica de universalização de uma teologia moderna e eurocêntrica que não se aproxima do contexto dos povos negros. A opção metodológica para esta pesquisa é a Decolonial, na perspectiva de uma metodologia outra, de abordagem qualitativa, circunscrita ao método analético; para aproximação com o lócus de enunciação, optou-se por utilizar a técnica da Teologia Negra de Libertação com as interlocutoras professoras negras da pesquisa. Conclui-se que é urgente compreender o outro a partir de sua condição no mundo como oprimido e construir possibilidades para sua libertação concreta das amarras do colonizador e de uma igreja tradicional, racista e opressora.

Palavras-chave: Decolonialidade; Racismo; Teologia Negra da Libertação.

Introdução

O texto é recorte da pesquisa de Doutoramento desenvolvido na Linha de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará, cujas análises derivam das discussões e sessões de estudos do Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônia (GEPEIF) e na Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA).

Nos propomos com este recorte da pesquisa refletir a partir do nosso lócus de enunciação[6] como educadores negros, marcados pela realidade amarga vivida diante de uma sociedade racista, elitista e opressora. Esta que ao mesmo tempo subalterniza nos mobiliza à luta, à resistência e ao comprometimento com os marginalizados pela Modernidade/Colonialidade.

Objetiva-se apresentar um diálogo acerca da relação da Decolonialidade e a Teologia Negra da Libertação como possibilidade de conhecimento insurgente antirracista na formação de professores.

[6] "Afirmar o locus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados. O locus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo" (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

A problemática gira em torno da crítica de universalização de uma teologia moderna e eurocêntrica que não se aproxima do contexto dos povos negros na formação de professores, pois, a escola e a Universidade, ainda são espaços colonizadores, racistas, homofóbicos, classistas, meritocráticos e embranquecidos. Sendo assim, se faz urgente como Zélia Amador de Deus (2017) propõe: "precisamos mudar, começar a ver o mundo por outros ângulos, outras lentes, sem a lente do racismo, que chega ao nosso continente pelo colonizador"[7].

Metodologia

Metodologicamente esta pesquisa é de cunho qualitativo-decolonial, "revelando-se como um empreendimento instigante, agradável e desafiador" (Duarte, 2002, p.14), ao possibilitar a aproximação com as interlocutoras professoras negras, vistas não como objeto de um pesquisador, mas como colaboradoras, participantes, co-autoras de suas experiências formativas e das contradições epistemológicas e praxiológicas da Colonialidade. Optou-se para este resumo, apresentar apenas a pesquisa bibliográfica nas obras: *Teología Negra: teología de la liberación (1974) e O Deus dos Oprimidos (1985)*, cuja pesquisa "trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado. A sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre o dado assunto" (Marconi e Lakatos, 2006, p. 71).

Para tanto, a nossa opção de metodologia decolonial, na contramão de uma pesquisa que se distancia dos oprimidos e dos subalternizados, optamos pela aproximação, pela escuta e pela valorização das alteridades negadas, pois, estas metodologias "não são neutras, mas apresentam sensibilidade às demandas dos corpos colonizados, que estão dentro das zonas do "não ser" da modernidade (...)" (Dulci; Malheiros, 2021, p.177) e "envolvem uma relação de horizontalidade entre os sujeitos envolvidos, a partir da qual surge um comprometimento ético-político, desde um face-a-face (...)" (DIAS, 2023, p.11)

O método que se aproxima do nosso lócus de enunciação, a partir da nossa história cristã na perspectiva da Teologia da Libertação, da qual historicamente dentro destes espaços, corpos, pensamento e vozes negras foram (e ainda são) silenciados dentro dos espaços que deveriam ser direcionados ao "amor ao próximo" mas, que não houvesse segregação por parte de sua cor. Sendo assim, a obra *Teología negra: teología de la liberación (1974)* de Paulo Freire, Eduardo Malumba e James Cone e a obra *O Deus dos Oprimidos (1985) de* James Cone, se aproximam da Decolonialidade a partir do nosso lugar de fala, de homens e mulheres, professores e

[7] Disponível no YouTube: Descolonizar #Negritude (2017).

professoras, negrxs em marcha por uma formação de professores antirracistas nas escolas das Amazônias.

Discussão dos dados

A Decolonialidade na perspectiva de uma sociedade "outra" e na "busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos" (Mota-Neto, 2015, p. 14), aponta caminhos insurgentes e de resistência para a transformação concreta da realidade, a partir da relação humana e solidária com os grupos periféricos, oprimidos e excluídos. É impreterível destacar também, que a decolonialidade ocupa lugar fundamental na transformação educativa, principalmente ao se considerar que a escola ainda segue uma estrutura eurocêntrica, a qual descarta as experiencias, saberes e vivências da própria realidade em que se insere estes sujeitos.

O lócus de enunciação é o princípio base para a nossa condição humana no mundo e a partir dela a nossa bandeira de luta. Porém, esse lugar é de sofrimento, conflitos, desigualdades, opressões e de cor; pois o negro no sistema Moderno/Colonial, vive em constante resistência, na marcha epistemológica para mentes e corpos a serem transformados e considera-se que "essa é uma luta, inclusive, muitas vezes pessoal, é mudar nossas mentalidades (...) e saber que quem nos tornou pobres e muitas vezes miseráveis foi o racismo (...)" (Deus, 2020,p. 18).

A Teologia da Libertação surgiu na Igreja Católica, na década de 1960, como um movimento que questionava as injustiças sociais sofridas na realidade dos povos da América Latina. Já nos Estados Unidos, segundo Andrade (2020, p.30) na mesma época, entre lideranças negras protestantes, inspirados na tradição da experiência religiosa Negra, especificamente no Movimento dos Direitos Civis[8] e o Movimento de Poder Negro[9]

Segundo Boff (2011), para além do espaço eclesial, a teologia da libertação estava presente em um contexto de reivindicações efervescentes do mundo ocidental nos aspectos culturais, políticos e culturais nos anos 60. Vale ressaltar, que o movimento, segundo Souza (2017, p. 148) "compreende o pobre, o oprimido, como sujeito autônomo, capaz de lutar pela sua emancipação frente aos mecanismos de exclusão" e a relação direta com a decolonialidade se dá "além de problematizar o desequilíbrio e a violência inerente na formação socioeconômica, política e cultural da América Latina, lança-se, também, como um projeto ético de sociedade".

[8] Teve origem na década de 1950, nos Estados Unidos, como caracteristica principal a luta contra a segregação racial, o caráter reformista, integracionista e a estratégia de não-violência. Cuja principal representação, destaca-se o pastor batista Martin Luther King Jr.

[9] Surgiu em meados dos anos 1960, nos Estados Unidos, como caráter revolucionário, separatista e adepto da violência revolucionária.

Na esteira de aproximação aos oprimidos, estes excluídos em todas as esferas políticas, sociais, humanas e raciais pela Modernidade/Colonialidade, e na tentativa de aproximarmos destes contextos de exclusão e de segregação por meio da Teologia da Libertação Negra, propusemos as contribuições de duas obras para as alteridades negras negadas no contexto de uma universalização de uma teologia modernizante. Nesse sentido, a *Teología negra: teología de la liberación (1974)* de Paulo Freire, Eduardo Malumba e James Cone, nos possibilita refletir a importância de uma consciência na luta contra a subalternização e na defesa de negrxs oprimidos nas instituições religiosas, silenciados e excluídos. Nesse sentido, Freire (1974) considera:

"El papel, por ejemplo, de la iglesia tradicionalista, todavia muy marcada com improntas colonialistas. Es todavia uma iglesia missioneira em el peor sentido del término, "conquistadora" de almas, necrófila. De ahí su placer masoquista por hablar incansablemente del pecado, del fuego eterno, de la condenacíon irremeable" (p.32)

Verificamos as interferências diretas da Colonialidade, que dizimam etnias, excluem e oprimem os povos negros em todas as estruturas, e inclusive a espiritual. A igreja tradicional, moderna e colonial, usurpadora e racista, incute nas "massas" a ideia do opressor e de sua dada condição social e para a negritute, pobre, preta, periférica é bem pior!

A Teologia Negra da Libertação, como projeto ético e transmoderno, associado às diversas formas de resistência, de bem viver e de esperança no movimento de fronteira do mundo moderno/colonial, definido como: "resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade" (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

Na segunda obra, *O Deus dos Oprimidos (1985)*, de James Cone, Teólogo e professor negro norte-americano, o qual cresceu em um contexto de forte segregação racial nos Estados Unidos e a situação difícil de ser um negro oprimido na potência mundial e ser o primeiro professor negro do *Union Theological Seminary*, falando do Terceiro Mundo no interior do Primeiro. Cone, nesta obra, confronta uma sociedade racista, e especialmente as igrejas estabelecidas na medida que "o povo branco fez tudo dentro dos limites do seu poder para definir a realidade negra, para dizer-nos quem nós éramos (...) Eles tentaram fazer-nos crer que Deus criou o povo negro para ser escravo do povo branco (CONE, 1985, p.10).

O Deus da Modernidade tem uma única cor: A branca! E para o Colonizador, não há lugar para outra cor. Mas esquecemos que foram os povos escravizados negros que construíram

os templos, e que hoje não é lhe permitido entrar. Parafraseando a música *Cidadão*, de Zé Ramalho: "Tá vendo aquela igreja, moço? Onde o padre diz amém. Pus o sino e o badalo. Enchi minha mão de calo. Lá eu trabalhei também".

No inacabamento do diálogo, entre Teologia da Libertação e a Teologia Negra, como crítica à teologia eurocêntrica, contra o racismo estrutural presente na formação de professoras negras, das quais se veem sozinhas e impotentes no ato educativo. Todavia, a Decolonialidade, na esteira de uma teologia de libertação, vem para as lutas, resistências e insurgências nas práticas educativas comprometidas com um mundo "outro" e romper com a dicotomia epistemológica padronizada, eurocentrada e excludente.

Conclusões

A correlação entre a Decolonialidade e a Teologia Negra da Libertação para uma formação antirracista de professores, a partir do lugar de enunciação, resistindo e insurgindo para rompimento com as estruturas hegemônicas de pensamento, de atitudes e de práticas, nas alteridades negadas e conduzidas pela ideia do colonizador. Considerar as heranças, vozes e representações do lugar social e epistêmico é necessário e imprescindível, para o rompimento das amarras contra-hegemônicas, racistas, patriarcais, capitalistas e antifascistas.

Por fim, a pesquisa em andamento, tem como premissa fundamental dar voz a quem não tem voz, compreender o outro a partir de sua condição no mundo como oprimido e construir possibilidades para sua libertação concreta das amarras do colonizador e de uma igreja tradicional, racista e opressora, que exclui às massas de sua relação espiritual com um Deus que tem cor, um Deus dos Oprimidos.

REFERENCIAS

ANDRADE, Charlisson Silva de. **Teologia em perspectiva afrodiaspórica e antirracista**: uma análise do potencial correlativo entre a teoria decolonial e a teologia negra da libertação; orientador Joe Marçal Gonçalves dos Santos.- São Cristovão, SE, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan/abr. 2016.

CONE, James H. **O Deus dos oprimidos.** [tradução Josué Xavier; revisão José Joaquim Sobral]. - São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

DIAS, Alder de Sousa. **Pesquisas decoloniais**: em vista de práxis científicas "outras" em Educação. Interritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Dossiê

Pesquisas decoloniais: sujeitos“outros”, práxis “outras”. Caruaru, BRASIL .V.9 N.18: e259119. 2023

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. **Um Giro Decolonial à Metodologia Científica:** Apontamentos Epistemológicos para Metodologias desde e para a América Latina. VII Encuentro de Estudios Sociales desde América Latina y el Caribe . Espirales, Edição Especial. Janeiro 2021.

FREIRE, Paulo; BODIPO- MALUMBA, Eduardo I; CONE, James H; ASSMANN, Hugo. **Teología Negra**: teología de la liberación. Ediciones Sigueme- Salamanca 1974. MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SOUZA, Sulivan Ferreira de. **Colonialidade do saber no ensino de Filosofia**: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém; orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém, 2017.

SABERES ANCESTRAIS DE MULHERES NEGRAS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Adriane Raquel Santana de Lima – Universidade Federal do Pará / adrianelima@ufpa.br
Débora Teixeira da Rocha – Universidade Federal do Pará / debora.rocha@ifch.ufpa.br

GT8 – Decolonialidade e Educação

Resumo: Trata-se de um artigo situado no campo teórico-metodológico da história cultural, da história da educação e, também, nos debates das pedagogias decoloniais feminista, pois nos desafia a pensar, inicialmente, sobre os saberes que estão circunscritos nas resistências das mulheres negras, mesmo diante de uma realidade violenta e cruel imposta as pessoas negras deste período. Assim, torna-se fundamental pensar a educação, a pedagogia e a história por outras perspectivas que tenham pilares antirracistas, bem como produzir saberes capazes de atravessar a realidade de maneira interseccional. A importância da interseccionalidade nos coloca a transcendência de um conhecimento compartimentalizado, dualista e classificatório, apontando formas outras da cultura, da língua e das relações humanas.

Palavras-chave: Saberes ancestrais; Mulheres negras; Século XIX.

Introdução

A pesquisa aprovada pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), da Universidade Federal do Pará (UFPa), relacionada ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), tem como princípio temas relacionados as práticas educativas das mulheres negras no século XIX, período repleto de transformações sociais, políticas e econômicas. Sob essa perspectiva, esse recorte historiográfico norteou a pesquisa para se chegar a tais resultados e como esses acontecimentos influenciaram, estruturaram-se e mantiveram-se até os dias atuais. Com um viés epistemológico decolonial, enfatizar tais práticas educativas como os diversos atos de resistência, é de suma importância para romper com a mentalidade racista, sexista e colonialista que propaga um discurso falocêntrico em que coloca as mulheres negras em um posicionamento de passividade.

> Pode-se argumentar que, como processo, o racismo e o sexismo são semelhantes, pois ambos constroem ideologicamente o senso comum através da referência às diferenças "naturais" e "biológicas". No entanto, não podemos entender de modo mecânico o gênero e a opressão racial como paralelos porque ambos afetam e posicionam grupos de pessoas de forma diferente e, no caso das mulheres negras, eles se entrelaçam. (KILOMBA, 2019, p. 100).

Essa passagem do livro “Memórias da Plantação” da psicóloga Grada Kilomba, nos faz refletir sobre a dupla opressão que as mulheres negras foram e são submetidas, narrativas e

discursos de ódio que nos atravessam e deixam em exposição feridas que o sistema escravagista nos acarretou. A pesquisa tem o recorte na região da américa latina e em propor reflexões sobre as formas de resistências, a participação das mulheres negras na formação na sociedade brasileira, as contribuições no campo epistemológico, cultural e o quanto é relevante para romper com o padrão educacional imposto e visar uma educação decolonial e antirracista.

A par deste raciocínio, destacamos como questões a guiar esta investigação: *Quais as vivências educativas das mulheres negras presentes na segunda metade do século XIX? Como as relações experienciadas pelas mulheres negras possibilitaram a resistência da memória ancestral? Como a dor da escravidão promoveu estratégia-educativas de enfretamento e sobrevivência da cultura negra?*

Partindo dessas indagações, a pesquisa ao mesmo termo que busca informar, ela conscientiza e denuncia os atos de violências que ocorreu e ocorre ao passar da nossa história e que não foram enunciados, visto que a hierarquia estrutural possibilitou uma narrativa eurocentrada em que o opressor exercia esse papel de locutor, partindo disso, houve toda uma tentativa de silenciamento e de negação das mulheres enquanto sujeitas ativas e protagonistas no meio social.

Metodologia

A metodologia que construímos para esta pesquisa pode ser associada, metaforicamente, ao processo de produção de um tecelão, que, utilizando-se de diversos fios e com o auxílio de uma lançadeira, transpassa os feixes de fios e dá forma à tessitura de uma peça. Diante dessas análises, a ativista Zélia Amador de Deus nos propõe reflexões acerca de seu livro "Ananse: Tecendo Teias na Diáspora", que narra através de experiências e estudos a relação do povo preto com a diáspora, vinculo esse que estabeleceu uma rede de conexões, de ancestralidades e de instrumentos de resistência em um lugar que era predominante a negação de seu corpo, de sua alma e de sua cultura.

A história cultural nos serve como uma lente de análise, para enxergar melhor a concepção de educação para as mulheres produzida por autoras latino-americanas e sua influência no processo descolonizador em seus respectivos países. Entretanto, sabemos que isso não é algo fácil, pois entra em conflito com as estruturas do pensamento científico moderno ocidental.

Deste modo, a abordagem da história cultural contribui neste estudo em vários sentidos: 1- localiza um ponto de afrontamento, nesse caso as mulheres negras, como um grupo social específico que se opõe à dominação; 2- produz um afrontamento material decisivo sob o poder estabelecido; 3- instiga à desconstrução de um padrão cultural imposto; 4- revela as fendas históricas no discurso dominante; 5- reconstrói representações ligadas a outras formas de ver a história.

Esta pesquisa terá duas grandes etapas:1ª- levantamento bibliográfico, documental e nos arquivos históricos e a 2ª- a análise e a produção escrita. Para o momento de levantamento dos trabalhos de produções cientificas tendo como filtro de escolha alguns descritores que nos ajudarão a identificar e a ler as produções: mulheres negras, mulheres escravizadas, práticas de vivencias e outros que se apresentarem no decorrer do levantamento. As fontes foram coletadas em bancos e bases de dados digitais nacionais e internacionais, tais como: Google scholar, Scielo, rdalyc, portal de periódicos da CAPES, entre outros. Também levantaremos, estas fontes, em arquivos e memoriais públicos históricos de Belém. Teoricamente trabalharemos com autoras negras em articulação com autoras da epistemologia feminista negras e afro-latino-americanas.

Discussão dos dados

A pesquisa teve partida em 2022 e foi finalizada. Assim sendo, nos jornais encontrados nos arquivos públicos foi possível detectar o funcionamento socioeconômico estabelecido na segunda metade do século XIX, sistema esse capitalista e escravocrata que referia-se ao corpo da mulher negra como propriedade privada. Uma das práticas mais comuns era a da “ama de leite”, vivência em que as mulheres escravizadas deslocavam-se de suas famílias e amamentavam os filhos dos senhores, como é apresentado na figura 1:

AMA DE LEITE.

Nesta typographia se diz quem tem uma ama de leite sem filho, muito sadia e carinhosa para criança.

Na travessa d'agua de Flores casa n. 9 preciza-se de uma rapariga intelligente para vender mindessas de loja na rua; promete-se pagar bem.

VENDE-SE uma excellente escrava preta de idade de 30 annos mais ou menos, propria para todo serviço. A esta escrava acompanhão duas filhas libertas uma de 15 annos outra de 14. A tratar na rua dos Mercadores sobrado n. 30.

Figura 1: Ama de Leite

Fonte: Diário do Pará de 1869. Biblioteca Pública Arthur Viana

Juntamente com essa prática era comum os abusos sexuais, visto que as mulheres negras passavam mais tempo sobre vigilância dos brancos. Desse modo eram submetidas a diversas formas de violências e opressões, mas são poucas vezes retratadas e explicitas no meio educacional, caindo ao esquecimento e no mito em que aceitaram tudo de forma passiva.

Quando abordamos sobre esses acontecimentos, devemos ressaltar que as formas de violência manifestaram-se de diversas maneiras: física, moral, psicológica e que deixaram rastros e consequências até hoje.

Com os resultados finais a pesquisa nos levou a dados que comprovam tais problemáticas e que nos remete também às práticas de resistências que passaram de geração a geração e se perpetuam até hoje, com saberes epistemológicos e culturais. Partimos da desconstrução e da desmistificação do papel da mulher apenas como espectadora, subalterna ou passiva, mas como protagonista e contribuinte ativa da construção, manutenção e transformação dessas práticas e vivências das mulheres negras.

REFERÊNCIAS

DEUS, Z.A. **Ananse Tecendo Teias na Diáspora:** Uma Narrativa de Resistência e Luta das Herdeiras e dos Herdeiros de Ananse. Belém: Secult, 2019. 124 p. Disponível em: https://doceru.com/doc/sxne5c1. Acesso em: 06 mar. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de um Racismo Cotidiano. 1°ed. Cobogó, 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_

AS QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E O DESENHO METODOLÓGICO DO CÍRCULO DE CULTURA FREIRIANO

Mesaque Silva Correia – Universidade Federal/ mesaquesilvacorreia@ufpi.edu.br
Marcos Renan Freitas de Oliveira – Universidade Federal do Pará/ marcosrenanef@yahoo.com
Carlos Nazareno Ferreira Borges – Universidade Federald o Pará/ naza_para@yahoo.com.br

GT 8: Decolonialidade e Educação

Resumo: Este texto inscreve-se nos objetivos do *Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física* – CAÊ, mais especificamente, da linha de pesquisa: "*Corpo, Cultura e Práticas Corporais*", decorre do processo de investigação e debates sobre a tese: "*A Pedagogia do Corpo Consciente como caminho para alfabetização corporal da criança nas aulas de Educação Física no contexto da Educação Infantil*", que encontra-se em fase de desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. O presente texto configura-se, portanto, em mais uma contribuição as produções que refletem sobre a materialidade do pensamento pedagógico freiriano na educação. A intenção, portanto, é apresentar e analisar as questões epistemológicas e o desenho metodológico do Círculo de Cultura freiriano.

Palavras-chave: Paulo Freire; Círculo de Cultura; ; Reflexão-crítica-ação.

Introdução

Este trabalho toma como ponto de partida o pensamento pedagógico do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que no decorrer de sua existência terrena significou os oprimidos aos olhos do Brasil e do mundo. Nosso objetivo, nas páginas que seguem, é apresentar e analisar as questões epistemológicas e o desenho metodológico do Círculo de Cultura freiriano. Ao nosso juízo, compreender as questões epistemológicas que estruturam e orientam as etapas de desenvolvimento do Círculo de Cultura freiriano, é fundamental para estruturação de processos educativos coerentes com o pensamento freiriano.

A nossa intenção, contudo, ao discorrer sobre a temática proposta, não é de padronizar o Círculo de cultura, nem abarcar todos os aspectos e pormenores nele existente, nem tão pouco de realizar análises exaustivas dos pressupostos epistemológicos por nós apresentados. Diante disto, no decorrer do estudo buscamos realizar reflexões intelectualmente honestas, parciais e inacabadas, acerca da temática proposta.

Nas trilhas das questões epistemológicas e do desenho metodológico do Círculo de Cultura freiriano

Na epistemologia freiriana o Círculo de Cultura se constitui em uma estratégia metodológica a qual encontra-se fundamentada em uma proposta pedagógica, que possui uma

essência radicalmente democrática, dialógica e libertadora, objetivando a construção de um aprendizado integral e uma formação marcadamente humana, capaz de romper com a fragmentação e conduzir a uma tomada de posição frente os problemas vivenciados em determinado contexto (Freire, 1991).

Trata-se de um procedimento de dinâmica de grupo, metodologicamente organizado, alicerçado em uma concepção educacional que promove a horizontalidade das relações pedagógicas, mediante a gestão coletivizada e consensual do poder, do diálogo, da escuta verdadeira, da valorização das culturais locais e dos saberes culturais. Constituindo-se, em uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação humana (Freire, 1991).

A historiografia da Educação Popular aponta, que o Círculo de Cultura foi concebido no Brasil e na América Latina a partir dos anos de 1960, "com grupos compostos por trabalhadores populares, que se reuniam sob a coordenação de um educador, com o objetivo de debater assuntos temáticos, do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador tratar a temática traduzida pelo grupo" (Dantas; Linhares, 2014, p. 1). Nasceu no contexto das experiências de alfabetização de adultos nos Estados do Rio Grande do Norte; Pernambuco e do Movimento de Cultura Popular, ancorado na ideologia de que os sujeitos deveriam alfabetizar-se, educar-se e não "serem alfabetizados" nem "serem educados", mas, a partir de um processo dialógico mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre os seres humanos, tomar consciência de si com sujeito histórico, do outro como seu semelhante e das circunstâncias em que se vive - promovendo a ampliação do olhar sobre a realidade para atuar conscientemente sobre ela (Brandão, 2010; Correia 2010; Dantas; Linhares, 2014).

Nesse contexto, o Círculo de Cultura freiriano caracteriza-se como uma dinâmica de grupo, metodologicamente organizada que privilegia a construção do conhecimento ancorada no diálogo-problematizador, na democratização da palavra, nas necessidades e nas realidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, na produção teórica da educação e na escuta verdadeira, a qual se orienta pelo desejo de cada um e cada uma aprenderem as falas dos outros e da outra problematizando-a e problematizando-se (Brandão, 2010; Dantas; Linhares, 2014).

Desta forma, o Círculo de Cultura, tal como foi sistematizado por Freire (1991), pode ser representado da seguinte forma:

Figura 01: Trama metodológica do Círculo de Cultura freiriano.

Fonte: Elaboração própria dos autores (2023)

Como apresentado na figura acima, na organização metodológica do Círculo de Cultura freiriano, é da *investigação do universo vocabulário*, que são extraídas as *palavras geradoras*. Esse mergulho na materialidade do contexto permite ao educador-coordenador interagir no processo, ajudando-o a definir o ponto de partida que se traduzirá no *tema gerador geral*, vinculado a ideia de interdisciplinaridade e subjacente à noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação social (Dantas e Linhares, 2014). Nas esteiras do pensamento de Brandão (2005, p.53) "cada palavra geradora tem seu desenho, e é com ele, nele, que ela aparecerá no Círculo". Por isso, é fundamental ter claro que:

> [...] os temas geradores substanciados pelas palavras geradoras, não são signos gráficos com sentidos definidos; sempre serão; mimeticamente, tocados pelas percepções de um corpo pensante, interpretante, amoroso, histórico, "contagioso" e prenhe de incompletude e faltas" (Passos, 2010, p. 389).

Nessa questão também se faz importante destacar que "[...] as palavras geradoras são escolhidas nas conversas formais e informais, necessitando uma capacidade especial do pesquisador e de um educador que sabe que não sabe e, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica" (Passos, 2010, p. 389). A esse propósito o diálogo e a escuta embasam a

participação crítica, possibilitando a capacidade de opinar e decidir. Freire e Shor (1986) definem o diálogo como uma ação comunicativa entre os sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. Esta compreensão parte do pressuposto de que o ser humano está em constante relação dialética com o mundo, que a ação comunicativa entre os sujeitos, gera a criticidade, alimentada pela consciência do ser humano de sua incompletude, daí a importância da escuta verdadeira.

Na ontologia freiriana, a escuta verdadeira se constitui em uma condição essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática – supera a capacidade auditiva e distância da pura cordialidade, adentra ao campo do sensível e da criticidade. Nessa perspectiva, no desenho metodológico do Círculo de Cultura freiriano, o educador-coordenador fala com os sujeitos participantes do Círculo e não para eles, por esse motivo, deve exercitar o saber-interpretar, para saber-servir, transformando a escuta verdadeira em um momento constitutivo da natureza do Círculo (Saul, 2010).

Daí a importância de concebermos o tema gerador geral como um lugar epistemológico-político-pedagógico, oriundo das palavras geradoras, que devem encontrar-se 'gravidas de mundo', serem oriundas das experiências vividas pelos sujeitos e mensageiras das expectativas do grupo.

Didaticamente falando, no desenho metodológico do Círculo de Cultura freiriano, estes dois momentos – *Investigação do universo vocabulário* (momento de extração das palavras geradoras) e a constituição do *Tema Gerador Geral* (representante das expectativas do grupo) representam a primeira etapa do Círculo.

A segunda etapa do Círculo de Cultura freiriano é denominada como *tematização* – trata-se de um momento em que o educador-coordenador busca compreender a materialidade do contexto vivido pelos sujeitos, a consciência do vivido e o seu significado social. Este processo investigativo implica, necessariamente no desenvolvimento de estratégias de comunicação essencialmente dialógicas, e de seleção de instrumentos que levem o grupo a tomada de consciência sobre a temática debatida. Esta é a razão pela qual, os pressupostos epistemológicos da Pedagogia da Pergunta devem orientar esta segunda etapa. Uma vez, que, a pergunta parte da curiosidade, que é elemento necessário a produção do conhecimento. O que significa dizer, que o diálogo e a pergunta, tornam-se estratégias principais para codificação da

realidade que possibilitará a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir sobre ela.

Nesta etapa, mediados pelo diálogo e pela pergunta (ainda que as palavras geradoras e o tema gerador geral selecionados na etapa anterior orientem o processo formativo), é possível acrescentar à sugestão do grupo outros temas, Freire (1991) chamava a esses novos temas de "Temas de dobradiça" – são compostos por assuntos que ajudam a esclarecer e iluminar a temática sugerida pelo grupo, possibilitando o diálogo das pessoas e do próprio tema em si, permitindo com que os sujeitos tomem consciência da realidade e crie o rumo do senso próprio para um saber mais elaborado.

O desenho metodológico do Círculo de Cultura freiriano é sustentado pelo pressuposto da existência de "[...] uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que propõem o conjunto desse saber" (Gadotti, 1996, p. 82), incitando os educadores a conjecturarem novas possibilidades de atuação junto aos grupos populares (mais sensíveis, participativas, colaborativas, formativas, democráticas e dialógicas).

A terceira etapa é denominada de *problematização* – apresenta-se como um momento em que os sujeitos envolvidos no processo formativo mediante uma postura problematizadora buscam superar a visão inicial sobre o objeto do conhecimento e se posicionar de maneira ativa diante dele, dos conhecimentos do mundo e da realidade vivida. Epistemologicamente falando, esta etapa

> [...] fundamenta uma forma de conceber o conhecimento e, de modo especial, de agir com os objetos do conhecimento. Esse modo de agir e conceber os objetos significa que estes não têm um fim instituído em si mesmo e que o conhecimento que deles obtemos é apenas uma dimensão da mediação que se estabelece entre os sujeitos que conhecem (Mühl, 2010, p. 328).

O que transforma o desenho metodológico do Círculo de Cultura freiriano espiralado, já que a atitude dos sujeitos participantes do Círculo (sujeitos do conhecimento) frente ao objeto do conhecimento deve ser sempre dialógica, questionadora, da escuta e curiosa, já que "no entender de Freire, o sujeito só pode aprender efetivamente se for ativo, se agir problematizando o que vê, ouve e percebe" (Mühl, 2010, p. 329).

Nesse sentido, a problematização do objeto do conhecimento, torna o conhecimento social e histórico, faz com que os educandos compreendam que o ser humano só se realiza na prática social, vinculado à produção material da vida. Portanto, por meio da problematização

os participantes do Círculo de Cultura têm a possibilidade de conhecer e situar-se se mundo, expressar a realidade e expressar-se, assumir a responsabilidade de ser um elemento de intervenção e mudança sobre a realidade. O educador-coordenador ao contribuir com a formação de um sujeito crítico e politizado é banhado pelo processo formativo. Logo, a etapa de problematização mantém relação estreita com as etapas anteriores e destina-se a conscientização e emancipação dos sujeitos em comunhão, que devem ser formados para realizarem leituras e releituras do mundo.

Conclusões

Não gostariamos de concluir, mesmo porque este artigo se refere a uma pesquisa que ainda não está encerrada. Portanto, não se tem respostas prontas, acabadas e sim uma infinidade de perguntas que ainda não forama respondidas. No intervalo de nossas reflexões e coerente com elas, podemos apontar que ainda que exista uma estrutura metodológica dividida em etapas, no desenho metodológico do Círculo de Cultura freiriano, as três etapas são interdependentes, que devem ser construídas e reconstruídas no decorrer do processo educativo, mediante aquilo que Freire (1996, p. 31) chamou de 'Ciclo Gnosiológico' - "[...] em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente". Portanto, o Círculo de Cultura freiriano não pode ser entendido como uma estratégia de ensinar e produzir o conhecimento fechada em sí. Vale, aqui, atinarmos para a existência de uma teoria do conhecimento que se utiliza de alguns pressupostos que poderão ser recriados a cada instante e com qualquer grupo social investigado.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é o método de Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CORREIA, M. S. **Projeto Sênior para vida ativa:** uma pesquisa participante. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física USJT, 2010.

DANTAS, V. D; LINHARES, A. M. B. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: n: Brasil. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2014. p. 73-80.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

"ENTRE O RIO E A MATA": UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR NAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA

Maria Francisca Ribeiro Correa – UFPA/francisca.rc24@gmail.com
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br

GT 8: Decolonialidade e Educação

Resumo: O texto resulta da escrita da tese intitulada "Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas Ilhas de Abaetetuba, objetivou analisar as imagens e representações das infâncias construídas e veiculadas por crianças ribeirinhas e sua relação com as práticas escolares, ancorando-se no pensar de Dussel (1993), Ciampa (2001) Walsh (2017), e Arroyo (2014), Pereira (2013) e Arias (2010) com os quais foi possível mirar e constituir a etnografia decolonial como ferramenta emancipadora na/para a pesquisa com crianças.. A metodologia é conduzida pela Etnografia Decolonial em que a coleta de dados se deu mediante a observação participante, roda de diálogo com crianças, entrevista, árvore dos sonhos, oficina de produção do mapa comunitário e oficina de desenho e passeio encantado, ancorados, inicialmente no levantamento bibliográfico sobre a temática em evidência, mas sobretudo, construídos no contexto da participação e interação com a vivência e experiências das crianças em seu contexto sociocultural. Com isso, evidencia-se que a Etnografia Decolonial é uma opção eco-política e crítica frente às práticas escolares que invisibilizam, subalternizam e silenciam os modos de viver e produzir a existência das infâncias à beira dos rios na Amazônia paraense.

Palavras-chave: Infâncias; Decolonialidade; Etnografia; Representação

.

O lado de cá do rio: elementos introdutórios

Assim como é pelo rio que as águas se movem, abrigando uma diversidade de formas de vida, a mata, também é o um elemento essencial para a produção das condições necessárias à sobrevivência das populações ribeirinhas. De modo que, este trabalho, representa o mergulho, a filiação e o compromisso, ético-político, social, histórico e cultural com as crianças ribeirinhas, ligando o rio e a mata, continuamente, enquanto espaços/territórios/lugares de possibilidades para a produção de conhecimentos outros. O objetivo da pesquisa foi analisar as imagens e representações das infâncias produzidas e veiculadas por crianças ribeirinhas e suas implicações nas práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba, a qual assumiu como categorias analíticas os construtos conceituais acerca das infâncias, da etnografia decolonial, das representações e das imagens produzidas no contexto sociocultural das crianças.

Esse movimento impulsionou a pesquisa a constituir o pensar acerca da seguinte situação-problema: em que medida as imagens e representações das infâncias construídas e veiculadas por crianças ribeirinhas no contexto de suas vivências implicam nas práticas

escolares nas Ilhas de Abaetetuba? Em que medida as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas implicam no cotidiano das práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba? Como as crianças ribeirinhas produzem e representam as imagens de suas infâncias no contexto de suas vivências?

Tecer as possibilidades para alcançar o objetivo apresentado pela pesquisa exigiu a construção de uma trama epistemológica outra, encharcada pelas águas de rios, furos, baías e igarapés onde crianças se banham, brincam, remam, nadam, mergulham e produzem suas infâncias ribeirinhas.

A opção decolonial como rio que produz a vida e como vida que produz o rio: fundamentos teóricos

A decolonialidade marca o campo teórico-referencial de contraposição à colonialidade vivida e reproduzida no âmbito das práticas escolares no cotidiano das escolas ribeirinhas. É um movimento de enfrentamento ao processo de marginalização das infâncias e das crianças ribeirinhas. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma perspectiva crítica pelos/com autores latino-americanos, cujo objetivo é a luta pela emancipação em relação ao ideário colonialista da subjetividade, posicionando-se na defesa da construção e formação de um pensamento que evidencia os saberes locais, conjugando e conjecturando a elaboração de "Epistemologias Outras", enquanto energia contrapõe-se ao discurso da modernidade universal que reforça a produção da colonialidade, tendo a escola e as práticas escolares como principal via de (re)produção e perpetuação dessa lógica.

A decolonialidade compartilha um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam e questionam o marco histórico e conceitual de constituição da modernidade, principalmente, a localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, tendo como marco histórico o ano de 1492 e não o Iluminismo ou a Revolução Industrial, como é comumente aceito (DUSSEL, 1993). Enquanto energia descontente realiza o exercício teórico-prático, como práxis transformadora.

Com Ciampa (2011) constituiu-se a compreensão sobre os processos de representação quando defende que ela não é inata, ou está dada; é uma construção social, histórica e cultural. É vista pelo autor como produto e produção inscrita em um determinado contexto e tempo histórico. A identidade ribeirinha emerge como tal na medida em que seus sujeitos partilham e compartilham experiências com seus pares; ensinam/aprendem e aprendem/ensinam num contexto de vida comunitária e têm suas experiências inscritas e organizadas em torno das

dinâmicas regidas pela relação com os tempos de rio, das marés, dos furos, igarapés, baías e matas.

Nesse sentido;

> [...] la tarea de uma teoría crítica de la sociedad, es la de asumir el desafió de la descolonización de la ciencia, lo que implica desenmascarar toda una serie de categorías dicotómicas con las que se trabajó en el pasado, y aprender a nombrar la realidad sin caer en el esencialismo y el universalismo de los metarelatos, de los paradigmas, añadiríamos, las epistemologías de occidente, lo que implica la tarea no sólo de re-pensar, si no de senti-pensar de corazonar la tradición de la teoría crítica, a fin no sólo de "reconstruir los viejos odres, para que puedan contener el nuevo vino [...] (ARIAS, 2010, p. 49).

Evidentemente, na escola, enquanto espaço social de vivências e interações, ocorre o encontro entre os diversos grupos de crianças e, consequentemente, com uma diversidade de infâncias. Nesse sentido, essa compreensão exige o reconhecimento da alteridade enriquecedora, bem como da pluralidade dos modos de ser criança e produzir infâncias em diferentes contextos socioculturais.

As imagens – constituídas por desenhos, mapas e fotografias - se revelam como formas de pensar e significar o mundo, ao mesmo tempo em que transmitem os valores culturais dos tempos e espaços em que foram/são produzidas. Nelas e através delas, as crianças (de)marcam o espaço social de produção de suas infâncias. Em Pereira (2013), as imagens são narrativas visuais que comunicam, transmitem uma mensagem são pontes de interlocução entre o diálogo com o texto e o contexto que, por ser imagem-texto na perspectiva cultural, são concebidas como produto discursivo carregado de sentidos e significados. Elas não são meramente ilustrações, signos, ícones ou apenas símbolos como na perspectiva semiótica[10], transmitem um discurso social, historicamente produzido e veiculado em um determinado contexto sociocultural.

Um mergulho decolonial na etnografia com crianças ribeirinhas: as pontes da pesquisa

As práticas escolares presentes nas escolas ribeirinhas assumem como referência uma matriz colonial de saber, de formação do ser, por isso mesmo reforçam o epistemicídio, sufocam os saberes diferentes, silenciam e ocultam tudo e todos/as que não se enquadram na lógica cultural dominante, formatada para produzir mulheres e homens submissos/as, oprimidos/as e passivos/as. Dessa forma, conceber perspectivas metodológicas capazes de tecer pontes para o (re)pensar as práticas escolares, à partir dos sujeitos que dela participam e compartilham,

[10] Segundo Abbagnano (2007) Foi usado inicialmente na medicina como termo que se referia à ciência dos sintomas, posteriormente, usado por Locke para indicar a doutrina dos signos correspondente à lógica tradicional. Utilizado na filosofia contemporânea por E. Moris como teoria da semiose, sendo dividida em três partes denominadas de semântica, pragmática e sintática.

considerando seus saberes e suas experiências produzidas no contexto de suas vivências, é condição premente e urgente no sentido de instituir referências curriculares que quebram o silenciamento, a invisibilidade e o ocultamento do outro.

Por isso, o trabalho desenvolvido no âmbito da pesquisa doutoral se constituiu como o canal de um rio - enquanto trecho mais profundo que permite a passagem de embarcações maiores para outros lugares- como lugar essencial para vislumbrar estratégias metodológicas que pudesse alargar o leito do rio para pensar práticas pedagógicas decoloniais construídas a partir das experiências com as infâncias de crianças ribeirinhas.

Assim, teceram-se as pontes da pesquisa a partir de novas construções epistêmicas de participação, colaboração e horizontalidade investigativa que apontem para possibilidades de pensar/construir uma Etnografia Decolonial com crianças ribeirinhas nas Ilhas de Abaetetuba. Realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, denominada como Etnografia Decolonial, junto à 10 (dez) crianças, interlocutoras, da Comunidade do Rio Paruru, nas Ilhas de Abaetetuba-PA. A pesquisa ocorreu entre novembro de 2019 à outubro de 2022, com interrupções entre os meses de março e agosto de 2020, devido ao agravamento da crise pandêmica da Covid-19. Posteriormente, no mês de setembro desse mesmo ano, foram retomadas as atividades de campo e concluídas em outubro de 2022. O percurso metodológico, assim como as técnicas e os instrumentos de pesquisa, vieram da experiência compartilhada pelas crianças em seu cotidiano, entre elas destaca-se: a Observação Participante, Roda de Diálogo com crianças, Entrevista, Árvore dos Sonhos, Passeio Encantado, Oficina de Produção do Mapa Comunitário e Oficina de Desenho.

Entre o rio e a mata: os achados da pesquisa

Diante das experiências e vivências com a Etnografia Decolonial destacam-se aspectos relevantes que emergiram a partir da análise dos dados obtidos:

Os resultados apontam que as crianças ribeirinhas produzem e representam as imagens de suas infâncias na relação entre o rio e a mata, especificamente através da interação entre elas durante as brincadeiras, na (convivência com os adultos/familiares/parentes).

As brincadeiras também são espaços de produção e vivência de suas infâncias, elas utilizam o espaço do brincar como possibilidade criadora que comunica seus saberes, suas experiências e materializam o fazer das infâncias de “beira de rio”. Nesses tempos e espaços específicos marcados pelas horas de maré alta/baixa elas (re)criam e (re)inventam, além do

próprio espaço/tempo do brincar, novas brincadeiras e novas formas de brincar utilizando os objetos de seu contexto sociocultural, assim como produzem e socializam os saberes sobre o rio, a mata, a pesca, a baía e seus tempos/espaço.

Na medida em que adentra o espaço escolar, as infâncias ribeirinhas são "despidas" de suas "vestes", desnudadas, silenciadas e ocultadas são forçadas, treinadas, adestradas para assumirem e adotarem outras identidades, outras maneiras de "ser" criança, de viver uma infância inventada pela escola, de tal maneira que as práticas escolares invisibiliza a identidade produzida na relação com o rio e a mata. Seus saberes e fazeres são anulados diante das verdades incontestáveis de um saber absoluto, universal, opressor, segregador presente em práticas curriculares eurocentradas. Por isso, a pesquisa, além de enfatizar os elementos que constituem as imagens e representações das infâncias ribeirinhas, aponta para possibilidades em que os saberes e fazeres das crianças se constituem como ferramenta poderosa para repensar a base e a orientação curricular das escolas ribeirinhas, assim como as didáticas, as metodologias e o próprio fazer pedagógico que passa a ser olhado a partir das necessidades e contextos de vida das crianças ribeirinhas.

Constatou-se que ao entrar no dia-a-dia da escola as crianças, interlocutoras da pesquisa, esforçavam-se para assumir outra identidade, outros mundos, que cada vez mais se distanciam da realidade em que elas vivem no convívio comunitário. Á luz das reflexões de Walsh (2017), que trata sobre a necessidade de decolonizar as formas de conhecimento historicamente constituídas e construídas sobre a lógica da colonialidade do saber, observamos que as práticas curriculares, oficializadas e instituídas no chão da escola, carregam valores, princípios e saberes que desprezam e menorizam as experiências oriundas do cotidiano de vida das crianças.

Evidenciou-se que os conhecimentos locais, oriundos de nossos contextos culturais, encontram-se fora das práticas curriculares, sendo esse postulado em segundo plano, em virtude de uma sociedade e uma minoria social que presa o seu desenvolvimento levando em consideração somente suas essenciais necessidades, ou melhor, os interesses de um sistema que continua colonizando o Ser, o Saber e o Poder, subalternizando e invisibilizando outros conhecimentos que ficam â margem do contexto das práticas curriculares.

As práticas curriculares implementadas pela escola ribeirinha se constituem em pedagogias brutais que fabricam a inexistência, são reforçadas e persistem em nossa história desde a colonização, (en)cobrindo Outras existências, Outros sujeitos. É preciso romper com

essas pedagogias, prisioneiras de saberes Outros, de individualidades Outras, de modos Outros de produzir a existência, impossibilita a coexistência e a copresença dos Outros. Se as práticas curriculares (re)produzem sujeitos inferiores é preciso reagir e inventar outras formas de pensar-se e de formar-se, é urgente outro pensamento sociopedagógico, Outras Pedagogias para Outros Sujeitos (ARROYO, 2014).

Navegando para águas mais profundas, ainda não é o fim, apenas considerações finais para o início de outras travessias

Um olhar pode mirar muitos lugares, pessoas, situações, realidades, constâncias e inconstâncias de um tempo outro que se fez na partilha do "Bem Viver" do "sentir-pensar" para encorajar uma jornada coletiva, assim é o viver a Etnografia que chamamos de Decolonial, uma atitude que comprometeu com a construção de pontes entre as infâncias produzidas e veiculas por crianças ribeirinhas e as práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba.

A Etnografia Decolonial nos fez viver as experiências do corazonar numa íntima relação entre o sentir e o pensar e tem um sentido político insurgente que nos permite pensar a teoria, a política, a economia com o coração. Corazonar, portanto, é o lócus de enunciação do sentir, pensar, falar, significar e construir um pensamento outro que abre infinitas perspectivas para a construção de novos horizontes civilizatórios e de existências outras que, muito mais do que epistemologias, necessita de sabedorias.

As práticas com a Etnografia Decolonial demonstram possibilidades para engendrar e perspectivar novos horizontes. Entre tantas sabedorias compartilhadas, a experiência de etnografar com crianças se apresenta como ferramenta significativa para pensar os processos educativos, a organização das escolas do campo, sejam elas ribeirinhas, quilombolas, caiçaras, indígenas, extrativistas, das matas, das águas e das florestas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nícola. **Dicionário de Filosofia**.- 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARIAS, Patrício Guerrero. Corazonar: **Uma antropologia comprometida com a vida: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización, del poder, del saber, del ser**. Abya-Ayla; Quito – Ecuador, 2010.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

INDICATIVOS DECOLONAIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇAO EM DIREITOS HUMANOS

Maria Helena de Lima Aood – UFPA/helena.aood@gmail.com
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br

GT 8: Decolonialidade e educação

Resumo: Este trabalho envolve a Educação em Direitos Humanos e a formação de professores em perspectiva decolonial. **Problematizamos** sobre a possibilidade de a decolonialidade enriquecer a formação de professores em direitos humanos. **Objetivamos** abordar contribuições da formação de professores em perspectiva decolonial em vista de processos ensino-aprendizagem com foco nas alteridades em direitos humanos. **Metodologicamente,** partimos de uma pesquisa bibliográfica com enfoque em autorias que debatem sobre os Direitos Humanos e a decolonialidade e formação de professores, a partir de algumas categorias, como: equidade, inclusão e justiça social. Como **resultados**, indicamos estratégias que podem ser utilizadas por educadoras/es para implementar uma abordagem decolonial na educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação em direitos humanos; Perspectiva decolonial.

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Nosso tema é a Educação em Direitos Humanos (EDH) compreendida como campo de estudo fundamental que busca promover a compreensão e tornar ato princípios de direitos humanos, na diversidade de sociedades. No entanto, uma abordagem tradicional, cuja finalidade é a aplicação dos princípios universais desses direitos, tende a adotar uma visão unilateral e muitas vezes desvinculada das complexidades das identidades culturais e das dinâmicas de poder. O desafio reside em encontrar maneiras de tornar a EDH mais sensível à diversidade cultural e social, permitindo que os indivíduos se tornem cidadãos conscientes e ativos em um mundo interconectado.

A trajetória da EDH no Brasil reflete a evolução do país em direção a uma sociedade mais democrática e inclusiva. O compromisso contínuo com a promoção dos direitos humanos

na educação é fundamental para enfrentar os desafios sociais e garantir um futuro justo e igualitário.

Nesse contexto, emerge a perspectiva decolonial como uma abordagem crítica que visa desconstruir estruturas de poder de origens coloniais, assim como colonialidades que perduram em nossas representações e práticas sociais, assim como reconhecer a pluralidade de culturas e identidades.

A partir dessas ponderações, a problemática que nos direciona à pesquisa é: como a abordagem decolonial pode enriquecer o ensino e a aprendizagem em direitos humanos, promovendo a equidade, inclusão e justiça social nas salas de aula?

Ao longo das próximas linhas, visaremos explicitar práticas pedagógicas decoloniais em vista de uma EDH "outra", no sentido efetivo de evidenciar as alteridades comumente negadas pela abordagem tradicional sobre esses direitos. Apontamos para uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada e explicitamos a importância da formação de professores em perspectiva decolonial na educação em direitos humanos, a promover uma visão inclusiva e equitativa.

Metodologia

A perspectiva metodológica que está oferecendo suporte para esta investigação, tem como base, os pressupostos da metodologia decolonial (Dulci; Malheiros 2021), que busca descolonizar a ciência e a pesquisa, afastando-se do modelo extrativista e unilateral de investigação do paradigma científico ocidental tradicional. Em vez disso, as metodologias decoloniais enfatizam uma economia da atenção, da escuta, da participação e da reciprocidade, em vez de métodos e técnicas que remetem à ideia de manipulação e instrumentalização. A ideia é praticar um fazer científico que seja mais colaborativo e respeitoso com as comunidades e culturas envolvidas na pesquisa.

Imbuídos desses princípios, fizemos uma pesquisa bibliográfica com base em autorias que debatem sobre os Direitos Humanos (Candau; Sacavino, 2013) e a decolonialidade e práticas educativas, como Quijano (2005), Mignolo (2008) Maldonado-Torres (2008), entre outros, cujas leituras foram direcionadas para as seguintes categorias: equidade, inclusão e justiça social.

Discussão dos dados

Nessa seção apresentaremos alguns dados provenientes da pesquisa bibliográfica, que estão divididos em duas seções. Na primeira explicitamos uma contextualização da EDH e seus principais marcos institucionais. Na segunda seção, indicamos contribuições decoloniais à formação de professores, com foco o tema do estudo.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E MARCOS INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A EDH no Brasil é marcada por uma série de momentos históricos significativos e transformações que refletem o desenvolvimento da abordagem e do compromisso do país com os direitos humanos. Um desses momentos foi a ditadura militar (1964-1985). Durante esses anos, a liberdade de expressão era restringida. Professores e estudantes passavam por perseguições na medida em que expressavam suas opiniões, e a educação para os direitos humanos era praticamente inexistente.

O ponto de virada fundamental foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu as bases para iniciativas na área de direitos humanos e educação, enfatizando a promoção dos direitos fundamentais e a valorização da educação como ferramenta de transformação social. Então, o Brasil passou a abordar efetivamente a educação em direitos humanos, muito embora urge um trabalho grande de internalização desses direitos em nível pessoal e coletivo (Candau; Sacavino, 2013).

Outro momento foi a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), criado em 1996 e, posteriormente, revisado em 2002. Em 2007 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que representou um marco importante, estabelecendo a meta de integrar a EDH à educação escolar e a não escolar, bem como fortalecer a formação de educadores nessa área (Brasil, 2007).

INDICATIVOS DECOLONIAIS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCARES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação decolonial reconhece que a colonização e o imperialismo moldaram profundamente não apenas o conteúdo do conhecimento transmitido nas escolas, mas também

as estruturas e práticas que conduzem em grande medida a educação, por meio da colonialidade do poder (Quijano, 2005) e de outras colonialidades, como a colonialidade pedagógica (Oliveira; Souza, 2017).

Para Maldonado-Torres 2008, a educação é um meio de resistência à colonialidade, nesse sentido, a prática docente na perspectiva decolonial começa com o reconhecimento das desigualdades históricas e da opressão sistêmica que muitos grupos enfrentaram ao longo da história. Isso inclui o reconhecimento das narrativas eurocêntricas que frequentemente dominam o currículo, minimizando as contribuições e perspectivas de culturas não europeias.

Os educadores decoloniais procuram diversificar o conteúdo curricular, incorporando conhecimentos e vozes de grupos historicamente marginalizados. Nesse caso, concordamos com Oliveira e Souza (2017), que apontam para a necessidade de práticas pedagógicas decoloniais a afirmar posições geopolíticas do conhecimento, a combater processos desumanizantes presentes no decorrer de nossas histórias, haja vista sermos todos seres humanos e cidadãos planetários: brasileiros, argentinos, bolivianos, cubanos, mexicanos, quilombolas, indígenas, ribeirinhos...

A prática docente decolonial envolve a promoção da consciência crítica em relação aos legados coloniais. Os educadores incentivam os alunos a questionar ativamente as estruturas de poder, a dominação cultural e a discriminação que persistem na sociedade. Eles também capacitam os alunos para a ação, motivando-os a serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral.

A abordagem decolonial na prática docente também reconhece a importância da relação entre o educador e o aluno. Os educadores decoloniais adotam uma postura de escuta ativa, valorizando as experiências e perspectivas dos alunos. Isso cria um ambiente de aprendizado colaborativo, onde o diálogo e o respeito mútuo são incentivados.

É importante notar que a educação decolonial e a prática docente associada a ela não são apenas relevantes em contextos pós-coloniais, mas têm relevância global, pois a colonização e o imperialismo deixaram um legado duradouro que afeta muitas partes do mundo com as posturas e atitudes na razão imperial/colonial (Mignolo 2008). Por isso, a educação decolonial é uma resposta necessária a essa herança como forma de resistência e superação dessas posturas.

A prática docente que evidencia a alteridade é de suma importância em contextos educacionais contemporâneos, pois reconhece a diversidade de perspectivas, culturas e

identidades dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e prosperar, independentemente de suas diferenças. Isso é fundamental para a promoção da inclusão e equidade na educação, uma vez que cada aluno é único, com diferentes experiências de vida e necessidades específicas. Além disso, essa abordagem prepara os alunos para serem cidadãos mais conscientes e tolerantes em um mundo diversificado, promovendo a empatia e a compreensão das complexidades da sociedade**.**

Em resumo, uma prática docente que valoriza a alteridade não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também é essencial para a formação de cidadãos conscientes, tolerantes e preparados para um mundo diversificado e interconectado. Ela desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, equidade e respeito pelos direitos humanos na educação e na sociedade como um todo, preparando os alunos para um futuro mais inclusivo, igualitário e intercultural.

Outro benefício da prática docente que valoriza a alteridade é a redução de preconceitos, estereótipos e discriminação. Ao criar um ambiente escolar inclusivo e seguro, onde todos os alunos se sentem respeitados e valorizados, essa abordagem contribui para a promoção de relações mais positivas e igualitárias entre os estudantes. Além disso, a valorização da alteridade está alinhada com os princípios de direitos humanos, enfatizando a igualdade e a não discriminação como fundamentais. Isso fortalece o compromisso da educação com a promoção dos direitos humanos em um nível prático.

Conclusão

A trajetória histórica da EDH no Brasil reflete a tensão na busca por uma sociedade democrática e inclusiva, em que os direitos a todo ser humano sejam respeitados e promovidos em todos os níveis sociais.

Indicamos que as principais contribuições da decolonialidade à EDH é a ênfase na alteridade dos sujeitos individuais e coletivos historicamente marginalizados. Por isso, educadoras/es decoloniais adotam uma postura de escuta ativa, valorizando as experiências e perspectivas dos alunos. Também destacamos a promoção da consciência crítica em relação aos legados coloniais com fins de transformação das estruturas de colonialidade, o reconhecimento das desigualdades históricas e da opressão sistêmica que muitos grupos enfrentaram ao longo da história, e a diversificar o conteúdo curricular, assim como a incorporação de conhecimentos e vozes de grupos historicamente marginalizados.

Assim, a formação de cidadãos conscientes é um dos resultados desejados, capazes de compreender a complexidade das questões de direitos humanos e agir em prol da justiça social. Em um mundo cada vez mais globalizado, a EDH sob uma perspectiva decolonial oferece um caminho promissor para construir uma sociedade equitativa, respeitosa da diversidade cultural e comprometida com os valores fundamentais dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, [*S. l.*], v. 36, n. 1, p. 59-66, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319. Acesso em: 29 out. 2023.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, [*S. l.*], v. 5, n. 1, p. 174–193, 2021. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686. Acesso em: 29 out. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá-Colombia, n. 9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf. Acesso em: 13 maio. 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, a. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de. Colonialidade pedagógica: outras epistemologias e insurgências pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (org). **Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação**. Belém: CCSE, 2017. p. 83-99. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/producoes/Ebook_Ivanilde_e_Sulivan_Org._2017_versao_final.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 227-278.

A TRANSMODERNIDADE COMO PRINCÍPIO FILOSÓFICO E FIM DA PRÁXIS CIENTÍFICA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

Alder de Sousa Dias – UNIFAP/alder.dias@unifap.br
Waldir Ferreira de Abreu – UFPA/awaldir@ufpa.br

GT 8: Decolonialidade e Educação

Resumo: O presente trabalho resulta de uma tese doutoral defendida no ano de 2021, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Traz como problemática uma conjuntura na qual as pesquisas de perspectivas decoloniais carecem de uma identidade e fundamentação praxiológica. Nosso objetivo é explicitar uma interpretação dusseliana sobre a transmodernidade e apresentar bases filosóficas a servir de pressupostos para pesquisas decoloniais, a partir da Filosofia da Libertação. Como procedimento metodológico, realizamos uma pesquisa bibliográfica com ênfase para produções de Enrique Dussel. Como resultados, destacamos que a transmodernidade se situa como fim da práxis decolonial e que a analógica se situa como princípio filosófico a sustentar pesquisas decoloniais.

Palavras-chave: Transmodernidade; Pressupostos filosóficos; Pesquisas decoloniais.

Introdução

O trabalho resulta de uma tese doutoral defendida no ano de 2021, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (Dias, 2021). Mais precisamente, trata-se de um recorte epistemológico a partir do qual foi possível desenvolver metodologicamente a referida pesquisa, e, ao considerar o franco desenvolvimento de epistemologias e metodologias em nível stricto sensu a abordagens decoloniais, compreendemos a pertinência da divulgação desse texto, sob a forma de trabalho escrito, como veremos a seguir.

Muito embora as discussões intelectuais em torno do giro decolonial despontam formalmente a partir de 1998, com a constituição da Rede Modernidade/Colonialidade (Castro-Goméz; Grosfoguel, 2007), no Brasil, seu primeiro registro no âmbito das dissertações e teses de programas de pós-graduação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ocorre apenas em 2010 (Dias; Abreu, 2022).

Se considerarmos a instituição da Rede Modernidade/Colonialidade (1998) e o ano de 2010 (registro da primeira produção de nível *stricto sensu* no Brasil), por exemplo, são apenas 12 anos. E se levarmos em conta essa discussão no âmbito nacional, a cronologia é pouco significativa, apenas 13 anos. Tempo muito curto para a consolidação de pressupostos

epistemológicos e para o delineamento de metodologias e técnicas de pesquisa que ajudem a materializar o projeto transmoderno do pensamento decolonial.

Mesmo assim, há muitos produtos significativos que contribuem no debate de pressupostos epistemológicos e metodológicos decoloniais, como Dulci e Malheiros (2021) ou os 19 artigos presentes no Dossiê: Pesquisas decoloniais: sujeitos "outros", práxis "outras", publicado no corrente ano[11].

Assim, esse trabalho consiste em um contributo a corroborar bases pluriversais de pesquisas decoloniais, mas com um enfoque qualitativo: a ancoragem na Filosofia da Libertação, mais precisamente, para efeito deste texto, a especificar a transmodernidade, seja como fim de toda práxis decolonial, seja pela base filosófica que lhe é peculiar e que foi desenvolvida por Enrique Dussel.

Metodologia

Nosso ponto de partida para realizar a pesquisa da qual resultou a tese doutoral (Dias, 2021) e o presente texto foi uma pesquisa bibliográfica com base em autorias decoloniais, com ênfase em Dussel (1986; 2012; 2014; 2017; 2019; 2020; 2021). Por meio de nossa análise, conseguimos explicitar algumas categorias temáticas a indicar contribuições da transmodernidade em vista da constituição e consolidação de pesquisas decoloniais, quais sejam: (1) a transmodernidade como inédito-viável de uma sociedade "outra"; (2) a analógica como meio decolonial de produzir a transmodernidade desde as pesquisas em Educação; e (3) a produção de pesquisas decoloniais a partir da transmodernidade, que são as categorias a partir das quais apresentamos os resultados do texto.

Discussão dos dados

A TRANSMODERNIDADE COMO NÉDITO-VIÁVEL DE UMA SOCIEDADE "OUTRA"

Destacamos o emprego da transmodernidade no sentido de fim e não de meio. O meio é a decolonialidade como práxis. O fim é o mundo transmoderno como inédito-viável que pode e deve ser produzido desde experiências "microssociais", sejam de sujeitos individuais ou de sujeitos coletivos. Tais experiências concretas ocorrem em diversos lugares, até mesmo na

[11] Cf. Portal eletrônico do periódico Interritórios, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/issue/view/3510 . Acesso em 02 nov. 2023.

universidade, quando, por opção, seguimos (ou produzimos) um caminho decolonial em vista de resultados científicos que agreguem resultados em vista da transmodernidade.

Sendo a transmodernidade projeto de política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica e libertação religiosa, é a correalização do que é impossível cumprir para a modernidade por si mesma: isto é, uma solidariedade incorporativa, entre centro e periferia, homem/mulher, raças, grupos étnicos, classes, civilização/natureza, cultura ocidental/cultura do Terceiro Mundo, etc. (Dussel 2014), a vemos, analogicamente, como um inédito-viável, ou seja: um ato práxis, crítico, criativo e histórico de produzir a transformação (Freire, 2014).

Assim, ao nosso ponto de vista, a transmodernidade é todo esforço praxiológico produzido pela decolonialidade que tem por fim último a produção de um mundo "outro", que surge da periferia enquanto exterioridade, mas em diálogo de subsunção com o Sul e o próprio Centro.

A ANALÓGICA: MEIO DECOLONIAL DE PRODUZIR A TRANSMODERNIDADE

Nossa opção pela lógica analógica às pesquisas em Educação se dá, fundamentalmente, como desprendimento rumo à transmodernidade e por outros dois motivos: (a) insere radicalmente uma ética da alteridade à produção do conhecimento, a operar o desprendimento à epistemologia eurocentrada "moderna", que é comumente dominadora e excludente na medida em que exerce uma colonialidade pedagógica; e (b) porque, em termos práticos, cria os fundamentos a partir dos quais são criados ou escolhidos procedimentos metodológicos a serem adotados.

O ponto-chave é que na lógica da alteridade a identidade, embora seja monossêmica, apresenta uma riqueza polissêmica quanto à semelhança. Desde esse ponto de vista lógico, a analogia guarda um papel relevante para a vida em sociedade e, nesse caso, para a produção do conhecimento em perspectiva decolonial, inclusive em Educação, sobretudo, considerando-se que entre mundos sociais, há inúmeras práticas de existência que, como tais, também se desdobram em comunicação, inclusive, como situação gnosiológica em perspectiva freireana.

Os temas ou experiências de uma dada cultura podem ser dialogados com outras culturas, permitindo a edificação de uma cultura "pluri-versal", que envolve: diálogo racional tendo por princípio ético uma atitude de respeito, que permite uma progressiva compreensão

mútua, para assimilar – por fusão de horizontes – experiências de outras culturas, sem alcançar um consenso idêntico, mas amplo e necessário para a vida e a paz (DUSSEL, 2020; 2021).

A lógica analógica opera basicamente por semelhança e distinção, que, mediados pela comunicação dialógica, pressupõe uma ética da alteridade, do "poder dizer", do "face a face", em horizontalidade entre sujeitos, incluindo-se movimentos e grupos sociais em geral.

A PRODUÇÃO DE PESQUISAS DECOLONIAIS A PARTIR DA TRANSMODERNIDADE

Como dito na Introdução desse texto, ainda as pesquisas decoloniais estão em processo de consolidação epistemológica e metodológica, em que pese inúmeros esforços científicos atuais no caso do Brasil e muitas contribuições antecedentes à decolonialidade, como é o caso da Filosofia da Libertação. Mesmo assim, Dussel (1986; 2017; 2019; 2020; 2021) tem apontado para a importância da subsunção como meio pelo qual se cria o novo, o mais potente, em vista de melhor servir às vítimas do sistema-mundo em vista de processos liberadores. É nesse sentido que a subsunção de aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos se faz necessária, sobretudo quando as categorias analíticas do tempo presente não são suficientes para abordar determinado objeto de estudo em perspectiva decolonial.

A esse respeito, Dussel assim se refere:

> Claro que os instrumentos teóricos devem ir se aperfeiçoando, e para isso o aporte pós-moderno deve ser subsumido. Mas a Filosofia da Libertação igualmente subsumiu as categorias de Marx, de Freud, da hermenêutica de Ricoeur, da Ética Discursiva, e todos os movimentos de pensamento que possam contribuir com categorias que são necessárias ainda que não suficientes para um discurso que justifique a práxis da libertação (DUSSEL, 2017, p. 35, tradução nossa).

No caso de Dussel (2017), em vista de considerar a materialidade dos sujeitos coautores da pesquisa, sugere quatro momentos: (1) é preciso realizar uma recuperação do sentido da historicidade das vítimas, tendo em vista a afirmação valorativa de uma cultura, tradição cultural, um conhecimento; (2) a crítica da própria tradição desde os recursos da própria cultura, cuja finalidade é promover a promoção ou descoberta de elementos históricos e de autocrítica em relação a uma dada cultura, tradição ou conhecimento; (3) a estratégia de resistência e tempo hermenêutico, que é o tempo de espera, de amadurecimento, de (re)fundamentação transmoderna, a envolver a (re)análise das fontes escritas e simbólicas em geral de uma dada alteridade; e (4) o diálogo intercultural entre os críticos da própria cultura, que, ao assumir toda

alteridade vitimada pelo paradigma moderno-colonial, propõe o diálogo entre intelectuais fronteiriços como *diálogo sul-sul* – antes de se passar ao *diálogo sul-norte* – a fim de constituir um diálogo fecundo com a gramática epistêmica euro-norteamericana.

Conclusões

A transmodernidade se constitui como o fim de toda práxis decolonial, mas sua base filosófica, com ênfase na analógica promove práticas de pesquisas decoloniais, com base em princípios como o da fusão de horizontes. Nesse caso, as pesquisas decoloniais se notabilizam pela dinâmica fronteiriça em vista de alcançar a utopia da transmodernidade como futura sociedade pluriversa. Apontam um modus operandi que visa explicitar as gramáticas epistêmicas das alteridades vitimizadas, que, em nosso caso, a partir da Filosofia da Libertação, ancora-se em quatro momentos: afirmação da exterioridade negada como autovalorização; crítica da própria tradição desde os recursos da própria cultura; estratégia de resistência e tempo hermenêutico; diálogo intercultural entre os críticos da própria cultura.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9 – 23. Disponível em: http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção *stricto sensu* em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Teseald.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

DIAS, Alder de Sousa.; ABREU, Waldir Ferreira de. O pensamento decolonial nas teses e dissertações em Educação no Brasil. *In*: RAMOS, Maély Ferreira Holanda; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira (org.). **Os desafios da formação docente no contexto da globalização ultraliberal**. Curitiba: CRV, 2022. p. 201-217.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a

América Latina. **Revista Espirales**, [*S. l.*], v. 5, n. 1, p. 174–193, 2021. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686. Acesso em: 29 out. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação:** superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. Abertura. **Filosofazer**, Passo Fundo, n. 41, jul./dez. 2012. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/444.2013_port.pdf. Acesso em 12 jun. 2019.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidade (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). *In:* MIGNOLO, Walter (org.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofia de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2ªed. Buenos Aires, Del Signo, 2014. p. 63-75.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur:** descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Lecciones de Antropología Filosófica seguido de Para una de-trucción de la Historia de la Ética.** Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, 2019.
DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación:** hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trota, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación:** hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trota, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación:** una antología. México: Akal; Inter Pares, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. São Paulo: Paz e Terra ,2014.

PERSPECTIVA AFRODIASPÓRICA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA DIÁSPORA NEGRA EM BELL HOOKS E LELIA GONZALEZ.

Carlos Henrique Garcia de Souza – UFPA/ carlos.caike123@gmail.com
Lúcia Isabel Da Conceição Silva – UFPA/ luciaisabel@ufpa.br

GT 8: Decolonialidade e Educação

Resumo: Neste ensaio, derivado de um capítulo de dissertação de mestrado, busco discutir a contribuição de estudiosos/as negros/as, de dentro e de fora da academia, para o debate sobre a produção do conhecimento a partir da experiência da diáspora negra (perspectiva Afrodiaspórica), que no processo de constituição da modernidade, foi destituída da racionalidade, bem como sofreu um processo de objetificação de mentes e corpos. Nesse sentido, destaco neste ensaio a contribuição de estudiosas como Lélia Gonzalez e Bell Hooks para a conformação do que, na perspectiva Afrodiásporica, se chama de conhecimento produzido a partir do corpo (experiências corpo-sensoriais; corpo-política do conhecimento, vivências), portanto afirmando seus locais de enunciação, bem como a posição ocupada nas estruturas de poder.

Palavras-chave: Perspectiva afrodiaspórica; Pensamento afrodiasporico; Decolonialidade.

Introdução

Comunicar por meio de vozes acadêmicas e não acadêmicas Negras, como as letras de rap, no texto, são experiências de sujeitos e sujeitas negro/as que demarcam a existência de uma corpo-política do conhecimento desses atores e atrizes sociais que vivenciam um cotidiano racializado em contraponto a um "universalismo" e um "academicismo" abstratos, os quais são resultados da tradição do eurocentrismo e do cientificismo. O conhecimento aqui discutido tem corpo e localização geopolítica, preza pela ancestralidade e tem se conformado como um importante elo entre o trabalho intelectual e a política do cotidiano (HOOKS, 1995), nesse sentido enfatizo, sobretudo, o esforço e a primazia de intelectuais negras na busca por uma mudança social, onde o trabalho intelectual está vinculado às necessidades das pessoas, bem como a uma perspectiva comunitária e ao mesmo tempo demarcando um local negado historicamente (intelectual) à pessoas negras. Destaco, no entanto, que a reunião de vozes, experiências e teorias destas/es intelectuais aqui reunidas/os convergem para uma aproximação que consiste na intercessão de experiência, em primeira pessoa, de sujeitos/as racializados/as, no qual a contribuição de feministas negras, ativistas antirracistas, intelectuais etc. (independente de divergências conceituais e teóricas) possam dialogar a partir de suas experiências dentro de uma sociedade racista, respeitando a aderência de seus pensamentos às suas respectivas perspectivas teóricas, sem a intenção de reduzi-las ou confundi-las em um

único arcabouço teórico. Dessa maneira, destacar a produção do conhecimento a partir da experiência da diáspora negra (perspectiva Afrodiaspórica), que no processo de constituição da modernidade, foi destituída da racionalidade, bem como sofreu um processo de objetificação de mentes e corpos, consiste desocultar a movimentação de mulheres e homens negros/as que lutaram e lutam para estabelecer um pensamento e a produção de um conhecimento que dialoga com as experiências vividas e a historicidade destes sujeitos e sujeitas.

Metodologia

Este ensaio foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica em livros e artigos publicados que discorrem sobre temas como a perspectiva afrodiaspórica, pensamento Afrodiapórico, decolonialidade, bem como a produção de intelectuais negras Lélia Gonzalez e Bell Hooks. Nessa perspectiva, pretende-se frisar, o que no pensamento Afrodiásporico, entende-se por conhecimento produzido a partir do corpo (experiências corpo-sensoriais; corpo-política do conhecimento, vivências), portanto as contribuições destas intelectuais afirmam não só seus locais de enunciação, bem como a posição ocupada nas estruturas de poder.

Discussão dos dados

Colonialidade, assim como a modernidade e o Colonialismo, são elementos importantes para compreendermos a dominação e o poder eurocêntrico que se manifesta nos mais diversos aspectos de nossas vidas (cultura, economia etc.). As relações de dominação que se encontram presentes no padrão de poder eurocêntrico, passam por noções fundamentais de diferença, as quais se estabelecem, inicialmente, nas figuras de "conquistador/dominador x dominado/ conquistado" e fundamentar-se-ão na ideia de raça para justificar tais relações basilares no processo de "conquista" e subjugação. Nesse sentido, é possível enxergar a "raça" como elemento basal nas estruturas e relações de poder do sistema-mundo moderno/colonial. Essa ideia irá se espraiar desde sua base até a concepção do racismo, que será teorizado e exercido explicitamente no século dezenove, com auxílio da ciência e de outras estruturas que culminaram com o racismo cientifico, o qual promoveu e organizou uma hierarquia social entre grupos a partir de um "ideal de raça". Isto posto, nos aproximamos novamente da discussão acerca da Geopolítica do conhecimento, o racismo definirá e organizará no campo epistêmico as produções válidas e as inválidas e, tendo como referência seu próprio "mundo" e "a si mesmo", se projeta como um conhecimento adequado, único, universal, com bases racionalistas bem delimitadas para o que se acredita ser um conhecimento neutro, cientifico e legitimo. É

importante retomar essa discussão para fins de localizar a crítica ao "conhecimento desencorpado" e com "validade universal", não cabe a este estudo aprofundar a discussão acerca das origens/raízes da estruturação do "pensamento universal", entretanto, o alinhamento intelectual que promovo conflui as críticas apresentadas sobre a perspectiva que identifica os discursos, teses, estudos, filosofias que são considerados "clássicos" e carregam este teor etnocêntrico, racista etc. como promotoras de um solipsismo europeu ou a crença de que o conhecimento legitimo, objetivo e válido é produzido por meio de um "monólogo interno, baseado na desconfiança perante as demais pessoas, mas há uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido" (BERNADINO-COSTA et al. 2019, p.11).

Toda essa fundamentação eurocentrista, etnocêntrica e racista, persiste no imaginário social e em práticas mais sofisticadas perpetuadas e "veiculadas pelos meios de comunicações de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela produz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais" (GONZALEZ, 2018, p.326). Essa ideia nos conduz a problematização da resistência de sujeitos/as negro/as frente seus dilemas e problemas em uma sociedade marcada pelo racismo e seus tentáculos, como o racismo epistêmico.

A respeito dos dilemas e problemas enfrentados por sujeitos/as negro/as ao longo de sua jornada, muitos/as intelectuais negros/as fazem questão de destacar suas posições neste campo, combatendo inicialmente discursos dominantes e as posições de subordinação, incapacidade, etc. inculcadas a eles/as por meio de uma ideologia marcada pelo eurocentrismo, colonialismo e Colonialidade.

Na esteira do pensamento afrodiaspórico, retomo a ideia da corpo-política do conhecimento, trazendo à tona a intelectualidade de mulheres negras a partir das experiências corporais do "ser negro/a", as quais carregam e afirmam uma historicidade e uma tradição presentes no pensamento afrodiaspórico que não tem suas bases elaboradas a partir de um academicismo abstrato. A corpo-política do conhecimento nos permite conhecer o local de enunciação de sujeitos e sujeitas que foram submetidos a uma diáspora forçada, portanto, nos locais dos quais estes/as falam, denunciam e se expressam é possível identificar culturas que se reinventam e que ao mesmo tempo dialogam em um o "Atlântico negro" (GILROY, 2012) onde as formas culturais e experiências estão dispersas nas estruturas de sentimento, produção,

comunicação e memórias negras.

Nesse sentido, ao argumentar a favor de uma intelectualidade que fala a partir de suas experiencias Bell Hooks contribui para esta discussão a partir de seu texto clássico "Intelectuais negras" (1995) onde confronta as representações sobre as mulheres negras nos discursos dominantes denunciando a histórica opressão e a forma que esta se direciona aos corpos das mulheres negras. A violência denunciada por Hooks, que recai sobre os corpos de mulheres negras, é a responsável pela conformação de uma ideia que se alastra até os dias atuais, a hierarquia de organização racial/social que diz que corpos negros são impróprios, portanto, ocupam a zona do "não ser" (FANON, 1968) é mesma que produz a ideia de que corpos negros estão fora do lugar, logo serão mal vistos em determinados espaços os quais não foram "projetados para eles/as", podendo apenas ocupar espaços pré-determinados e com funções específicas. Ainda nessa perspectiva Hooks demonstra quais tipos de representações são cabíveis às mulheres negras, tal como o estereotipo de "mãe preta" a qual registra a presença feminina negra como significada pelo corpo, como mãe, "peito" "amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente, a proverbial "mãe preta" cuida de todas as necessidades dos demais, em particular dos mais poderosos (HOOKS, 1995. p. 469). Sobre este imaginário, discorre Gonzalez (2018), faz parte de uma "ideologia oficial" que explora a imagem do/a negro/a à serviço de um discurso que hora se apresenta como desqualificador desses/as sujeitos/as, hora funciona como uma falsa retórica que incorpora a imagem de negros/as como exemplos de uma "democracia racial".

Importante observar que no exercício do diálogo que se estabelece, Lélia Gonzalez e Bell Hooks nos fornecem elementos importantes para o reconhecimento das opressões de raça e gênero (e classe) que trabalham em conjunto atuando nas estruturas e poder com o sentido de sistematicamente desqualificar vozes, pensamentos e corpos negros. À vista disso, vale ressaltar as similaridades, ou experiências comuns, tanto no contexto sócio-histórico-cultural norte-americano, quanto no mesmo contexto brasileiro, que unificam pontos de vista e permitem que Lélia Gonzalez e Bell Hooks possam contribuir para a discussão a partir das experiências de outras (e si próprias) na conformidade desta visão que estrutura e valida os conhecimentos em posições hierárquicas e classifica negros/as como objetos de estudo.

Estas pensadoras também nos trazem reflexões críticas pertinentes às formas de intelectualidades que se encontram presentes nas "insurgências negras" as quais não se

encontram circunscritas sob a insígnia da "intelectualidade institucional" ou "acadêmica". Esta noção e formas de intelectualidades é a qual operamos e recorremos para a compreensão para a corpo-política do conhecimento. A contribuição de mulheres negras, com o lançamento de olhares "para nós e sobre nós mesmos/as", nos permite compreender a importância de estratégias elaboradas a partir de vivências insurgentes que trazem à tona formas "sutis" de contribuição para uma retomada das formas outras de se fazer e produzir conhecimento. Nesse sentido, Lélia Gonzalez argumentará a favor da "resistência passiva" promovida por mulheres negras e homens negros no Brasil, segundo esta pensadora, a figura da "mãe preta" e do "pai João" têm um importante papel na configuração da sociedade brasileira, "apesar de todos os pesares, uma vez que estes sujeitos e sujeitas, com suas estórias, foram responsáveis pela transmissão de valores e crenças do povo para o brasileiro "branco" (GONZALEZ, 2018), estes comunicaram por meio de suas existências as "categorias das culturas africanas de quem eram representantes" (Gonzalez, 2018, p.40) de forma subversiva:

> Mais precisamente, coube a "Mãe preta", enquanto sujeito-suposto-saber, a africanização do português falado no Brasil (o "pretuguês", como dizem os africanos lusófonos) e, consequentemente, a própria africanização da cultura brasileira. (ibidem).

Conclusões

Nota-se por meio dessas figuras, e principalmente por meio da mulher negra, um importante foco de resistência dos valores culturais afro-brasileiros, seja em aspectos relativos a expressões mais "populares" de cultura, como o caso do samba, onde mulheres negras constituíram importantes locais de "aquilombamento", celebração e articulação política frente às inúmeras perseguições e incursões feitas contra a cultura afro-brasileira, seja no protagonismo em tensões políticas, como no caso da "Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras Pró-Durban[12] cuja presença garantiu importantes conquistas nos documentos finais do evento anterior (Conferência das Américas) e na conferência de Durban. A insurgência da intelectualidade negra, dessa maneira, deve estar articulada às mais diversas formas de elaboração de pensamento, seja ele o pensamento crítico, seja este por meio da resistência frente às situações de opressões mais concretas, importante ressaltar, nesse sentido, que o pensamento afrodiaspórico é marcado pelo tensionamento da nossa intelectualidade, presente em textos,

[12] Me refiro a uma das inúmeras contribuições de mulheres negras na sociedade brasileira, neste caso a organização de mulheres negras no cenário da III Conferência Mundial de Combate ao. Racismo, realizada em Durban, África do Sul, a qual Sueli Carneiro destaca como "um show à parte", ao se referir sobre às múltiplas contribuições de mulheres negras no que tange a denúncia sobre as formas de exclusão social as quais eram submetidas, o que mais tarde se constituíram em reivindicações em programas de ações políticas para mulheres negras. Sobre este assunto ver: CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. In: CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

músicas, vivências, espiritualidades, cosmo sensibilidades, na manutenção da cultura popular, nas Afrodescendências e Afro-brasilidades frente ao confronto às inúmeras tentativas de estigmatizar estas vozes e experiências.

Estas formas de resistência estão intimamente ligadas às práticas concretas que provocam mudanças na sociedade, por isso estas pensadoras prezam por uma intelectualidade que esteja vinculada ao cotidiano, às mudanças reais promovidas pelo exercício do pensamento a fim de que estas elocubrações possam refletir nas mobilizações e organizações do povo negro, tal qual afirma Hooks (1995) com a "política do cotidiano". Assim, a teorização das experiências de sujeitos/as negros/as revelam, sobretudo, uma articulação teórico-metodológica que traz à tona vozes que ocupam um lugar de luta onde o pensamento passa a ocupar o papel de sujeito/a ativo/a no processo de afirmação e enfrentamento ao racismo epistêmico. Portanto, ao trazer essas experiências para o centro dessas análises, procura-se evidenciar as realidades históricas e que envolvem aspectos emotivos, políticos, cognitivos etc. de sujeitos/as racializados, tendo no corpo e nas mais diversificadas experiências desses negros/as uma arma teórica e prática que pretende confrontar a "neutralidade e objetividade" do discurso acadêmico:

> O discurso das/os intelectuais negras/os surge, então, frequentemente como um discurso lírico e teórico que transgride a linguagem do academicismo clássico. Um discurso que é tão político quanto pessoal e poético, como os escritos de Frantz Fanon ou os de bell hooks. Essa deveria ser a preocupação primordial da descolonização do conhecimento acadêmico (...) (KILOMBA, 2019, p. 59)

A produção do conhecimento advindo dos movimentos negros, bem como de negros e negras, traz em seu bojo análises, pensamentos e críticas que fazem destes/as sujeitos/as importantes interlocutores/as no que tange a denúncia do colonialismo e da Colonialidade presentes no pensamento e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, Nelson MALDONADO-TORRES, e Ramón GROSFOGUEL. (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. 1968.